



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ
ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ**

**ANKARA UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES
JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION**

Cilt | Volume

24

Sayı | No

4

Yıl | Year

2023

**Ankara
2023**

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

ANKARA UNIVERSITY FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION

Yıl | Year
2023

Cilt | Volume
24

Sayı | No
4

Mart, Haziran, Eylül ve Aralık aylarında olmak üzere yılda dört kez yayınlanmaktadır.
Published four times a year, in March, June, September, and December.

Yayın Türü Akademik-Bilimsel Dergi	Publication Type Academic-Scientific Journal
Yayın Sahibi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Adına Fakülte Dekanı Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ	Owner of Publication Dean of Ankara University Faculty of Educational Sciences
Sorumlu Yazı İşleri Müdürü Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU	Responsible Editor-in-Chief
Editör Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU	Editor
Editör Yardımcıları Doç. Dr. Şeyda DEMİR	Vice Editors Doç. Dr. Meral Çilem ÖKCÜN-AKÇAMUŞ
Alan Editörleri Dr. Öğr. Üyesi Hatice AKÇAKAYA Dr. Öğr. Üyesi Işık AKIN-BÜLBÜL Prof. Dr. Banu ALTUNAY Dr. Öğr. Üyesi Gamze ALAK Doç. Dr. Zeynep BAHAP-KUDRET Doç. Dr. Gülden BOZKUŞ-GENÇ Dr. Öğr. Üyesi Şule DEMİREL-DİNGEÇ Doç. Dr. Eylem DAYI Doç. Dr. Murat DOĞAN Doç. Dr. Arzu DOĞANAY-BİLGİ	Field Editors Doç. Dr. Derya GENÇ-TOSUN Dr. Öğr. Üyesi Burcu KILIÇ-TÜLÜ Dr. Öğr. Üyesi Nilgün KIRIŞÇI Dr. Öğr. Üyesi Ayşın NOYAN-ERBAŞ Doç. Dr. Seray OLÇAY Dr. Öğr. Üyesi Onur ÖZDEMİR Dr. Öğr. Üyesi Candan Hasret ŞAHİN Doç. Dr. Sema TAN Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem TIKIROĞLU Doç. Dr. Özlem TOPER Doç. Dr. Gizem YILDIZ
İngilizce Dil Editörleri English Language Editors Dr. Öğr. Üyesi Üzeyir Emre KIYAK Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ Araş. Gör. Dinçer SARAL Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN	Ölçme ve Değerlendirme Editörleri Statistics Editors Araş. Gör. Dr. Cansu AYAN Dr. Öğr. Üyesi Fulya BARIŞ-PEKMEZCİ Dr. Öğr. Üyesi Levent ERTUNA Doç. Dr. Asiye ŞENGÜL-AVŞAR Dr. Öğr. Üyesi İbrahim UYSAL
Teknik Koordinasyon Sorumluları Araş. Gör. Şemsi Kübra AKKUŞ Araş. Gör. Dr. Nagihan BAŞ Araş. Gör. Hatice Cansu BİLGİÇ	Technical Executives Araş. Gör. Burak ÇARŞANBALI Araş. Gör. Dr. Esra GENÇ Araş. Gör. Samet Burak TAYLAN
Akademik Danışmanlar Kurulu Prof. Dr. Funda ACARLAR (Emekli) Doç. Dr. Yusuf AKEMOĞLU (Düzce Üniversitesi) Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE (Yakın Doğu Üniversitesi) Prof. Dr. Füsün AKKÖK (Emekli) Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN (Emekli) Doç. Dr. Aydın BAL (University of Wisconsin-Madison) Prof. Dr. Berrin BAYDIK (Doğu Akdeniz Üniversitesi) Doç. Dr. Brian A. BOYD (University of North Carolina at Chapel Hill) Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK (Hasan Kalyoncu Üniversitesi) Prof. Dr. Figen ÇOK (Başkent Üniversitesi) Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN (Anadolu Üniversitesi) Prof. Dr. Dilek ERBAŞ (Marmara Üniversitesi) Prof. Dr. Cevriye ERGÜL (Ankara Üniversitesi) Prof. Dr. Süleyman ERİPEK (Emekli) Doç. Dr. Kimberly GILBERT (Hofstra University) Prof. Dr. İ. Birkan GÜLDENOĞLU (Ankara Üniversitesi) Prof. Dr. Sema KANER (Uluslararası Final Üniversitesi)	Academic Advisory Board Prof. Dr. Necdet KARASU (Gazi Üniversitesi) Prof. Dr. Tevhide KARGIN (Emekli) Dr. Bahar KEÇELİ-KAYSILI (Vanderbilt University) Prof. Dr. Gönül KIRCAALİ-İFTAR (Emekli) Prof. Dr. Ahmet KONROT (Üsküdar Üniversitesi) Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN (Gazi Üniversitesi) Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK (Emekli) Prof. Dr. Henry ROANE (Upstate Medical University) Prof. Dr. Isabel R. RODRIGUEZ-ORTIZ (Universidad de Sevilla) Prof. Dr. David SALDAÑA (Universidad de Sevilla) Prof. Dr. Bülbin SUCUOĞLU (Emekli) Prof. Dr. Jane SQUIRES (University of Oregon) Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR (Anadolu Üniversitesi) Prof. Dr. Seyhun TOPBAŞ (İstanbul Medipol Üniversitesi) Prof. Dr. Yıldız UZUNER (Anadolu Üniversitesi) Prof. Dr. Nihal VAROL-ÖZYÜREK (Emekli) Prof. Dr. Linda WATSON (The University of North Carolina at Chapel Hill)
İletişim Contact Tel. Phone: 0 (312) 363 33 50/Dâhili:3001-3008-3021 Faks Fax: 0 (312) 363 61 45 E-posta E-mail: ozelegitimdergisi@gmail.com	

Bu dergi 1995 yılından beri hakemli bir dergi olarak yayınlanmaktadır.

Tüm hakkı saklıdır. Bu derginin tamamı ya da dergide yer alan bilimsel çalışmaların bir kısmı ya da tamamı 5846. yasanın hükümlerine göre Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığının yazılı izni olmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayımlanamaz.

This journal has been published as a peer-reviewed journal since 1995.

All rights reserved. All or part of this journal, or some or all of the scientific studies in this journal, cannot be reproduced or published by electronic, mechanical, photocopying or any recording system without the written permission of the Dean of the Faculty of Educational Sciences of Ankara University in accordance with the provisions of law 5846.

İNDEKSLER VE DİZİNLER INDEXES



Emerging Sources Citation Index
(2017'den beri)



EBSCO Host
(2011'den beri)

DOAJ

DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

Directory of Open Access Journals
(2016'dan beri)



ProQuest
(2008'den beri)



TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal
Bilimler Veri Tabanı
(2014'ten beri)



Sosyal Bilimler Araştırmaları
Derneği
(2016'dan beri)



türk eğitim indeksi
Türk Eğitim İndeksi
(2016'dan beri)

MIAR

Information Matrix for the
Analysis of Journals
(2019'dan beri)



Directory of Research Journals
Indexing
(2019'dan beri)



CiteFactor Directory Indexing of
International Research Journals
(2020'den beri)

İÇİNDEKİLER | CONTENTS

İçindekiler | Contents

Editörden | From Editor

Araştırma | Research

<i>Osman AKTAN</i>	Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerinin İncelenmesi Examining the Social Acceptance Levels of Teachers towards Individuals with Special Needs	455
<i>Kevsir KILIÇ Fatma Ülkü YILDIZ</i>	Portage Destekli anne Eğitim Programı'nın Otizmlili Çocuğun Öz Bakım Gelişimi Üzerindeki Etkisi The Effect of the Portage-Supported Mother Education Program on the Self-Care Development of the Child with Autism	485
<i>Serpil ÇELİKTEN-DEMİREL Halime Miray SÜMER-DODUR Özlem ALTINDAĞ-KUMAŞ Yasemin YÜZBAŞIOĞLU</i>	Dinlediğini Anlama Testinin Türk Kültürüne Uyarlanması Adaptation of the Listening Comprehension Test to Turkish Culture	509
<i>Münire AYDİLEK-ÇİFTÇİ Uğur HASSAMANCIOĞLU Demet VADİ İsmail Berat UZUN</i>	Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğun Yaşamına Biyoekolojik Bakış A Bioecological Approach to the Life of a Child with Autism Spectrum Disorder	523
<i>Sevgi KUTLU Esra YÜCEL</i>	Okul Öncesi Dönemdeki Koklear İmplant Kullanıcısı Çocukların Sosyal Becerilerinin İncelenmesi An Examination of the Social Skills of Preschool-Age Children with Cochlear Implants	543
Derleme Review		
<i>Abdulkadir KOCAOĞLU Ayşenur ÇAYIR Nevin GÜNER-YILDIZ</i>	Göçmen Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitimi Alanında Yapılan Araştırmaların Gözden Geçirilmesi A Review of Research on the Education of Migrant Students with Special Needs	559

Kongre ve Sempozyum Duyuruları | Announcement for Conferences and Symposiums

Yazım Kuralları | Writing Rules

Hakemler Kuruluna Teşekkür | Thanks to Editorial Board

İletişim Adresi | Address: Ankara Üniversitesi Cebeci Yerleşkesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, 06590, Cebeci-ANKARA

Tel. | Phone: 0 (312) 363 33 50 / 3001-3008-3021

Faks | Fax: 0 (312) 363 61 45

Editörden...

Sevgili Okurlarımız,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisinin 2023 yılının dördüncü ve son sayısı olan Aralık, 24. Cilt, 4. Sayısı ile yeniden karşınızdayız. Her zaman olduğu gibi, öncelikle dergimize katkı sağlayan yazarlarımıza, hakemlerimize, okurlarımıza, Akademik Danışma Kurulumuza ve Editörler Kurulumuza sizlerin huzurunda teşekkür ediyorum. Editörler Kurulu olarak dergimizi niceliksel ve niteliksel olarak daha üst seviyelere taşımak için yoğun çaba sarf ettiğimizi sizlere bildirmek isterim. Bu sayımızda yer alan makaleleri tanıtmaya geçmeden önce dergimizde Teknik Sorumlu olarak görev almış olan ve bu sayımızdan itibaren ekibimizden ayrılan *Arş. Gör. Merve ÖZDEMİR-KILIÇ*'a dergimize yaptığı katkıları ve özverili çalışmaları için huzurunuzda teşekkür ediyor ve bundan sonraki çalışmalarında başarılar diliyorum.

Dergimizin bu sayısında altı makale yer almaktadır. Bu çalışmaları kısaca sizlerle paylaşmak istiyorum. Bu sayımızda yayımlanan ilk araştırma makalesi *Osman AKTAN* tarafından yürütülen “*Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerinin İncelenmesi*” adlı çalışmadır. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde tasarlanmış betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın verileri Düzce ili merkez ilçesinde farklı eğitim kademelerinde (okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve lise) görev yapan, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi yoluyla belirlenen 1433 öğretmenden toplanmıştır. Bulgular öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin; cinsiyet, aile ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey bulunma durumu, öğretmenlerin sınıflarında özel gereksinimli birey bulunma durumu ve kaynaştırma uygulamalarının etkili bir model olduğuna yönelik inanç değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyleri arasında; özel gereksinimli bireylerin yetersizlik türüne, kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine katılma durumlarına, eğitim düzeylerine ve mesleki kıdem değişkenlerine göre de anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Sınıfında özel gereksinimli olan öğretmenlerin daha düşük sosyal kabul puanlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi için hizmetiçi eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi ve deneyimli öğretmenlerin mentorluklarından yararlanılması önerilmiştir.

“*Portage Destekli Anne Eğitim Programı'nın Otizmli Çocuğun Öz Bakım Gelişimi Üzerindeki Etkisi*” adlı ikinci araştırma makalesi *Kevser KILIÇ* ve *Fatma Ülkü YILDIZ* tarafından kaleme alınmıştır. Araştırmada Portage Destekli Anne Eğitim Programı'nın otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuğun öz bakım gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda programın OSB olan çocuğun sıvı sabun ile el yıkama, çatal ile yemek yeme ve fermuarlı ceket giyme davranışı üzerindeki etkileri incelenmiş, davranışların genellenabilirlik ve kalıcılık düzeylerine bakılmış, annenin görüşleri alınmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Katılımcılar 4 yaş 5 aylık OSB olan erkek çocuk ve 38 yaşındaki annesidir. Bağımlı değişkenler sıvı sabun ile el yıkama, çatal ile yemek yeme ve fermuarlı ceket giyme davranışlarıdır. Bağımsız değişken Portage Destekli Anne Eğitim Programı'dır. Veriler analiz edilerek çizgi grafiklerine aktarılmıştır. Bulgular incelendiğinde, programın OSB olan çocuğun sıvı sabun ile el yıkama, çatal ile yemek yeme ve fermuarlı ceket giyme davranışları üzerinde olumlu etkisinin olduğu, çocuğun davranışları genellebildiği, etkinin kalıcı ve programın uygulanabilir olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre; bu araştırmanın daha fazla sayıda OSB olan çocuk ve annesi ile çalışarak genişletilmesi ve başka araştırmalarda baba katılımı ile gerçekleştirilmesi önerilmiştir.

Üçüncü araştırma makalesi *Serpil ÇELİKTEKİN-DEMİREL*, *Halime Miray SÜMER-DODUR*, *Özlem ALTINDAĞ-KUMAŞ* ve *Yasemin YÜZBAŞIOĞLU* tarafından yürütülen “*Dinlediğini Anlama Testinin Türk Kültürüne Uyarlanması*” adlı çalışmadır. Araştırmada dinlediğini anlama ölçme aracının Türk kültürüne uyarlanmasını yapmak hedeflenmiştir. Ölçme aracının psikometrik niteliklerinin madde tepki kuramı (MTK) çerçevesinde incelenmesi amaçlanmış olup bu doğrultuda iki-parametrelili lojistik model (2PLM) kullanılmıştır. Sırasıyla, model varsayımlarından tek boyutluluk için doğrulayıcı faktör analizi, yerel bağımsızlık için Q3 istatistiği ve madde karakteristik eğrilerinin monotonik artışı varsayımı için her bir maddenin yetenek ölçeğine koşullu olarak yanıtlanma olasılıklarına ilişkin grafikler incelenmiştir. Varsayım testlerinin ardından genel model veri uyumu, madde bazında model veri uyumu, ayırtedicilik parametreleri, madde güçlük parametreleri ve bilgi fonksiyonları doğrulayıcı faktör analizinden (DFA) elde edilen faktör yükleriyle birlikte incelenmiştir. Sonuçlar madde parametrelerinin pratikteki uygulamalarda beklenen aralıklarda yer aldığını ve test bilgi fonksiyonunun ölçeğin orijinaline benzer şekilde düşük yetenek düzeyinde zirve yaptığını göstermiştir. Faktör yükleri incelendiğinde 23. madde hariç faktör yüklerinin genel kabul edilebilir sınırdan yüksek olduğunu göstermiştir. Bu maddenin modele olan katkısı istatistiksel olarak test edildiğinde, maddenin ilişkili olduğu hikaye bloğundaki diğer maddeleri tutabilmek için bu maddenin ölçme aracında yer almasının uygun olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra marjinal güvenilirlik katsayısına dayalı olarak ölçme sonuçlarının yüksek düzeyde güvenilir olduğu gözlenmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasından elde edilen sonuçların, ölçme aracının 36 maddelik formunun tek boyutlu yapısı için yeterli geçerlik kanıtının elde edildiğine işaret ettiği öne sürülmüştür.

Münire AYDİLEK-ÇİFTÇİ, Uğur HASSAMANCIOĞLU, Demet VADİ ve İsmail Berat UZUN tarafından kaleme alınan dördüncü araştırma makalesi “*Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğun Yaşamına Biyoeolojik Bakış*” adını taşımaktadır. Bu çalışmada, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların yaşamını biyoeolojik kuram bakış açısıyla betimsel olarak ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma, bireylerin tecrübe ettikleri şeyi nasıl betimledikleri ve nasıl deneyimlediklerine yoğunlaşan betimleyici/tanımlayıcı fenomenolojik bir çalışma olarak desenlenmiştir. Araştırmaya otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa bakım veren 17 kişi katılmıştır. Verilerin toplanmasında yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Veri analizleri sonucunda mikrosistem temasında bakım veren ve çocuk, diğer aile bireyleri ve çocuk, yakın çevre ve çocuk, öğretmen ve çocuk, okul; mezosistem temasında sosyal alan bağları, egzosistem temasında ebeveyn ve öğretmen; makrosistem temasında eğitim sistemi, destek, toplum, kanunlar ve iletişim araçları; kronosistem temasında zaman ve katılım alt temaları ortaya çıkmıştır. Çocuklara bakım veren birincil kişilerin anneler olduğu, ebeveynlerin sahip oldukları sosyo-ekonomik özelliklerin ve öğretmenlerin kişilik özelliklerinin çocukların gelişim ve eğitimini etkilediği, toplumun çocuklar ve konu hakkında yeterli bilgi sahibi olmayarak çocuklara karşı önyargılı ve mesafeli olduğu görülmüştür. Yeterli maddi gelirleri olmayan ebeveynler, çocuklarına ihtiyacı olan bakımı ve eğitimi sunamadıklarını ifade etmişlerdir. Sivil toplum kuruluşlarının otizm spektrum bozukluğu olan çocukların duyu bütünleme, spor faaliyetleri, psikoloji ve beslenme gibi farklı disiplin alanlarında eğitimlere ve desteğe ulaşımlarına yardımcı olabilecekleri öne sürülmüştür.

Beşinci araştırma makalesi olan “*Okul Öncesi Dönemdeki Koklear İmplant Kullanıcısı Çocukların Sosyal Becerilerinin İncelenmesi*” adlı çalışma *Sevgi KUTLU* ve *Esra YÜCEL* tarafından kaleme alınmıştır. Çalışmada ilk olarak okul öncesi dönemdeki koklear implant kullanıcısı çocukların sosyal becerilerini (başlangıç, akademik destek, arkadaşlık ve duygularını yönetme becerileri) işiten akranlarıyla karşılaştırmak, ikinci olarak ise unilateral/bilateral koklear implant kullanımının ve okul öncesi eğitime devam etmenin sosyal beceriler üzerindeki etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Çalışmaya yaş ortalaması 53.18 ay olan 34 koklear implantlı çocuk (16 kız, 18 erkek) ve yaş ortalaması 53.92 ay olan 36 işitmesi normal sınırlarda olan çocuk (21 kız, 15 erkek) dahil edilmiştir. Koklear implant kullanıcısı çocuklar ile işiten akranlarının sosyal becerileri “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak karşılaştırılmıştır. Unilateral/bilateral koklear implant kullanımının ve okul öncesi eğitime devam etmenin sosyal beceriler üzerindeki etkisi de araştırılmıştır. Koklear implantlı çocukların başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerilerinin işiten akranlarına göre anlamlı derecede ($p < .05$) düşük olduğu bulunmuştur. Bilateral koklear implant kullanan çocukların başlangıç becerileri unilateral koklear implant kullanan çocuklara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu ve okul öncesi eğitime devam eden koklear implant kullanan çocukların akademik destek becerilerinin okul öncesi eğitime devam etmeyen koklear implant kullanan çocuklara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Koklear implantlı okul öncesi dönemdeki çocukların, sosyal becerilerde işiten yaşlılarının gerisinde oldukları ve sosyal becerilerini geliştirmek için daha fazla eğitim desteğine ihtiyaç duydukları görülmüştür. Bilateral koklear implant kullanıcısı olmanın ve okul öncesi eğitime devam etmenin sosyal beceriler üzerinde olumlu etkisinin bulunduğu öne sürülmüştür.

Bu sayıda yer alan altıncı makale olan “*Göçmen Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitimi Alanında Yapılan Araştırmaların Gözden Geçirilmesi*” adlı derleme makalesi *Abdulkadir KOCAOĞLU, Ayşemur ÇAYIR* ve *Nevin GÜNER-YILDIZ* tarafından kaleme alınmıştır. Araştırmada göçmen özel gereksinimli öğrencilerin (GÖGÖ) eğitimlerine yönelik 2011-2022 yılları arasında yayımlanmış araştırmaları yayımlanma yılı, yapıldığı ülke, araştırma amacı, araştırma yöntemi, katılımcıları, veri toplama araç/teknikleri ve bulguları olmak üzere çeşitli değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda sistematik derleme yöntemi benimsenerek ulusal ve uluslararası veri tabanlarında taramalar yapılmış; (a) araştırmanın 2011-2022 yılları arasında yayımlanması, (b) araştırma grubunu oluşturan katılımcıların göçmen ve herhangi bir özel gereksinim tanısı olan öğrencilerle çalışan eğitimciler, öğrencilerin kendileri ya da ebeveynlerinden oluşması, (c) araştırmanın GÖGÖ’lerin eğitimi konusunu ele alması, (d) araştırmanın Türkçe ya da İngilizce dilinde yayımlanması, (e) araştırmanın hakem sürecinden geçerek yayımlanmış araştırma olması ve (f) Joanna Briggs Institute (JBI) tarafından nitel, nicel ve karma araştırmaların metodolojik kalitelerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen kalite değerlendirme kriterlerinin en az %90’ını karşılaması ölçütlerini karşılayan dokuz araştırma analiz edilmiştir. Çalışma kapsamında GÖGÖ’lerin eğitimiyle ilgili ulusal ve uluslararası alanyazında 34 araştırmaya ulaşılmış ancak bu araştırmaların büyük çoğunluğu ($n = 25$) JBI tarafından geliştirilen kalite değerlendirme kriterlerine göre belirlenen ölçütü (%90) karşılayamadığı için çalışma dışında bırakılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre GÖGÖ’lerle ilgili yapılan araştırmaların katılımcı grubunu genellikle bu öğrencilerin ebeveyn ve öğretmenlerinin oluşturduğu saptanmıştır. Çalışmanın dahil etme kriterlerini karşılayan dokuz araştırmanın tamamının nitel araştırma yöntemiyle tasarlandığı belirlenmiştir. Ayrıca en fazla araştırmanın Amerika Birleşik Devletleri’nde yapıldığı görülmüştür. Çalışmanın bulguları, GÖGÖ’lerin eğitimlerine ilişkin 2015 ve sonrasında çeşitli araştırmaların yapıldığını; bu araştırmalarda genellikle GÖGÖ’lerin aileleri ve eğitimcilerinin görüşlerine başvurulduğunu ve GÖGÖ’lerin eğitimi ile ilgili en önemli sorunların dil ve kültür farklılığından kaynaklandığını ortaya koymuştur. Ulusal ve uluslararası alanyazında yapılan çalışmaların çoğunun kalite değerlendirme kriterleri

ölçütünü karşılayamamış olması nedeniyle konunun derinlemesine incelenmesi açısından daha fazla sayıda ve daha nitelikli araştırmaya gereksinim olduğu öne sürülmüştür.

Sevgili Okurlarımız, dergimizin zamanında çıkması ve niteliğinin artırılması için yoğun çaba harcayan Editörler Kurulunda yer alan çalışma arkadaşlarıma sizlerin huzurunda bir kez daha çok teşekkür ediyorum. Siz değerli okurlarımıza, yazarlarımıza ve hakemlerimize destekleriniz ve katkılarınız için tekrar teşekkür ediyorum ve süreçteki desteklerinizi ve katkılarınızı sürdürmenizi rica ederek saygılarımı sunuyorum. 2024 yılının Mart ayında yayımlanacak olan 25. Cildin ilk sayısında tekrar buluşmayı diliyorum...

Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU

From the Editor...

Dear Readers,

We are with you again with the Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education's last issue, December 2023, Volume 24, Issue 4. As always has been, I would like to thank here those who contributed as our authors, reviewers, readers, our Academic Advisory Board, and our Editorial Board. I would like to indicate that as the Editorial Board, we put forth the effort to move our journal to a higher level both quantitatively and qualitatively in the forthcoming process. Before I start to introduce the articles in this issue, I would like to thank *Res. Assist. Merve ÖZDEMİR-KILIÇ*, who served as a Technical Executive in our Journal and left our team as of this issue, for her solid contributions and devoted work to our Journal, and I wish her success in her future work.

In this issue of our Journal, there are six articles. I would like to briefly introduce them to our readers. The first research article in the current issue includes a study of *Osman AKTAN* namely "*Examining the Social Acceptance Levels of Teachers Towards Individuals with Special Needs.*" This study, investigating the social acceptance levels of teachers towards the individuals with special needs in terms of various variables, is a descriptive study and designed as a screening model. The data of the study were obtained from 1433 teachers working in different education levels (preschool, primary school, secondary school and high school) in the central district of Düzce province and determined by the easily accessible case sampling method. According to the research findings, among teachers' social acceptance levels for individuals with special needs; It was determined that there was a significant difference in terms of gender, whether there were individuals with special needs in the family and close environment, whether there were individuals with special needs in the teachers' classrooms, and the belief that inclusive practices were an effective model. In addition, among teachers' social acceptance levels for individuals with special needs; It was determined that there was a significant difference according to the disability type of individuals with special needs, their participation in professional development activities for inclusion practices, their education level and professional seniority variables. In the study, it was determined that teachers' beliefs about inclusion practices, their professional development and professional seniority were effective on their social acceptance of individuals with special needs. It was determined that teachers with special needs in their class had lower social acceptance scores. Based on these findings, it is recommended to organize in-service training activities and to benefit from the mentorship of experienced teachers in order to improve the professional competence of teachers for inclusion practices.

The second study namely "*The Effect of the Portage-Supported Mother Education Program on the Self-Care Development of the Child with Autism*" was conducted by *Kevsir KILIÇ* and *Fatma Ülkü YILDIZ*. It was aimed to examine the effect of the "Portage Supported Mother Education Program" on the self-care development of the child with ASD. In line with this purpose, the effects of the program on the behaviors of washing hands with liquid soap, eating with a fork, and wearing a jacket with zipper of the child with ASD were examined, the generalizability and permanence levels of the behaviors were examined, and the mother's opinions were taken. Inter-behavior multiple baseline model, one of the single-subject research models, was used. Participants were a 4-year-old 5-month-old boy with ASD and his 38-year-old mother. Dependent variables were washing hands with liquid soap, eating with a fork, and wearing a jacket with zipper. Independent variable was "Portage Supported Mother Education Program." The data were analyzed and transferred to line graphs. When the findings were examined, it was seen that the program had a positive effect on the behaviors of washing hands with liquid soap, eating with a fork, and wearing a jacket with zipper, the child was able to generalize the behaviors, the effect was permanent, and the program was feasible. According to this result, it is suggested that this research be expanded by working with more children with ASD and their mothers, and that other studies be carried out with the participation of the fathers as well.

The third research article in this issue is authored by *Serpil ÇELİKTEN-DEMİREL*, *Halime Miray SÜMER-DODUR*, *Özlem ALTINDAĞ-KUMAŞ*, and *Yasemin YÜZBAŞIOĞLU*, namely "*Adaptation of the Listening Comprehension Test to Turkish Culture.*" The purpose of this research was to adapt the listening comprehension measurement tool to Turkish culture. The purpose of this study was to examine the psychometric properties of the measurement tool within the framework of item response theory (IRT) through two-parameter logistic model (2PLM). Among model assumptions, confirmatory factor analysis (CFA) for unidimensionality Q3 statistics and item characteristic curve for the monotonic increase assumption showing the response probabilities conditional to the ability continuum were examined, respectively. The results for the assumptions were satisfactory. Then, general model-data fit, item-based model-data fit, discrimination parameters, difficulty parameters and information functions were examined with factor loadings. The results showed that item parameters were in the expected ranges in practical applications, and test information function peaked at lower ability level similar to the original measurement tool. Examining factor loadings, except the 23rd item, the remaining satisfied the generally acceptable cut-off point. Findings based on the model tests to find out the contribution of this item

showed that it would be appropriate to include it in the measurement tool so as to keep the other items of associated with story block. Moreover, marginal reliability coefficient shows that the measurement results were highly reliable. It was concluded that sufficient evidence of validity and reliability was obtained for one-dimensional structure of 36-item form of the measurement tool.

Münire AYDİLEK-ÇİFTÇİ, Uğur HASSAMANCIOĞLU, Demet VADİ, and İsmail Berat UZUN authored the fourth research article namely “A Bioecological Approach to the Life of a Child with Autism Spectrum Disorder.” The aim of this study was to examine the lives of children with autism spectrum disorder from the perspective of the bioecological theory. The research was designed as a descriptive phenomenological study focusing on the participants' descriptions and experiences of living with autism spectrum disorder. The starting point of descriptive phenomenology involves concrete descriptions of the events experienced by the participants from the perspective of their everyday life. Seventeen caregivers of children with autism spectrum disorder participated in the study. Semi-structured interview technique was used to collect the data. As a result of data analysis, the following sub-themes emerged: caregiver and child, other family members and child, immediate environment and child, teacher and child, the school in the microsystem; social field ties in the mesosystem; parent and teacher in the exosystem; the education system, support, community, laws, and communication tools in the macrosystem; and time and participation in the chronosystem. It was seen that the primary caregivers of children are mothers, socio-economic characteristics of parents and personality traits of teachers affect children's development and education, and society is prejudiced and distant towards children by not having enough information about children and the subject. Parents who do not have sufficient financial income stated that they cannot provide their children with the care and education they need. It was that non-governmental organizations can help children with ASD access education and support in different disciplines such as sensory integration, sports activities, psychology and nutrition.

The fifth article which was conducted by Sevgi KUTLU and Esra YÜCEL is namely “An Examination of the Social Skills of Preschool-Age Children with Cochlear Implants.” This study aimed to compare the social skills (initiation, academic support, friendship, and emotion regulation skills) of preschool-age children with cochlear implants to those of their hearing peers. The second aim was investigating the influence of unilateral/bilateral cochlear implant use and preschool attendance on social skills. Thirty-four children (16 girls, 18 boys) with cochlear implants with a mean age of 53.18 months and 36 hearing children (21 girls, 15 boys) with a mean age of 53.92 months were included in this study. The social skills of the hearing children and the children with cochlear implants were compared using the Preschool Social Skills Evaluation Scale. The influence of unilateral/bilateral cochlear implant use and the effect of preschool attendance on social skills were also investigated. The performances of children with cochlear implants were significantly lower than those of their hearing peers in terms of initiation skills, academic support skills, friendship skills, and emotion regulation skills ($p < .05$). Bilateral cochlear implant users had significantly higher initiation skills than unilateral cochlear implant users, and cochlear implant users who attended preschool had significantly higher academic support skills than cochlear implant users who did not attend preschool. Preschool-age children with cochlear implants were behind their hearing age-mates in social skills and required increased educational support to promote their social skills. Being a bilateral cochlear implant user and attending preschool education had positive effects on social skills.

The sixth and the last article namely “A Review of Research on the Education of Migrant Students with Special Needs” was authored by Abdulkadir KOCAOĞLU, Ayşenur ÇAYIR, and Nevin GÜNER-YILDIZ. The study aimed to examine research articles published between 2011 and 2022 regarding the education of migrant students with special needs (MSSN). The study examined various variables, including the publication year, country of origin, research purpose, research methodology, participants, data collection tools/techniques, and findings. To achieve this aim, a systematic review method was adopted, and searches were conducted in national and international databases based on the following criteria: (a) the research was published between 2011 and 2022, (b) the study included educators working with migrant students with any special needs diagnosis, with either the students themselves or their parents as participants, (c) the research focused on the education of MSSN, (d) the research was published in Turkish or English, (e) the research underwent a peer review and was published, and (f) the research met at least 90% of the criteria established by the quality assessment criteria developed by the Joanna Briggs Institute (JBI) for evaluating the methodological quality of qualitative, quantitative, and mixed-methods studies. Nine research articles that met these criteria were analyzed. Within the scope of the study, 34 research articles related to the education of MSSN were identified in the national and international literature. However, most of these studies ($n = 25$) were excluded as they did not meet the criteria (90%) set by the quality assessment criteria developed by the JBI. According to the findings of the study, the participant group in the research on MSSN generally consisted of parents and teachers of these students. All nine studies that met the inclusion criteria were designed using qualitative research methods. Additionally, the highest number of studies was conducted in the United States. The findings indicated that various research studies were conducted on the education of MSSN, particularly from 2015 onwards. These studies predominantly relied on the perspectives of the families and educators of MSSN, highlighting that the most significant challenges in their education stem from language and

cultural differences. Furthermore, most of the research reported in the national and international literature did not meet the criteria of quality assessment, suggesting a need for a more significant number of high-quality studies to delve deeper into the subject matter.

I would like to kindly thank once again my colleagues for their vigorous efforts who are working with me on the Editorial Board for our journal to be published timely and to increase the quality. I would like to thank our dear readers, authors, and reviewers for their support and contributions once again and I would like to kindly request you to continue your support and contributions during the ongoing process. I wish to be with you again in the first issue of the 25th volume which will be published in March 2024...

Prof. Hatice BAKKALOĞLU



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

2023, 24(4), 455-483

ARAŞTIRMA | RESEARCH

Gönderim Tarihi | Received Date: 30.05.22

Kabul Tarihi | Accepted Date: 25.07.23

Erken Görünüm | Online First: 04.08.23

**Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Sosyal Kabul
Düzeylerinin İncelenmesi**

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

**Examining the Social Acceptance Levels of Teachers towards Individuals
with Special Needs**

[Click here to read in English](#)

Osman Aktan





Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerinin İncelenmesi

Osman Aktan ¹

Öz

Giriş: Öğretmenin özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu yaklaşımı, akranlarıyla birlikte eğitim süreçlerine katılımını sağlaması, özel gereksinimli bireyin hem akademik hem de sosyal gelişimini destekleyici gibi öğretmenin tutum ve davranışları olması özel gereksinimli bireyin sosyal kabulünü olumlu yönde etkilemektedir.

Yöntem: Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırma, tarama modelinde tasarlanmış betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın verileri Düzce ili merkez ilçesinde farklı eğitim kademelerinde (okulöncesi, ilkököl, ortaokul ve lise) görev yapan, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi yoluyla belirlenen 1433 öğretmenden elde edilmiştir.

Bulgular: Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyleri arasında; cinsiyete, aile ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey bulunup bulunmamasına, öğretmenlerin sınıflarında özel gereksinimli birey olup olmamasına ve kaynaştırma uygulamalarının etkili bir model olduğuna yönelik inanç değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyleri arasında; özel gereksinimli bireylerin yetersizlik türüne, kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine katılma durumlarına, eğitim düzeylerine ve mesleki kıdem değişkenlerine göre de anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Tartışma: Araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik inançlarının, mesleki gelişimlerinin ve mesleki kıdemlerinin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Sınıfta özel gereksinimli olan öğretmenlerin daha düşük sosyal kabul puanlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi için hizmetiçi eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi ve deneyimli öğretmenlerin mentorluklarından yararlanılması önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanlarına ilişkin anlamlı fark çıkan değişkenlere yönelik derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla nitel araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli bireyler, sosyal kabul, öğretmen, tarama modeli.

Atıf için: Aktan, O. (2023). Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(4), 455-483. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1123503>

¹*Sorumlu Yazar:* Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi, E-posta: osmanaktan@duzce.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6583-3765>

Giriş

Günümüzde insan hakları ve demokrasi kavramlarının gelişmesiyle birlikte “bireysel farklılıklar”, eğitim alanında gözetilen ve önem kazanan bir kavram olmaya başlamıştır (Aktan, 2018). Bu nedenle eğitim faaliyetleri planlanırken bireysel farklılıklar dikkate alınmalı, bireylerin eğitsel, sosyal ve kişisel ihtiyaçlarına uygun koşullar sağlanmalıdır (Jonassen & Grabowski, 2012). Özel eğitim; bilişsel, davranışsal, sosyal-duygusal, fiziksel ve duysal alanlarda yetersizlik veya üstünlüğe sahip öğrencilere özel olarak hazırlanmış programlar aracılığıyla kapsamlı, araştırmaya dayalı değerlendirme, öğretim ve destek hizmetlerinin sunulması olarak tanımlanmaktadır (Bryant vd., 2019; Salend, 2008). Bu kapsamda özel gereksinimi olan öğrencilere sunulan özel eğitim hizmetleri de “bireysel farklılıklar” üzerinde yapılandırılan bir eğitimidir (Aktan, 2021a). Türkiye ve dünyadaki normalleşme, kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarının deneyimlerini kapsayan, diğer dezavantajlı öğrenciler kadar özel gereksinimli bireylerin eğitimini de önemseyen, tüm öğrenciler için en iyi okul ve öğretimi tasarlamayı hedefleyen kapsayıcı eğitim anlayışı günümüzde gittikçe öne çıkmaktadır (Ainscow vd., 2006; Qvortrup & Qvortrup, 2018). Sosyal, kültürel ve eğitimsel ihtiyaçları nedeniyle dezavantajlı durumda olan öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması, onlara zengin bir öğrenme ortamı sağlanması, nitelikli ve herkesi kapsayıcı bir eğitim ile mümkün olabilir (Ainscow, 2016; Armstrong vd., 2010). Dünyada pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de eğitim uygulamalarında kapsayıcı eğitime yönelik bir dönüşüm söz konusudur.

Kapsayıcı eğitim, özel gereksinimli bireyleri çevresinden ve tipik gelişen akranlarından en az şekilde soyutlaması nedeniyle günümüzde en fazla geliştirilen ve gittikçe yaygınlaşan eğitim uygulamasıdır (Ashman, 2014). Kapsayıcı eğitim uygulamaları, özel gereksinimli bireylerin gerekli destekler sağlanarak, akranları ile birlikte genel eğitim sınıflarında eğitim görmeleri esasına dayanmaktadır (Armstrong vd., 2000). Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde uzmanlaşma ve özel planlamanın önemli olduğu görüşü günümüzde de devam etse de tipik gelişim gösteren akranlarından tamamen ayrı kalmak yerine akranlarıyla birlikte düzenli bir eğitim ortamında eğitim almaları daha çok kabul görmektedir (Pijl vd., 1997). Kaynaştırma uygulamaları olarak da adlandırılan bu uygulama, herhangi bir nedenle engellilikten etkilenen ve özel gereksinimli bireylere destek eğitim hizmeti verilmesini ve tipik akranları ile birlikte eğitim almasını amaçlamaktadır (De Boer vd., 2010). Özel gereksinimli bireyler tipik gelişim gösteren akranları ile aynı ortamda bulduklarında akranlarından pek çok davranış ve beceriyi öğrenebilirler (Cagran & Schmidt, 2011). Kaynaştırma uygulamaları, öğretmenlerin tek başına sorumluluk alabileceği bir model değildir (Bailey vd., 2015). Kaynaştırma uygulamalarının başarısında paydaşlar arasındaki işbirliği ve özel eğitim destek hizmetleri büyük önem taşımaktadır (Armstrong vd., 2010; Zagona vd., 2017). Özel eğitim destek hizmetleri, özel eğitim danışmanlığı, sınıf içi destek hizmetleri (öğretmen, özel eğitim desteği, ortak eğitim), sınıf dışı destek hizmetleri (destek eğitim odası) ve okul dışı destek (uzman desteği) hizmetlerinden oluşmaktadır (Clark & Breman, 2009; Corbett, 2001).

Kaynaştırma Uygulamaları ve Sosyal Kabul

Kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli bireylerin eğitimi ile birlikte sosyal kabulünü sağlamayı da amaçlamaktadır (Ainscow & César, 2006). Dolayısıyla kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli bireylerin kendilerini rahat hissettikleri ve kabul gördükleri eğitim ortamlarının oluşturulması amaçlanmaktadır (Loreman vd., 2005). Kaynaştırma uygulamalarında eğitim ve öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gibi süreçlerde etkin rol alan öğretmenin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumu ve mesleki yeterliği, kaynaştırma uygulamalarının sosyal kabul amacına ulaşmasında önemli etmenlerdir (Allen & Cowdery, 2015).

Sosyal kabul, tipik gelişen bireylerin özel gereksinimli bireyleri diğer insanlar gibi görmeleri ve onlara yönelik olumlu tutum sahibi olmalarıdır (Özyürek, 2010). Hourlock (1978) ise, sosyal kabulü, özel gereksinimli bireyin, bir grup üyesi olarak herhangi bir etkinlik için seçilmesi olarak ifade etmektedir (akt., Civelek, 1990). Bununla birlikte sosyal kabul kavramı, özel gereksinimli öğrencilerin gerek okul ortamında gerekse sosyal hayatta, akranları ile diğer bireyler tarafından benimsenmesi, kendileriyle iletişim kurulması, akranları ve diğer bireylerin onlarla birlikte sosyal etkinlikler içinde bulunmaya istekli olması, sosyal ilişkilerde kendilerine yönelik pozitif iletişim ve etkileşimin devamlılığının sağlanması olarak ifade edilebilir (Aktan, 2018). Özel gereksinimli bireylerin, yetersizlik durumlarından kaynaklanan nedenler ile birlikte bilişsel, iletişim, sosyal ve toplumsal uyum becerilerindeki farklılık ve yetersizliklerinden dolayı sosyal kabul görme konusunda daha fazla sorun yaşadıkları söylenebilir (Yeo & Teng, 2015). Yapılan araştırmalarda sosyal kabul görmeyen özel gereksinimli öğrencilerin, sosyal redde ve dışlanmaya uğrama olasılıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Bossard vd., 2015; Garrote, 2017; Lindsay & McPherson, 2012). Yine araştırmalarda özel gereksinimli bireylerin problem davranışlarının sosyal kabul görmelerini zorlaştırdığı da ifade edilmektedir (Bakkaloğlu, Sucuoğlu & Özbek, 2019; De Swart vd., 2022). Tipik gelişim gösteren bireylerin, özel gereksinimli bireyler hakkında bilgilendirilmesi ve onlarla

etkileşimde bulunmaları, özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulünün sağlanması ve bu kabul düzeyinin artmasına katkı sağlamaktadır (Aktan, 2021b; Fırat, 2021; Özyürek, 2010). Ayrıca özel gereksinimli bireye akran desteği sağlanması, sınıfta olumlu ve eğlenceli öğrenme ortamının oluşturulması da, özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulünün sağlanmasında etkili olmaktadır (Chan vd., 2009; Garrote, 2017). Sınıf ortamında özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabulün sağlanmasında etkili olan diğer önemli bir faktör ise öğretmendir (Aktan, 2021b; Garrote vd., 2020).

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmenin Rolü

Kaynaştırma uygulamalarında görev alan öğretmenlerin; kaynaştırmaya yönelik olumlu tutuma sahip olması, plan geliştirme, uygulama ve değerlendirme becerilerine sahip olması, kaynaştırma uygulamaları ile özel eğitim konusunda yeterli alan bilgisine sahip olması ve alan bilgilerini uygulamalar aracılığı ile etkili bir şekilde kullanması, sürecin uygulanmasında görev ve sorumluluğu olan diğer paydaşlarla işbirliği içinde çalışması, tüm öğrencilerin eşit şekilde eğitim fırsatlarından yararlanmalarını sağlaması gibi roller üstlenmesi beklenmektedir (Florian & Linklater, 2010; Vlachou vd., 2015). Bununla birlikte öğretmenin öğretimde uyarlamalar yapması, tüm öğrencilerin değer gördüğü olumlu öğrenme ortamlarının oluşturulması gibi yeterliliklere de sahip olması gereklidir (Ainscow & Sandill, 2010; Florian & Rouse, 2009). Eğitim ortamlarında öğretmenler, tutum ve davranışları ile öğrencilere etkili birer model olabilirler (Blazar & Kraft, 2017). Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere karşı olan tutumu, onlara karşı olumlu davranışlar sergilemesi, özel gereksinimli bireylere yönelik mesleki yeterliği, sınıftaki diğer öğrencilerin öğretmenlerini rol model olarak, sınıflarında bulunan özel gereksinimli bireylere karşı tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkileyebilir. Öğretmenlerden öğrenciye doğru olan bu olumlu tutum ve davranış zinciri, özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulün sağlanmasında etkili olabilir (Aktan, 2021b).

Öğretmenler tutum ve davranışları ile tipik gelişim gösteren öğrencilere rol model olmakta, böylece tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireylere olan sosyal kabullerini doğrudan etkileyebilmektedirler (Ginevra vd., 2022). Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere karşı olan olumlu tutum ve davranışlar sergilemesi, özel gereksinimli bireylerin akademik ve sosyal gelişimlerine destek olması, tipik gelişim gösteren öğrencilerin de özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabullerini de olumlu yönde etkilemektedir. Özel gereksinimli bireylerin tipik gelişim gösteren öğrenciler ile öğretmenleri tarafından sosyal kabul görmeleri, akademik ve sosyal gelişimleri için oldukça önemlidir (Aktan vd., 2019; Leigers & Myers, 2015; Spörer vd., 2020). Öğretmenler, derslerde akademik yönden başarısız ve sosyal kabulü düşük öğrencilere nazaran, akademik yönden başarılı ve sosyal kabulü yüksek öğrencilerle daha fazla ilgilenme eğilimi sergilemektedirler (Garrote, 2017). Öğretmenlerin sosyal kabulü düşük olan öğrencilere yönelik eğilimi ile sosyal kabul konusundaki olumsuz tutum ve davranışları, tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabullerini olumsuz etkileyebilmektedir (Aktan vd., 2019). Özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulün sağlanmasında ise deneyimli öğretmenlerin daha olumlu olduğu belirlenmiştir (De Boer vd., 2011). Ayrıca öğretmenlerin mesleki yeterliliği ve sınıf yönetimi becerilerinin de özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulü sağlamada etkili olduğu belirlenmiştir (Farmer vd., 2018; Garrote vd., 2020).

Düşük sosyal kabule sahip olan özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri ve etkileşimlerindeki yetersizliklere bağlı olarak sınıf içi etkinliklere katılımında problemler yaşadıkları, problem davranışlara sahip oldukları, akranlarıyla iletişim kurmada sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Bu durumların sonucu olarak özel gereksinimli öğrenciler akranlarıyla daha az sosyal etkileşimlere girmekte, daha az sosyal kabul görmekte ve akranlarına göre daha sık reddedilebilmektedirler (Avramidis, 2013; Bossaert vd., 2015; Pijl & Frostad, 2010). Bu durum özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini olumsuz etkilemektedirler (Ruijs & Peetsma, 2009). Öğrenciden kaynaklanan iletişim ve davranış problemlerinin öğretmenlerin düşük sosyal kabul davranışları sergilemelerinde en önemli faktörler olduğu söylenebilir (Kovačević & Radovanovic, 2023; Rakap & Kaczmarek, 2010). Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik mesleki yeterliklerini geliştirmeleri, öğrencilere karşı olumlu tutuma sahip olmaları ve olumlu davranışlar sergilemeleri, öğrencilerin akranlarından kabul görmelerine, dolayısıyla akademik ve sosyal gelişimlerine olumlu etki edebilir (Aktan, 2021b).

Öğretmenin akademik yeterliği, mesleki hazırlığı ve deneyimi, öğrencilerin başarısını etkileyen önemli değişkenlerdir (Darling-Hammond, 2010). Bununla birlikte, öğrencinin eğitim hayatındaki öğretmen-öğrenci etkileşimi ve bu etkileşimin niteliği, öğrencilerin duygusal, sosyal ve akademik gelişimlerinde önemli etkenlerdir (McGrath & Bergen, 2015). Öğretmen, özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulü sağlamada, tutum ve davranışları ile kritik rol oynamaktadır (Lindsay & McPherson, 2012). Kaynaştırma uygulamalarının ana unsurları

olan öğretmenler, tipik gelişen akranlar ile diğer paydaşların özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumsuz tutum ve davranışları, öğrenciler yalnızlık ve sosyal dışlanma yaşamalarına neden olabilir (De Boer vd., 2012). Araştırmalarda tipik gelişim gösteren öğrencilerle etkileşim kurma (Di Maggio vd., 2022; Fırat, 2021), öğretmenlerin olumlu tutumu (De Boer vd., 2011; Monsen vd., 2014; Yu & Cho, 2022) ile öğretmen yeterliği ve sınıf yönetimi becerilerinin, özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulünü sağlamada etkili etmenler olduğu belirlenmiştir (Farmer vd., 2018; Garrote vd., 2020). Özel gereksinimli bireylerin problem davranışlar sergilemeleri ise sosyal kabul görmelerini zorlaştırmaktadır (Bakkaloğlu, Sucuoğlu & Özbek, 2019; De Swart vd., 2022).

Araştırmanın Amacı

Literatür incelendiğinde Türkiye'de özel gereksinimli bireylere yönelik öğretmenlerle ilgili çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Özel gereksinimli bireylere yönelik destek hizmetleri (Bozak & Çay, 2023; Gürgür vd., 2012; Yazarkan, 2020), özel gereksinimli bireylere yönelik tutum (Akdemir vd., 2022; Bayar & Üstün, 2017; Coşkun vd., 2009; Kayhan vd., 2012; Pesen & Demirhan, 2021; Yatgın vd., 2015), kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşler (Aktan, 2021a; Bakkaloğlu vd., 2018; Batu vd., 2018; Kale vd., 2016; Kocaoğlu vd., 2023; Sucuoğlu vd., 2014), kaynaştırma uygulamalarının niteliği (Bakkaloğlu vd., 2017; Bakkaloğlu, Sucuoğlu & Yılmaz, 2019; Gürgür & Hasanoğlu-Yazçayır, 2019), kaynaştırma uygulamalarına yönelik öğretmen yeterlikleri (Babaoğlu & Yılmaz, 2010; Bakkaloğlu, Sucuoğlu & Yılmaz, 2019; Toy & Duru, 2016; Yaylacı & Aksoy, 2016) konularında araştırmalar yapılmıştır. Yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde, araştırmalarda genel olarak kaynaştırma uygulamalarının farklı boyutlarına ilişkin mevcut durumun betimlendiği, araştırmalarda öğretmenlerin olumsuz tutuma sahip oldukları, öğretmenlerde bilgi ve deneyim eksikliği olduğu, kaynaştırma uygulamalarına yönelik lisans eğitiminin yetersiz olduğu, paydaşlar arasında işbirliği yetersizliği olduğuna yönelik konularda sorunların öne çıktığı; sorunlara yönelik çözümler içeren araştırmaların ise oldukça sınırlı olduğu söylenebilir (Bakkaloğlu vd., 2018; Batu vd., 2018; Deniz & Çoban, 2019; Gürgür & Hasanoğlu-Yazçayır, 2019). Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumunu ele alan araştırmalarda olumsuz tutumlar ağırlıkta olmak üzere, hem olumlu hem olumsuz tutuma yönelik farklı bulgular söz konudur. Yapılan bazı araştırmalarda öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının olumsuz olduğu (Aktan, 2017; Ayvaz-Öztürk, 2020; Combs vd., 2010; Coşkun vd., 2009; De Boer vd., 2011; Kayhan vd., 2012; Metin, 2018; Obiakor vd., 2012; Rakap & Kaczmarek, 2010); bazı araştırmalarda ise aksine öğretmenlerin olumlu tutum sergiledikleri (Anılan & Kayacan, 2015; Bozarslan & Batu, 2014; Doğaroğlu & Bapoğlu-Dümenci, 2015; Gal vd., 2010; Galović vd., 2014; Güleriyüz & Özdemir, 2015; Idol, 2006; Okyay vd., 2016; Rakap vd., 2016; Supriyanto, 2019; Todorovic vd., 2011) belirlenmiştir.

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumsuz tutum geliştirmelerinde bilgi ve deneyim eksikliği yaşamaları (Babaoğlu & Yılmaz, 2010; Irmak, 2020; Yazçayır & Gürgür, 2021) ile mesleki olarak kendilerini yeterli görmemelerinin etkili olduğu söylenebilir (Bubpha vd., 2012; Kingston vd., 2017; Sharma, Simi vd., 2015; Sucuoğlu vd., 2015). Kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli bireylerin akademik, sosyal gelişimi ile birlikte sosyal kabulünün sağlanması amacını taşır (Nowicki, 2003; Short & Martin, 2005). Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumsuz tutum ve mesleki yetersizlikleri kaynaştırma uygulamalarının başarısı ile birlikte özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabulün sağlanmasında öğretmenin rolünü olumsuz yönde etkileyebilir (Garrote vd., 2020; Opoku vd., 2021). Bununla birlikte öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu tutum ve mesleki yeterlikleri sahip olmaları da, kaynaştırma uygulamalarının başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Bhatnagar & Das, 2014; Boyle vd., 2011; Shaddock vd., 2007; Van Steen & Wilson, 2020). Öğretmenlere gerekli mesleki yeterlikler ile destek hizmetleri sağlanarak kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumları geliştirilebilir (Strnadova vd., 2022; Supriyanto, 2019). Özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutuma sahip öğretmenlerin daha yüksek mesleki yeterliğe sahip oldukları ve kaynaştırma uygulamalarında daha başarılı oldukları (Wilson vd., 2022), özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabullerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Bosse vd., 2016).

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabulünü etkileyen değişkenlerin neler olduğu konusunda çalışmalar oldukça sınırlı olup, bu konu son yıllarda daha fazla araştırmalarda yer almaya başlamıştır (Garrote vd., 2020). Öğretmenler sınıf içinde olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulması, öğrenciler arası sosyal ilişkilerin geliştirilmesi, öğrencilerin gelişime yönelik akademik, sosyal ve duygusal dönütler vermesi gibi rolleri ile öğrencilerin sosyal kabullerini etkilemektedir (Farmer vd., 2011; Hendrickx vd., 2017; Wullschleger vd., 2020). Garrote ve diğerleri (2020) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının öğrencilere yönelik sosyal kabul üzerinde etkili olmadığı, sınıf yönetimi becerilerinin ise sosyal kabulü olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuç öğrenciye yönelik sosyal kabulün sağlanmasında

kaynaştırma uygulamalarına yönelik öğretmen yeterliğinin, kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumdan daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Farmer vd., 2019; Soodak & McCarthy, 2006). Öğretmenler, öğrencilere yönelik tutum ve davranışları ile öğrencinin sosyal kabulünü doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle öğrenciye yönelik sosyal kabul ve akran kabulünün sağlanmasında öğretmen kilit roledir (Fernandes vd., 2021; Odluyurt & Batu, 2010; Schwab vd., 2022). Bununla birlikte öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutum ve mesleki yeterliliklerinin kaynaştırma uygulamalarının başarısının etkilemektedir (Dukmak vd., 2019; Sharma & Nuttal, 2016). Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik sergiledikleri tutumları, inançları, özyeterlilik algıları ve mesleki yeterlilikleri öğrenci başarıları üzerinde etkili olan güçlü yordayıcılardır (Dukmak vd., 2019; Özokcu, 2018; Sharma & Nuttal, 2016). Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin mesleki kıdem ile kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine katılma durumlarının, kaynaştırma uygulamalara yönelik tutum ile kaynaştırma uygulamalarının etkililiğini doğrudan etkilediği belirlenmiştir (De Boer vd., 2011; Orakçı vd., 2016). Literatürdeki bazı araştırmalarda ise aile ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey bulunan öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere karşı daha olumlu oldukları belirlenmiştir (Aydoğan, 2017; Kayhan vd., 2012).

Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen, farklı yetersizlik alanlarındaki özel gereksinimli bireylerin yetersizlik ve gereksinimlerine göre değerlendirilmesi, değerlendirme sonuçlarını dikkate alarak öğretim süreçlerinin planlanması, öğretim süreçlerine ilişkin farklı yöntem ve tekniklerin uygulanması ve öğretim tamamlandıktan sonra öğrenme çıktılarının ulaşma açısından öğretimin başarılı olup olmadığının değerlendirilmesinden sorumludur (Pit-ten Cate vd., 2018; Rajendran vd., 2020). Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulleri, mesleki yeterlilikleri üzerinde de etkili olabilir. Buna ek olarak öğretmenin özel gereksinimli öğrencilere yönelik mesleki yeterliği ve bu konuda mesleki gelişimini devam ettirmesi de sosyal kabulü sağlamaya yönelik öğretmen davranışlarına sahip olmasına katkı sağlayabilir (Aktan, 2021b). Ayrıca öğretmenin cinsiyeti, kendi ailesinde ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey olup olmadığı, sınıfında özel gereksinimli birey olup olmadığı, kaynaştırma uygulamalarına yönelik inancı, sınıfındaki özel gereksinimli bireylerin yetersizlik türü, kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine katılma durumu, eğitim durumu, görev yaptığı eğitim kademesi ve mesleki kıdemi de sosyal kabulü etkileyen değişkenler olabilir. Öte yandan alanyazın incelendiğinde Türkiye'de öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik öğretmen sosyal kabul düzeylerini araştırmada ele alınan bazı değişkenler bağlamında (kaynaştırma uygulamalarına yönelik inancı, sınıfındaki özel gereksinimli bireylerin yetersizlik türü, kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine katılma durumu) doğrudan ele alan bir çalışmanın olmaması da alanyazın açısından önemli bir eksiklik olduğu söylenebilir. Araştırmada öğretmenlerin sosyal kabul sürecini etkilemesi muhtemel değişkenlerin ele alınması, elde edilecek bulguların öğretmen sosyal kabulüne ve kaynaştırma uygulamalarının kalitesine katkı sağlaması nedeniyle, araştırmanın oldukça önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca çalışmada elde edilecek bulguların özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulün sağlanmasında öğretmenin rolü göz önünde bulundurularak, kaynaştırma uygulamalarının etkililiğinin sağlanması, öğretmen yetiştirme, özel gereksinimli bireylerin eğitimi ve özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulün sağlanmasına yönelik çalışmalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada, Düzce ilinde farklı eğitim kademelerindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında, kendi ailesinde ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey olup olmaması durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında, sınıfında özel gereksinimli birey olup olmamasına göre anlamlı bir fark var mıdır?
5. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında, kaynaştırma uygulamalarına duydukları inanç açısından anlamlı bir fark var mıdır?
6. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında, sınıflarındaki özel gereksinimli bireylerin yetersizlik türüne göre anlamlı bir fark var mıdır?
7. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında, kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine katılım açısından anlamlı bir fark var mıdır?

8. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?
9. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında, öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı bir fark var mıdır?
10. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin incelendiği bu araştırma betimsel bir çalışma olup, tarama modelinde tasarlanmıştır. Betimsel çalışmalarda araştırmaya konu olan durum ayrıntılı ve eksiksiz olarak betimlenmeye çalışılır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimleyen araştırmalardır (Büyükoztürk vd., 2012). Tarama araştırmalarında olgu, kişi, durum, olay ya da nesnelere kendi koşulları dikkate alınarak ve oldukları gibi açıklanmaya çalışılır (Karasar, 2016). Araştırmada öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabullerini etkileyen muhtemel değişkenlerin ayrıntılı bir şekilde ortaya konması amacıyla tarama modeli tercih edilmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri Düzce ili merkez ilçesinde farklı eğitim kademelerinde (okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lise) görev yapan 1433 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme kapsamında kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi yoluyla oluşturulmuştur. Bu örnekleme yönteminde, araştırmacı açısından yakın ve ulaşılabilir olan örnekleme durumları seçilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırma, gönüllülük esasına dayalı olarak 1433 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmanın Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişken	Değişken türü	f	%
Cinsiyet	Erkek	641	45
	Kadın	792	55
Sınıfında özel gereksinimli birey	Var	806	56
	Yok	627	44
Kaynaştırma uygulamalarının etkili bir model olduğuna yönelik inanç	Evet	818	57
	Hayır	615	43
Aile ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey	Var	212	15
	Yok	1221	85
Sınıftaki özel gereksinimli bireyin yetersizlik türü	ÖÖG, DEHB, dil ve konuşma güçlüğü	370	46
	Zihinsel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu, çoklu yetersizlik	278	34
	Görme yetersizliği, işitme yetersizliği, bedensel yetersizlik	88	11
	Özel gereksinimli bireyin tanısını bilmiyorum.	70	9
Mesleki kıdem	0-5 yıl	147	21
	6-10 yıl	295	10
	11-15 yıl	247	17
	16-20 yıl	440	31
Kaynaştırma uygulamaları ile ilgili mesleki gelişim faaliyetlerine katılma durumu	20 yıl ve üzeri	304	21
	Evet	578	40
	Hayır	855	60
Eğitim durumu	Lisans	1133	79
	Lisansüstü	300	21
	Okul öncesi	306	21
Görev yapılan eğitim kademesi	İlkokul	398	28
	Ortaokul	401	28
	Lise	328	23

Not: DEHB = dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu; ÖÖG = özel öğrenme güçlüğü.

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin yarısından fazlasının sınıfında özel gereksinimli birey olup, öğretmenlerin çoğunluğu kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli bireylerin eğitimi için etkili bir model olduğuna inanmaktadırlar. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun aile ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey bulunmamaktadır. Öğretmenlerin sınıflarında farklı yetersizlik gruplarında öğrenciler bulunup, en çok kıdeme sahip öğretmenler 16-20 yıl kıdem aralığında bulunmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıflarda en fazla ÖÖG, DEHB ile dil ve konuşma güçlüğü tanımlı özel gereksinimli öğrenciler bulunmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans mezunu olup, kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine katılmamıştır. Araştırmaya en fazla ortaokul ve ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenler katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla, Aktan (2021b) tarafından geliştirilen Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği (ÖSKÖ) kullanılmıştır. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen ölçek, öğretmen sosyal kabul davranışları (ÖSKD) ve sosyal kabul yeterliliklerini geliştirme (SKYG) olmak üzere 31 madde, 2 alt boyut ve 5'li likert tipi yanıtlardan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler arasında "sınıfta bulunan özel gereksinimli öğrenciyi tanımaya yönelik yetersizlik alanına göre, uzman kişilerden bilgi alırım", "derslerde öğrencilerin sosyal becerileri geliştiren etkinliklere yer veririm", ve "özel gereksinimli öğrencime seviyesine uygun başaracağı etkinlikler vererek başarı duygusunu tatmasını sağlarım." gibi maddeler yer almaktadır. ÖSKÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik analizleri mevcut araştırmanın 1433 kişiden oluşan veri seti üzerinde tekrar gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ÖSKÖ'nün Cronbach alfa değeri .94 olarak hesaplanmıştır. ÖSKÖ'nün ölçek yapısının geçerliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. ÖSKÖ'nün DFA uyum indeksleri sonuçları ise şu şekilde özetlenebilir: $X^2 = 467$, $sd = 176$, $X^2/sd = 2.65$, RMSEA = .062, CFI = .94, GFI = .93, IFI = .92, CFI = .94, AGFI = .90, SRMR = .062. Bu değerler alayazına göre kabul edilebilir değerler düzeyindedir (Schumacker & Lomax, 2010; Tabachnick & Fidell, 2013). ÖSKÖ'nin 31 maddelik ölçek formunun mevcut araştırma için geçerli bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

Verin Toplanması

Araştırmaya başlamadan önce Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulu'ndan etik kurul onayı (Tarih: 20.12.2021, Karar no: 2021/338) alınmıştır. Veriler, etik kurul onayı alındıktan sonra Şubat ve Mart 2022 aylarında toplanmıştır. Verilerin toplanması amacıyla uygulama yapılacak okul müdürlerinden randevu alınmıştır. Daha sonra okul müdürlerine ve öğretmenlere kısaca araştırmanın amacı anlatılmıştır. Konunun güncel ve ilgi çekici olması nedeniyle öğretmenler araştırmaya ilgi göstermiş ve uygulamanın yapıldığı okullardaki öğretmenlerin büyük çoğunluğu gönüllü olarak araştırmaya katılmıştır. Ölçme aracı öğretmenlere yüz yüze, genellikle öğretmenler odasında uygulanmıştır. Ölçek formunun doldurulmasında öğretmenlere herhangi bir müdahalede bulunulmamış, anlaşılmayan maddelerle ilgili sorular araştırmacı tarafından yanıtlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), Analysis of Moment Structures (AMOS) ve statistics and data (STATA) programları ile analiz edilmiştir. Ölçeğin ve alt boyutlarının puanları Kolmogrow-Smirnov (KS) testi ile test edilmiş ve verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir ($p < .05$). Ölçeğe ilişkin çarpıklık değeri -1.641 ile 1.801 arasında, basıklık değeri ise -1.651 ile -2.133 değerleri arasında değişmektedir. Analiz sonucunda ölçek puanlarının normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (Tabachnick & Fidell, 2013). Ayrıca ölçeğin çok değişkenli normal dağılımı, STATA 16 (2019) "Doornik-Hansen çok değişkenli normallik testi" kullanılarak da incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçek puanlarının çok değişkenli normal dağılım göstermediği de anlaşılmıştır. Parametrik testlerin varsayımlarının karşılanmadığı durumlarda parametrik testlerin alternatifi olan parametrik olmayan testler daha güçlü sonuçlar verebilmektedir (Green & Salkind 2005; Warner, 2020). Bu nedenle analizlerde parametrik testlere alternatif olan parametrik olmayan test teknikleri kullanılmıştır (Kalaycı, 2016).

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere sosyal kabul düzeyleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere sosyal kabul düzeylerinin (cinsiyet, kendi ailesinde ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey olup olmaması, sınıfında özel gereksinimli birey olup olmaması, kaynaştırma uygulamalarına duydukları inanç, sınıflarındaki özel gereksinimli bireylerin yetersizlik türü, kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine katılım, öğretmenlerin eğitim durumu,

görev yaptıkları eğitim kademesi, mesleki kıdem) değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen alt problemlere yönelik elde edilen bulgular sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Çalışmada kullanılan ÖSKÖ’nün iki alt boyutu vardır. Katılımcıların ÖSKÖ geneli ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

ÖSKÖ Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Ölçek ve alt boyutları	N	\bar{X}	Mod	S	Minimum	Maksimum
ÖSKD	1433	85.91	95	8.18	49	95
SKYG	1433	50.34	60	9.67	21	60
ÖSKÖ	1433	136.26	155	15.42	75	155

Not: ÖSKD = öğretmen sosyal kabul davranışları, ÖSKÖ = öğretmen sosyal kabul ölçeği, SKYG = sosyal kabul yeterliliklerini geliştirme.

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların sosyal kabul ölçeği toplam puanlarının ($\bar{X} = 136.26$; Mod = 155) olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin genel olarak toplam puan açısından yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, genel olarak öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere sosyal kabul açısından olumlu yaklaştığı söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sosyal kabul puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle Mann Whitney U Testi ile test edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyete göre özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerine ilişkin sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Cinsiyete Göre Öğrencilerin Sosyal Kabul Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
ÖSKD	Erkek	641	605.52	388139.00	182378.00	.000
	Kadın	792	807.22	639322.00		
SKYG	Erkek	641	599.30	384150.00	178389.00	.000
	Kadın	792	812.26	643311.00		
ÖSKÖ	Erkek	641	581.89	372988.50	167227.50	.000
	Kadın	792	826.35	654472.50		

Not: ÖSKD = Öğretmen sosyal kabul davranışları, ÖSKÖ = Öğretmen sosyal kabul ölçeği, SKYG = Sosyal kabul yeterliliklerini geliştirme.

Tablo 3’te yer alan verilere göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında cinsiyete göre ölçek geneli (ÖSKÖ: $U = 167227.50$, $p < .05$) ve alt boyutlarında (ÖSKD: $U = 182378.00$, $p < .05$; SKYG: $U = 178389.00$, $p < .05$) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Sosyal kabul sıra ortalamaları incelendiğinde, ölçek geneli ve alt boyutlarda bu farklılığın kadın öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Buna göre kadın öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte kadın öğretmenlerin sosyal kabul davranışları ile sosyal kabul yeterliliklerini geliştirme konusunda erkek meslektaşlarına göre olumlu oldukları söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi ise “Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında, kendi ailesinde ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey olup olmaması durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Kendi ailesinde ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey olup olmamasına göre öğretmenlerin sosyal kabul puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Aile ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey olup olmamasına göre öğretmenlerin sosyal kabul puanlarının sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Aile ve Yakın Çevresinde Özel Gereksinimli Birey Olup Olmama Durumuna Göre Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Sosyal Kabul Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Aile ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
ÖSKD	Var	212	799.73	169543.50	111886.50	.000
	Yok	1221	702.64	857917.50		
SKYG	Var	212	778.15	164968.00	116462.00	.000
	Yok	1221	706.38	862493.00		
ÖSKÖ	Var	212	809.16	171542.50	109887.50	.000
	Yok	1221	701.00	855918.50		

Not: ÖSKD = öğretmen sosyal kabul davranışları, ÖSKÖ = öğretmen sosyal kabul ölçeği, SKYG = sosyal kabul yeterliliklerini geliştirme.

Tablo 4'te yer alan verilere göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında aile ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey olup olmama durumuna göre ölçek geneli (ÖSKÖ: $U = 109887.50$, $p < .05$) ve alt boyutlarında (ÖSKD: $U = 111886.50$, $p < .05$; SKYG: $U = 116462.00$, $p < .05$) anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. Sosyal kabul sıra ortalamaları incelendiğinde, ölçek geneli ve alt boyutlarda bu farklılığın aile ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey olan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuç, aile ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey olan öğretmenlerinin farkındalıklarının daha yüksek olması ile açıklanabilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında, sınıfında özel gereksinimli birey olup olmamasına göre anlamlı bir fark var mıdır?" olarak ifade edilmiştir. Sınıflarında özel gereksinimli birey bulunup bulunmamasına göre öğretmenlerin sosyal kabul puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında özel gereksinimli birey bulunup bulunmama durumuna göre sosyal kabul puanlarının sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Sınıflarında Özel Gereksinimli Birey Bulunma Durumuna Göre Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Sosyal Kabul Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Sınıfında özel gereksinimli birey	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
ÖSKD	Var	806	679.77	547895.50	222674.50	.000
	Yok	627	764.86	479565.50		
SKYG	Var	806	705.43	568577.00	243356.00	.000
	Yok	627	731.87	458884.00		
ÖSKÖ	Var	806	697.38	562085.50	236864.50	.000
	Yok	627	742.23	46537.50		

Not: ÖSKD = öğretmen sosyal kabul davranışları, ÖSKÖ = öğretmen sosyal kabul ölçeği, SKYG = sosyal kabul yeterliliklerini geliştirme.

Tablo 5'te yer alan verilere göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında sınıfında özel gereksinimli birey olup olmama durumuna göre ölçek geneli (ÖSKÖ: $U = 236864.50$, $p < .05$) ve alt boyutlarında (ÖSKD: $U = 222674.50$, $p < .05$; SKYG: $U = 243356.00$, $p < .05$) anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. Sosyal kabul puanları sıra ortalamaları incelendiğinde, ölçek geneli ve alt boyutlarda bu farklılığın sınıflarında sınıfında özel gereksinimli birey bulunmayan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Sınıfında özel gereksinimli birey olmayan öğretmenin aksine, özel gereksinimli birey ile öğretim yapan öğretmenin daha düşük sosyal kabul puanına sahip olmasının, kaynaştırma uygulamalarının amaçları açısından sorgulanması gereken bir sonuç olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin daha düşük sosyal kabul puanlarına sahip olmalarında özel gereksinimli bireylerden kaynaklanan problemler ile öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki yeterliklerinin yetersiz olmasının etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi "Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında, kaynaştırma uygulamalarına duydukları inanç açısından anlamlı bir fark var mıdır?" olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının etkili bir model olduğuna ilişkin inançlarına göre sosyal kabul puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile test edilmiştir. Kaynaştırma uygulamalarının etkili bir model olduğu inancına göre öğretmenlerin sosyal kabul puanlarına ilişkin sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Kaynaştırma Uygulamalarının Etkili Bir Model Olduğuna Duyulan İnanca Göre Öğretmenlerin Sosyal Kabul Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Kaynaştırma uygulamalarının etkili bir model olduğuna inanç	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
ÖSKD	Evet	818	936.01	765658.50	72382.50	.000
	Hayır	615	425.70	261802.50		
SKYG	Evet	818	949.83	776957.50	61083.50	.000
	Hayır	615	407.32	250503.50		
ÖSKÖ	Evet	818	975.44	797906.00	40135.00	.000
	Hayır	615	373.26	229555.00		

Not: ÖSKD = öğretmen sosyal kabul davranışları, ÖSKÖ = öğretmen sosyal kabul ölçeği, SKYG = sosyal kabul yeterliliklerini geliştirme.

Tablo 6’da yer alan verilere göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında kaynaştırma uygulamalarının etkili bir model olduğuna duyulan inanca göre ölçek geneli (ÖSKÖ: $U = 40135.00$, $p < .05$) ve alt boyutlarında (ÖSKD: $U = 72382.50$, $p < .05$; SKYG: $U = 61083.50$, $p < .05$) anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının etkili bir model olduğuna duyulan inanca göre sıra ortalamaları incelendiğinde, ölçek geneli ve alt boyutlarda bu farklılığın kaynaştırma uygulamalarının etkili bir model olduğunu düşünen öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Kaynaştırma uygulamalarının etkili bir model olduğuna inanan öğretmenlerin, özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabullerinin yüksek olduğu ve öğrencilere yönelik daha olumlu oldukları söylenebilir.

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında, sınıflarındaki özel gereksinimli bireylerin yetersizlik türüne göre anlamlı bir fark var mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli bireylerin yetersizlik türüne sosyal kabul puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli bireylerin yetersizlik türüne göre sosyal kabul puanlarına ilişkin sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Sınıflarında Bulunan Özel Gereksinimli Bireylerin Yetersizlik Türüne Göre Sosyal Kabul Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Yetersizlik türü	N	Sıralar ortalaması	X^2	sd	P	Dunn
ÖSKD	1) ÖÖG, DEHB, dil ve konuşma güçlüğü	370	449.05	216.276	2	.000	2-1 2-3
	2) Zihinsel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu, çoklu yetersizlik	278	221.94				
	3) Görme yetersizliği, işitme yetersizliği, bedensel yetersizlik	88	492.84				
SKYG	1) ÖÖG, DEHB, dil ve konuşma güçlüğü	370	448.76	202.944	2	.000	2-1 2-3
	2) Zihinsel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu, çoklu yetersizlik	278	226.04				
	3) Görme yetersizliği, işitme yetersizliği, bedensel yetersizlik	88	481.07				
ÖSKÖ	1) ÖÖG, DEHB, dil ve konuşma güçlüğü	370	459.71	265.735	2	.000	2-1 2-3
	2) Zihinsel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu, çoklu yetersizlik	278	205.43				
	3) Görme yetersizliği, işitme yetersizliği, bedensel yetersizlik	88	500.16				

Not: DEHB = dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, ÖÖG = özel öğrenme güçlüğü, ÖSKD = öğretmen sosyal kabul davranışları, ÖSKÖ = öğretmen sosyal kabul ölçeği, SKYG = sosyal kabul yeterliliklerini geliştirme.

Tablo 7’de yer alan verilere göre öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli bireylerin yetersizlik türüne sosyal kabul puanlarına göre ölçek geneli (ÖSKÖ: $X^2 = 265.735$, $p < .05$) ve alt boyutlarında (ÖSKD: $X^2 = 216.276$, $p < .05$), (SKYG: $X^2 = 202.944$, $p < .05$) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi yetersizlik grupları arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla veriler normal dağılım göstermemesi nedeniyle karşılaştırmalarda diğer karşılaştırma testlerine nazaran deneme hatalarına yönelik önleyici ve güvenilir sonuçlar veren nonparametrik Dunn çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Sıra ortalamaları incelendiğinde bu farkın ölçek geneli ve alt boyutlarda sınıflarında zihinsel, otizm, çoklu yetersizlik grubundan özel gereksinimli bireyler bulunan

öğretmenler lehine olduğu, sınıflarında zihinsel, otizm, çoklu yetersizlik grubundan özel gereksinimli bireyler bulunan öğretmenlerin sosyal kabul puanlarının, diğer yetersizlik gruplarına nazaran daha düşük olduğu görülmektedir. Zihinsel yetersizlik, otizm ve çoklu engel tanılı özel gereksinimli bireylerin yetersizlik grubunun özellikleri bakımından, diğer yetersizlik gruplarında yer alan özel gereksinimli bireylere nazaran akademik başarı, sosyal ilişkiler, iletişim becerileri ve sınıf içi akran ilişkileri bakımından problemler yaşayan bireylerden oluştuğu söylenebilir. Bu durumun öğretmenlerin sosyal kabulleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın yedinci alt problemi “Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında, kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine katılım açısından anlamlı bir fark var mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim etkinliklerine katılma durumlarına göre sosyal kabul puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile test edilmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine katılma durumlarına göre sosyal kabul puanlarına ilişkin sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Katılma Durumuna Göre Öğretmenlerin Sosyal Kabul Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine katılma	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
ÖSKD	Evet	578	1056.62	610728.50	50792.50	.000
	Hayır	855	487.41	416732.50		
SKYG	Evet	578	1047.91	605692.00	55829.000	.000
	Hayır	855	493.30	421769.00		
ÖSKÖ	Evet	578	1090.65	630393.00	31128.00	.000
	Hayır	855	464.41	397068.00		

Not: ÖSKD = öğretmen sosyal kabul davranışları, ÖSKÖ = öğretmen sosyal kabul ölçeği, SKYG = sosyal kabul yeterliliklerini geliştirme.

Tablo 8’de yer alan verilere göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine katılma durumuna göre ölçek geneli (ÖSKÖ: $U = 31128.00$, $p < .05$) ve alt boyutlarında (ÖSKD: $U = 50792.50$, $p < .05$; SKYG: $U = 55829.00$, $p < .05$) anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sosyal kabul sıra ortalamaları incelendiğinde, ölçek geneli ve alt boyutlarda bu farklılığın kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine katılan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerinin, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabullerini olumlu etkilediği söylenebilir.

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre sosyal kabul puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Eğitim durumlarına göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanlarına ilişkin sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Sosyal Kabul Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Eğitim durumu	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
ÖSKD	Lisans	1133	722.90	819042.50	163268.50	.292
	Lisansüstü	300	694.73	208418.50		
SKYG	Lisans	1133	732.02	829376.50	152934.50	.007
	Lisansüstü	300	660.28	198084.50		
ÖSKÖ	Lisans	1133	726.84	823515.00	158796.00	.080
	Lisansüstü	300	679.82	203946.00		

Not: ÖSKD = öğretmen sosyal kabul davranışları, ÖSKÖ = öğretmen sosyal kabul ölçeği, SKYG = sosyal kabul yeterliliklerini geliştirme.

Tablo 9’da yer alan verilere göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında eğitim durumlarına göre ölçek geneli (ÖSKÖ: $U = 158796.00$, $p > .05$) ve ÖSKD alt boyutunda (ÖSKD: $U = 163268.50$, $p > .05$) anlamlı farklılık oluşturmadığı, SKYG alt boyutunda ise anlamlı farklılık oluşturduğu (SKYG: $U = 152934.50$, $p < .05$) görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre SKYG alt boyutu sıra ortalamaları incelendiğinde, bu farklılığın lisansüstü mezunu öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre lisansüstü mezunu öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul yeterliliklerini geliştirmede lisans öğretmenlerine göre daha yüksek puana sahip oldukları söylenebilir. Bu sonuca göre lisansüstü eğitimin

kazandırdığı mesleki yetkinlikler ile öğretmenlerin sosyal kabul yeterlikleri konusunda gelişimlerini olumlu yönde etkilediği çıkarımında bulunulabilir.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında, öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesine göre sosyal kabul puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı veriler normal dağılım göstermediği için nonparametrik Kruskal Wallis Testi ile test edilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesine göre sosyal kabul puanlarına ilişkin sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Görev Yapılan Eğitim Kademesine Göre Öğretmenlerin Sosyal Kabul Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Eğitim kademesi	N	Sıra ortalaması	X^2	sd	P	Dunn
ÖSKD	1. Okul öncesi	306	822.26	30.924	3	.000	1-2 2-3
	2. İlkokul	398	724.54				
	3. Ortaokul	401	656.30				
	4. Lise	328	683.86				
SKYG	1. Okul öncesi	306	845.43	58.369	3	.000	2-3
	2. İlkokul	398	756.82				
	3. Ortaokul	401	630.36				
	4. Lise	328	654.78				
ÖSKÖ	1. Okul öncesi	306	843.33	55.001	3	.000	1-2 2-3
	2. İlkokul	398	754.33				
	3. Ortaokul	401	636.84				
	4. Lise	328	651.85				

Not: ÖSKD = öğretmen sosyal kabul davranışları, ÖSKÖ = öğretmen sosyal kabul ölçeği, SKYG = sosyal kabul yeterliliklerini geliştirme.

Tablo 10’da yer alan verilere göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında görev yaptıkları eğitim kademesine göre ölçek geneli (ÖSKÖ: $X^2 = 55.001$, $p < .05$) ve alt boyutlarında (ÖSKD: $X^2 = 30.924$, $p < .05$); (SKYG: $X^2 = 58.369$, $p < .05$) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi kademeler arasında olduğunu belirleyebilmek için nonparametrik Dunn çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Sıra ortalamaları incelendiğinde ölçek geneli ve ÖSKD alt boyutunda, okul öncesi eğitim kademesinde görev yapanlar, ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlere; ilkokul eğitim kademesinde görev yapan öğretmenler ise ortaokul eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlere kıyasla özel gereksinimli bireylere yönelik daha yüksek kabul puanına sahip oldukları belirlenmiştir. Okul öncesi ve ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin sosyal kabul davranışları bakımından da diğer kademelerden olumlu yönden ayrıştığı görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin en düşük sosyal kabul puanına sahip oldukları görülmektedir. Ortaokul kademesinde, sınav odaklı bir öğretim nedeniyle gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin akademik başarı kaygısı diğer kademelere kıyasla daha fazladır. Öğretmenlerin akademik başarı beklenti ve kaygıları ile özel gereksinimli bireylerin akademik ve davranış problemlerinin de bu sonuç üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Sosyal kabul yeterliklerini geliştirme bakımından ise ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin, ortaokul eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha olumlu oldukları görülmektedir.

Araştırmanın onuncu alt problemi “Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre sosyal kabul puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal Wallis Testi ile test edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre sosyal kabul puanları ilişkin sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Sosyal Kabul Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Mesleki kıdem	N	Sıra ortalaması	X ²	sd	P	Dunn
ÖSKD	1. 0-5 yıl	147	535.37	198.526	4	.000	2-1
	2. 6-10 yıl	295	507.53				
	3. 11-15 yıl	247	683.64				
	4. 16-20 yıl	440	768.58				
	5. 20 yıl ve üzeri	304	946.99				
SKYG	1. 0-5 yıl	147	497.88	258.190	4	.000	3-1
	2. 6-10 yıl	295	430.82				
	3. 11-15 yıl	247	754.07				
	4. 16-20 yıl	440	781.95				
	5. 20 yıl ve üzeri	304	943.89				
ÖSKÖ	1. 0-5 yıl	147	494.47	282.054	4	.000	3-1
	2. 6-10 yıl	295	433.82				
	3. 11-15 yıl	247	729.80				
	4. 16-20 yıl	440	774.97				
	5. 20 yıl ve üzeri	304	975.57				

Not: ÖSKD = öğretmen sosyal kabul davranışları, ÖSKÖ = öğretmen sosyal kabul ölçeği, SKYG = sosyal kabul yeterliliklerini geliştirme.

Tablo 11’de yer alan verilere göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları mesleki kıdemlerine göre ölçek geneli (ÖSKÖ: $X^2 = 282.054$, $p < .05$) ve alt boyutlarında (ÖSKD: $X^2 = 198.256$, $p < .05$), (SKYG: $X^2 = 258.190$, $p < .05$) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi kıdemler arasında olduğunu belirleyebilmek için nonparametrik Dunn çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Tüm kıdemler arasında ölçek geneli ve alt boyutlarda mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin sosyal kabul puanları açısından üst kıdemlerdeki öğretmenler lehine, sosyal kabul puanlarının farklılaştığı görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili mesleki deneyimlerinin artması sonucu özel gereksinimli bireylerin eğitiminde daha başarılı oldukları ve bu durumun sosyal kabullerini olumlu yönde etkilediği çıkarımı yapılabilir. Ölçek alt boyutları incelendiğinde de mesleki deneyimi fazla öğretmenlerin, daha deneyimsiz öğretmenlere göre daha fazla sosyal kabul davranış sergiledikleri ve mesleki yeterlik gelişimine açık oldukları olduğu söylenebilir.

Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanlarının genel olarak yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik yüksek sosyal kabule sahip oldukları söylenebilir. Sosyal kabul, tipik gelişim gösteren bireylerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının olumlu olması ve onları diğer insanlar gibi görmeleri olarak ifade edilebilir (Özyürek, 2010). Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında ve özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerinin sağlanmasında, öğrencileri ayırt etmeksizin onlara sosyal destek sunan öğretmenler, kilit rol oynamaktadır (Noreen vd., 2019). Öğretmenin özel gereksinimli bireylere yönelik tutum ve davranışları, tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabullerini olumlu yönde etkilemektedir (Blazar & Kraft, 2017). Araştırma bulgularından hareketle öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına devam eden özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin yüksek olmasının, öğretmenlerin sosyal kabul davranışları ile öğrencilere olumlu rol model olması ve kaynaştırma uygulamalarında sosyal kabulün sağlanması açısından önemli bir bulgu olduğu söylenebilir (Garrote vd., 2020). Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik yüksek sosyal kabulleri, tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik sosyal kabullerini olumlu yönde etkilemektedir (David & Kuyini, 2012; Shady vd., 2013). Diğer taraftan araştırmadan elde edilen bu bulgu ile öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutuma ilişkin araştırma sonuçları (Aktan, 2017; Ayvaz-Öztürk, 2020; Combs vd., 2010; Coşkun vd., 2009; De Boer vd., 2011; Kayhan vd., 2012; Metin, 2018; Obiakor vd., 2012; Rakap & Kaczmarek, 2010) örtüşmemektedir. Bu farklılığın nedenlerine ilişkin detaylı araştırmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında cinsiyete göre ölçek geneli ve alt boyutlarda anlamlı farklılık olduğu, bu farklılığın ise kadın öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre kadın öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin daha yüksek olduğu, sosyal kabul davranışları ile sosyal kabul yeterliliklerini geliştirme bakımından erkek meslektaşlarına kıyasla daha olumlu oldukları söylenebilir. Yapılan araştırmalarda da kadın öğretmenlerin özel gereksinimli

bireylere ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik olarak erkek öğretmenlere nazaran daha olumlu olduklarına yönelik benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Alghazo & Naggar-Gaad, 2004; Mouchritsa vd., 2022; Saloviita, 2020). Bazı araştırmalarda ise araştırma bulgularının aksine erkek öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere daha olumlu yaklaşımları belirlenmiştir (Ahmed vd., 2012; Bhatnagar & Das, 2014; Ernst & Rogers, 2009; Sharma, Shaikat vd., 2015). Araştırma bulguları ile araştırma sonuçlarındaki farklı bulgular (Bayar & Üstün, 2017; İnceler & Özder, 2020; Saloviita, 2020) dikkate alındığında, öğretmenin cinsiyetinin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyleri üzerindeki etkisine yönelik daha derinlemesine araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında aile ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey olup olmama durumuna göre ölçek geneli ve alt boyutlarda anlamlı farklılık olduğu, farklılığın aile ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey olan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuç, aile ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey olan öğretmenlerin, özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalıklarının daha fazla olması ile açıklanabilir. Alanyazında bazı araştırmalarda da aile ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey bulunan öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilere karşı daha olumlu yaklaşımları belirlenmiştir (Aker, 2014; Aydoğan, 2017; Çolak & Çetin, 2014; Danyoli, 2017; Güven & Aydın, 2007; Kayhan vd., 2012; Özcan & Karaoğlu, 2021; Pesen & Demirhan, 2021). Bazı araştırmalarda ise araştırma bulgularımızın aksine, aile ve çevresinde özel gereksinimli birey olmasının, özel gereksinimli bireylere yönelik duyarlılık üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir (Başkonuş & Öztürk, 2023; Filiz, 2021; Kayhan vd., 2012; Pamuk, 2016; Sarı & Bozgeyikli, 2003; Yaralı, 2015).

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında sınıfta özel gereksinimli birey olup olmama durumuna göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu, ölçek geneli ve alt boyutlarda bu farklılığın sınıflarında özel gereksinimli birey bulunmayan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Sınıfta özel gereksinimli birey olmayan öğretmenin aksine, özel gereksinimli bireyler ile öğretim yapan öğretmenlerin daha düşük sosyal kabul puanına sahip olmasının, kaynaştırma uygulamalarının amaçları açısından sorgulanması gereken bir sonuç olduğu söylenebilir. Bu bulgunun kaynaştırma uygulamalarının başarısı için önemli bir risk ve sorun olduğu ifade edilebilir. Yapılan bazı araştırmalarda da öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin olumsuz olduğu (De Boer vd., 2011; Sadioğlu vd., 2013; Yılmaz & Batu, 2016), sınıfta özel gereksinimli birey bulunmayan öğretmenlerin görüşlerinin ise daha olumlu olduğu belirlenmiştir (Engin vd., 2014; Güney, 2019; Özdemir, 2010). Bununla birlikte kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumsuz tutuma sahip öğretmenlerin, tercih imkânı verilmesi halinde sınıflarına özel gereksinimli birey kabul etmeme eğiliminde oldukları belirlenmiştir (Bukvić, 2014). Öğretmenlerin daha düşük sosyal kabul puanlarına sahip olmalarında, özel gereksinimli bireylerin akademik ve davranış problemlerine sahip olmaları (Krull vd., 2014) ile öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere öğretmenlik yapma konusunda kendilerini yeterli görmemelerinin (Duncan vd., 2021; Sharma, Simi vd., 2015) etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte yapılan araştırmalarda öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğrenmeyi bireyselleştirmek ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik süreçleri yönetmek için gerekli mesleki yeterliklere sahip olmaya yönelik endişeleri olduğu belirlenmiştir (Costello & Boyle, 2013; Hunter-Johnson vd., 2014). Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik mesleki yeterlik ve becerilerinin yetersiz olmasının, özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabullerini olumsuz etkilediği söylenebilir. Bazı araştırmalarda öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik mesleki yeterlik ve becerilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (Avramidis & Norwich, 2002; De Boer vd., 2011; Pit-ten Cate vd., 2018; Rekaa vd., 2019; Scanlon vd., 2022).

Araştırma sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında kaynaştırma uygulamalarının etkili bir model olduğuna duyulan inanca göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturduğu, bu farklılığın kaynaştırma uygulamalarının etkili bir model olduğuna inanan öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Kaynaştırma uygulamalarının, özel gereksinimli bireylerin eğitimi için etkili bir eğitim modeli olduğuna inanan öğretmenlerin, özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabullerinin yüksek olduğu ve öğrencilere yönelik daha olumlu oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik inanç ve tutumları, kaynaştırma uygulamalarının başarısı ve sınıftaki performansları açısından oldukça önemli değişkenlerdir (Avramidis & Norwich, 2002; Saloviita, 2020). Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik inançları ile ilgili araştırmalarda da, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına olumlu yaklaşımları (Saloviita, 2020; Woodcock, 2021), aynı zamanda olumlu inanca birlikte kendilerini kaynaştırma uygulamaları açısından yeterli görmedikleri belirlenmiştir (Rihter & Potočnik, 2020).

Bununla birlikte bazı araştırmalarda da öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının etkili bir eğitim modeli olduğuna yönelik inançlarının nötr veya olumsuz olduğu belirlenmiştir (Civitillo vd., 2016; De Boer vd.,

2011; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Öğretmenlerin bu inanca sahip olmalarında mesleki yeterliklerin yetersiz olması (Bubpha vd., 2012; Kingston vd., 2017; Sharma, Simi vd., 2015; Sucuoğlu vd., 2015) ve özel gereksinimli öğrenciler için öğretim süreçlerinde yeterli zaman bulamamalarının (Altun & Filiz, 2020; Blecker & Boakes, 2010; Gürgür & Uzuner, 2010; Horne & Timmons, 2009; Nayır & Karaman-Kepeneci, 2013; Zeybek, 2015) etkili olduğu belirlenmiştir. Kaynaştırma uygulamalarının tüm öğrencilere öğretimde etkili bir model olduğuna inanan öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumsuz inanca sahip meslektaşlarına kıyasla, öğrencilere daha fazla olumlu geri bildirim sağladıkları, daha az endişe duydukları ve başarısızlık için daha düşük beklenti içinde oldukları belirlenmiştir (Woodcock, 2021). Araştırma bulgularına göre kaynaştırma uygulamalarının etkili bir eğitim model olduğuna inanan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına daha olumlu yaklaştıkları ve bu durumun özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabullerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında, sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencinin yetersizlik grubuna göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu, bu farklılığın ölçek geneli ve alt boyutlarda sınıflarında zihinsel, otizm, çoklu yetersizlik grubunda öğrenci bulunan öğretmenlerin lehine olduğu, sınıflarında zihinsel, otizm, çoklu yetersizlik grubunda bulunan öğretmenlerin sosyal kabul puanlarının, diğer yetersizlik gruplarına nazaran daha düşük olduğu belirlenmiştir. Zihinsel yetersizlik, otizm ve çoklu engel tanıılı özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik grubunun özellikleri bakımından, diğer yetersizlik gruplarında yer alan özel gereksinimli öğrencilere nazaran akademik başarı, sosyal beceriler, iletişim becerileri ile davranışlar bakımından daha fazla desteğe ihtiyaç duyan ve sınıf içi problemler yaşayan öğrencilerden oluştuğu söylenebilir (Cihak, 2011; Mastropieri & Scruggs, 2010; Westling & Fox, 2009). Bu durumun öğretmenlerin sosyal kabulleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Forlin ve diğerleri (1996) tarafından yapılan araştırmada da zihinsel yetersizliği olan özel gereksinimli bireylere yönelik öğretmen sosyal kabulünün, bedensel yetersizliği olan özel gereksinimli öğrencilere göre düşük olduğu, bununla birlikte öğrencinin yetersizlik çeşitliliği ve derecesi arttıkça sosyal kabulün de azaldığı belirlenmiştir. Diğer bir araştırma sonucuna göre öğretmenler, zihinsel ve işitme yetersizliği olan öğrencilere kıyasla bedensel ve görme yetersizliği olan öğrencileri sınıflarına daha fazla kabul etme eğilimindeyken, birden fazla yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenler tarafından en az kabul gördükleri belirlenmiştir (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Duyusal/davranışsal yetersizliği ve birden fazla yetersizliği olan çocuklar, fiziksel, görsel, işitme veya konuşma güçlükleri olan çocuklara göre sosyal kabul görme konusunda daha fazla zorluk yaşarlar (McCoy & Banks, 2012). Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabulleri üzerinde, özel gereksinimli bireylerin yetersizlik türünün etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine katılma durumuna göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu, ölçek geneli ve alt boyutlarda bu farklılığın kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine katılan öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerinin, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabullerini olumlu etkilediği söylenebilir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki bilgi, anlayış ve beceri eksikliklerinin, kasıtsız tutum engelleri olarak olumsuz öğretmen tutumuna kaynaklık ettiği ortaya konulmuştur (Cassady, 2011; Shady vd., 2013). Mesleki gelişim faaliyetleri, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmek ve öğrencilerin öğrenme çıktılarını olumlu etki etmek amacı ile mesleki bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesi amacını taşır (Darling-Hammond vd., 2017). Kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki bilgi ve becerilerini geliştirdiği, bu durumun öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabullerini olumlu etkilediği çıkarımında bulunabilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında eğitim durumlarına göre ölçek geneli ve ÖSKD alt boyutunda anlamlı farklılık oluşturmadığı, SKYG alt boyutunda ise anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre SKYG alt boyutu sıra ortalamaları incelendiğinde, bu farklılığın lisansüstü mezunu öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre lisansüstü mezunu öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul yeterliklerini geliştirmede lisans öğretmenlerine göre daha yüksek puana sahip oldukları söylenebilir. Lisansüstü eğitim, öğretmenlere kazandırdığı bilgi, beceriler yoluyla öğrencileri, meslektaşlarını, okulu ve dolayısıyla eğitim sistemini etkileyerek, olumlu değişimlerin yaşanmasına katkı sağlamaktadır. Bu bakımdan lisansüstü eğitim çalışmalarının mesleki ve kişisel gelişimin yanı sıra eğitim sisteminin oluşturan paydaşların gelişimlerini de etkilemesi bakımından önemli bir eğitim ve gelişim süreci olduğu söylenebilir (Aktan, 2020; Gökçe vd., 2022;

Kovalchuck & Vorotnykova, 2017). Bu sonuca göre lisansüstü eğitimin kazandırdığı mesleki ve kişisel yetkinliklerin öğretmenlerin sosyal kabul yeterlikleri konusunda gelişimlerini olumlu yönde etkilediği çıkarımında bulunulabilir. Benzer şekilde bazı araştırmalarda da öğretmenlerin eğitim durumu arttıkça, özel gereksinimli bireylere karşı daha olumlu oldukları belirlenmiştir (Mngo & Mngo, 2018; Sharma vd., 2009).

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları arasında görev yaptıkları eğitim kademesine göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ölçek geneli ve ÖSKD alt boyutunda, okulöncesi eğitim kademesinde görev yapanlar, ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlere; ilkökul eğitim kademesinde görev yapan öğretmenler ise ortaokul eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlere kıyasla özel gereksinimli bireylere yönelik daha yüksek kabul puanına sahip oldukları belirlenmiştir. Okulöncesi ve ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin sosyal kabul ölçeği alt boyutlarına ilişkin puanlar bakımından da diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu oldukları görülmektedir. Araştırmalarda da okulöncesi ve ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin diğer kademe görev yapan öğretmenlere göre kaynaştırma uygulamalarına daha olumlu yaklaştıkları (Emam & Mohamed, 2011; Ştemberger & Kiswarday, 2018), kademeler arttıkça özel gereksinimli öğrencilere öğretmen desteğinin azaldığı belirlenmiştir (Demirbilek & Levent, 2020). Bu bağlamda araştırma sonuçlarının bulgularla benzerlik taşıdığı söylenebilir. Araştırma sonuçlarına göre ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin en düşük sosyal kabul puanına sahip oldukları görülmektedir. Ortaokul kademesinde, liseye geçiş sınavı odaklı bir öğretim nedeniyle gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin akademik başarı kaygısı diğer eğitim kademelerine kıyasla daha fazladır. Bu durumun öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yeterince zaman ayıramamasına neden olduğu, sınav baskısının da akran etkileşiminin azalmasına neden olduğu söylenebilir. Ortaokul öğretmenlerine yönelik yapılan bir araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin, ortaöğretim geçiş sürecinde konuları yetiştirememeye, öğrenci başarısızlığının öğretmene mal edilmesi gibi kaygılar taşıdıkları, kendilerini baskı altında hissettikleri ve bu durumların mesleki motivasyonlarını olumsuz etkilediği belirlenmiştir (Çakıoğlu & Ergen, 2022; Çetin & Ünsal, 2019; Goldhaber & Karetz, 2018; Şad & Şahiner, 2016). Öğretmenlerin akademik başarıya ilişkin beklenti ve kaygıları ile özel gereksinimli öğrencilerinin akademik ve davranış problemlerinin de bu sonuç üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Sosyal kabul yeterliklerini geliştirme bakımından ise ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin, ortaokul eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha olumlu oldukları görülmektedir. Bu durumun ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlere kıyasla özel gereksinimli bireyler ile tüm derslerde beraber olmaları ve öğrencilerle daha fazla etkileşim içinde bulunmaları ile açıklanabilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul puanları mesleki kıdemlerine göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Ölçek geneli ve alt boyutlarda öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça öğretmenlerin sosyal kabul puanlarının üst kıdemlerdeki öğretmenler lehine arttığı görülmektedir. Ölçek alt boyutları incelendiğinde de mesleki deneyimi fazla öğretmenlerin, daha deneyimsiz öğretmenlere göre daha fazla sosyal kabul davranış sergiledikleri ve mesleki yeterlik gelişimine açık oldukları olduğu söylenebilir. Yapılan bazı araştırmalarda da öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça sosyal kabul düzeylerinin arttığı (Alghazo & Naggar-Gaad, 2004; Forlin vd., 1996) ve kaynaştırma uygulamalarını daha fazla desteklediklerine (Mngo & Mngo, 2018) yönelik benzer bulgular elde edildiği görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili mesleki deneyimlerinin artması sonucu özel gereksinimli bireylerin eğitiminde daha başarılı oldukları ve bu durumun sosyal kabullerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Öneriler

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyleri arasında; cinsiyete, aile ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey bulunup bulunmamasına, öğretmenlerin sınıflarında özel gereksinimli çocuk olup olmamasına ve kaynaştırma uygulamalarının etkili bir model olduğuna yönelik inanç değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyleri arasında; özel gereksinimli bireylerin yetersizlik türüne, kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetlerine katılma durumlarına, eğitim düzeylerine ve mesleki kıdem değişkenlerine göre de anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabullerini sağlamak için şu öneriler sunulmuştur:

1. Araştırmada sınıfta özel gereksinimli birey bulunan öğretmenlerin sosyal kabul düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu kaynaştırma uygulamalarının başarısında kilit rolde olan ve

davranışları ile özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerinin sağlanmasında tipik gelişim gösteren bireylere rol model olan öğretmenlerin rol ve sorumlulukları açısından önemli bir risk ve sorundur. Bu durumun nedenleri üzerinde derinlemesine araştırma yapılabilir.

2. Kaynaştırma uygulamalarının etkili bir model olduğuna inanan öğretmenlerin sosyal kabullerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kaynaştırma uygulamalarında, iyi uygulamalar öğretmenler arasında yaygınlaştırılabilir ve kaynaştırma uygulamalarında deneyimli öğretmenlerin mentorluğundan yararlanılabilir.
3. Kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki gelişim faaliyetleri ve lisansüstü eğitimin sosyal kabule katkısı dikkate alınarak öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyetleri artırılabilir. Öğretmenler arasında lisansüstü eğitim teşvik edilebilir.
4. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik mesleki yeterliliklerini geliştirmek için farklı yetersizlik türlerine ilişkin bilgi düzeyleri ve öğretim becerileri geliştirilebilir.
5. Öğretmenlerin eğitim düzeyi yükseldikçe özel gereksinimli bireylerde sosyal kabul düşüklüğünün nedenleri üzerine derinlemesine araştırmalar yapılabilir.

Sınırlılıklar

Farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin incelendiği bu çalışmada, çalışmanın sonuçları aşağıdaki araştırma sınırlılıkları dikkate alınarak değerlendirilmelidir. İlk olarak araştırma nicel yöntemlerle ve veri toplama araçlarıyla elde edilen bulgularla sınırlıdır. İkinci bir sınırlılık, nitel yöntem ve veri toplama araçlarının yanı sıra nicel yöntem ve veri toplama araçlarının kullanılmaması, bu nedenle çalışmada yöntem ve veri çeşitliliğinin sağlanamamasıdır. Araştırmada öğretmen sosyal kabulü için veri toplama aracı olarak sadece sosyal kabul ölçeğinin kullanılması üçüncü bir sınırlılık olarak ifade edilebilir. Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan diğer illere göre nispeten küçük bir ildir. Dördüncü sınırlılık ise, çalışma grubunun birden fazla ili kapsayacak kadar geniş olmamasıdır.

Teşekkür

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan, araştırmaya katılarak destek olan, Düzce ilinde farklı eğitim kademelerinde görev yapan kıymetli öğretmenlerimize çok teşekkür ederim.

Kaynakça

- Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 132-140. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x>
- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51, 143-155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238. <https://www.jstor.org/stable/23421604>
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-16. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Akdemir, B., Çapar, E., & Bayrakdar, M. (2022). İlkokul öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumları ve yeterlilik algıları: Bir karma yöntem araştırması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 1036-1056. <https://doi.org/10.24315/tred.953616>
- Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları* (Tez Numarası: 370424) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aktan, O. (2017). Classroom teachers' opinions regarding educational practices through integration in special education. In N. Akfirat, D. F. Staub, & G. Yavaş (Eds.), *Current debates in education* (5th ed., pp. 171-188). IJOPEC Publication.
- Aktan, O. (2018). *Kaynaştırma eğitiminde takım destekli bireyselleştirme tekniğinin öğrencilerin ders başarıları dersi karşı tutum ve sosyal kabul düzeylerine etkisi* (Tez Numarası: 526187) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aktan, O. (2020). Determination of educational needs of teachers regarding the education of inclusive students with learning disability. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 149-164. <https://doi.org/10.33200/ijcer.638362>
- Aktan, O. (2021a). Teachers' opinions towards inclusive education interventions in Turkey. *Anatolian Journal of Education*, 6(1), 29-50. <https://doi.org/10.29333/aje.2021.613a>
- Aktan, O. (2021b). Özel gereksinimli bireylere yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği'nin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 315-332. <https://doi.org/10.24315/tred.712982>
- Aktan, O., Budak, Y., & Botabekovna, A. B. (2019). İlkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi: Bir karma yöntem çalışması. *Elementary Education Online*, 18(4), 1520-1538. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.632374>
- Alghazo, E. M., & Naggar-Gaad, E. E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-99. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00335.x>
- Allen, K. E., & Cowdery, G. E. (2015). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education* (8th ed.). Cengage Learning.
- Altun, T., & Filiz, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-22. <https://doi.org/10.24315/tred.537847>
- Anılan, H., & Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(Özel Sayı), 74-90. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buefad/issue/3817/51334>
- Armstrong, A. C., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2010). *Inclusive education: International policy & practice*. SAGE Publications.
- Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (2000). *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives*. Routledge.

- Ashman, A. (2014). *Education for inclusion and diversity* (5th ed.). Pearson.
- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28(4), 421-442. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.673006>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Aydoğan, C. (2017). *Farklı yaşam dönemlerindeki bireylerin zihinsel engelli bireylere ilişkin sosyal kabulleri* (Tez Numarası: 468780) [Yüksek lisans tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ayvaz-Öztürk, S. (2020). Kaynaştırma eğitimine ilişkin sosyal bilgiler alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 3(1), 70-89. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1175153>
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(12), 343-354. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49063/626026>
- Bailey, L., Nomanbhoy, A., & Tubpun, T. (2015). Inclusive education: Teacher perspectives from Malaysia. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 547-559. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.957739>
- Bakkaloğlu, H., Altındağ-Kumaş, Ö., & Aykaç, P. N. (2017). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının niteliğini öğretmenler ve bağımsız gözlemciler nasıl değerlendiriyorlar? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 229-249. <https://doi.org/10.17679/inuefd.303060>
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, B., & Özbek, A. B. (2019). Okul öncesinde özel gereksinimli olan ve normal gelişen çocukların sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(2), 521-538. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562011>
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, B., & Yılmaz, B. (2019). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesi: Yordayıcı değişkenler. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 223-238. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.7839>
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun-Könez, N., & Yalçın, G. (2018). Türkiye’de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 119-150. <https://doi.org/10.17679/inuefd.302031>
- Başkonuş, T., & Öztürk, D. (2023). Öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 170-184. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1212256>
- Batu, E. S., Cüre, G., Nar, S., Gövercin, D., & Keskin, M. (2018). Türkiye’de ilköğretim ve ortaokullarda yapılan kaynaştırma araştırmalarının gözden geçirilmesi (2006-2016). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 577-614. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.336925>
- Bayar, M., & Üstün, A. (2017). İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(14), 73-88. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.11872>
- Bhatnagar, N., & Das, A. (2014). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(4), 255-263. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12016>
- Blazar, D., & Kraft, M. A. (2017). Teacher and teaching effects on students’ attitudes and behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 146-170. <https://doi.org/10.3102/0162373716670260>
- Blecker, N., & Boakes, N. (2010). Creating a learning environment for all children: Are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 435-447. <https://doi.org/10.1080/13603110802504937>

- Bossaert, G., De Boer, A. A., Frostad, P., Pijl, S. J., & Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies*, 34(1), 43-54. <https://doi.org/10.1080/03323315.2015.1010703>
- Bosse, S., Henke, T., Jäntschi, C., Lambrecht, J., Vock, M., & Spörer, N. (2016). The development of inclusive attitudes and self-efficacy of primary school teachers. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 103-116. <https://doi.org/10.25656/01:11857>
- Boyle, C., Scriven, B., Durning, S., & Downes, C. (2011). Facilitating the learning of all students: The 'professional positive' of inclusive practice in Australian primary schools. *Support for Learning*, 26(2), 72-78. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2011.01480.x>
- Bozak, B., & Çay, E. (2023). Destek eğitim odalarının kaynaştırma uygulamasındaki yeri ve önemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 1-18. <https://doi.org/10.56677/mkuefder.1321255>
- Bozarlan, B., & Batu, E. S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 86-108. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.2-5000091529>
- Bryant, D. P., Bryant, B. R., & Smith, D. D. (2019). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. SAGE.
- Bubpha, S., Erawan, P., & Saihong, P. (2012). Model development for inclusive education management: Practical guidelines for inclusive schools. *Journal of Education and Practice*, 3(8), 223-233. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/2034>
- Bukvić, Z. (2014). Teachers' competency for inclusive education. *European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 11(4), 1585-1590. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.141>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. baskı). Pegem A.
- Cagran, B., & Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37(2), 171-195. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.506319>
- Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitudes towards the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal of Inclusive Education*, 2(7), 1-23. <https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol2/iss7/5/>
- Chan, J. M., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M., Sigafos, J., & Cole, H. (2009). Use of peer-mediated interventions in the treatment of autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(4), 876-889. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.04.003>
- Cihak, D. F. (2011). Comparing pictorial and video modeling activity schedules during transitions for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 433-441. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.06.006>
- Civelek, A. H. (1990). *Eğitilebilir zihinsel özürlü çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirilmelerinin ve iki grubun resim-iş ile beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin etkileri* (Tez Numarası: 11891) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Civitillo, S., De Moor, J. M., & Vervloed, M. P. (2016). Pre-service teachers' beliefs about inclusive education in the Netherlands: An exploratory study. *Support for Learning*, 31(2), 104-121. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12119>
- Clark, M. A., & Breman, J. C. (2009). School counselor inclusion: A collaborative model to provide academic and social-emotional support in the classroom setting. *Journal of Counseling and Development*, 87(1), 6-11. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00543.x>
- Combs, S., Elliott, S., & Whipple, K. (2010). Elementary physical education teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs: A qualitative investigation. *International Journal of Special Education*, 25(1), 114-125. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ890572.pdf>

- Corbett, J. (2001). *Supporting inclusive education*. Routledge.
- Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 129-143. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.8>
- Coşkun, Y. D., Tosun, Ü., & Macaroğlu, E. (2009). Classroom teachers styles of using and development materials of inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2758-2762. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508042.pdf>
- Çakıoğlu, V., & Ergen, H. (2022). Ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 51-69. <https://doi.org/10.21733/ibad.1099537>
- Çetin, A., & Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018040672>
- Çolak, M., & Çetin, C. (2014). Öğretmenlerin engelliliğe yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29(1), 191-211. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuibfd/issue/22719/242482>
- Danyolu, A. (2017). *Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaşturmaya yönelik tutumlarının incelenmesi* (Tez Numarası: 477212) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- David, R., & Kuyini, A. B. (2012). Social inclusion: Teachers as facilitators in peer acceptance of students with disabilities in regular classrooms in Tamil Nadu, India. *International Journal of Special Education*, 27(2), 157-168. <https://eric.ed.gov/?id=EJ982870>
- De Boer, A. A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181. <https://doi.org/10.1080/08856251003658694>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379-392. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.723944>
- De Swart, F., Scholte, R. H., Delsing, M. J., van Efferen, E., der Stege, H. V., Nelen, W., & Burk, W. J. (2022). Behavioral classroom norms in special education: Associations with peer acceptance and rejection. *International Journal of Behavioral Development*, 46(5), 382-389. <https://doi.org/10.1177/0165025419885028>
- Demirbilek, M., & Levent, F. (2020). Kaynaştırma sınıflarında özel eğitim alan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 479-511. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.578454>
- Deniz, E., & Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 734-761. <https://doi.org/10.17755/esosder.448379>
- Di Maggio, I., Ginevra, M. C., Santilli, S., & Nota, L. (2022). Elementary school students' attitudes towards peers with disabilities: The role of personal and contextual factors. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 47(1), 3-11. <https://doi.org/10.3109/13668250.2021.1920091>

- Doğaroğlu, T., & Bapoğlu-Dümenci, S. (2015, 11-13 Mayıs). *Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* [Sözlü bildiri]. Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/husbfd/issue/7893/103909>
- Dukmak, S. J., Aburezeq, I., & Khaled, A. (2019). Public school teachers' perceived sense of self-efficacy in teaching students with disabilities in the United Arab Emirates. *International Journal of Economics and Business Research*, 17(1), 34-52. <https://doi.org/10.1504/IJEBR.2019.096585>
- Duncan, J., Punch, R., & Croce, N. (2021). Supporting primary and secondary teachers to deliver inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(4), 92-107. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2021v46n4.6>
- Emam, M. M., & Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 976-985. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.331>
- Engin, A. O., Tösten, R., Kaya, M., & Köselioğlu, Y. S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi (Kars ili örneği). *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 27-44. <https://doi.org/10.9775/kausbed.2014.003>
- Ernst, C., & Rogers, M. R. (2009). Development of the inclusion attitude scale for high school teachers. *Journal of Applied School Psychology*, 25(3), 305-322. <https://doi.org/10.1080/15377900802487235>
- Farmer, T. W., Dawes, M., Hamm, J. V., Lee, D., Mehtaji, M., Hoffman, A. S., & Brooks, D. S. (2018). Classroom social dynamics management: Why the invisible hand of the teacher matters for special education? *Remedial and Special Education*, 39(3), 177-192. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED588188.pdf>
- Farmer, T. W., Hamm, J. V., Dawes, M., Barko-Alva, K., & Cross, J. R. (2019). Promoting inclusive communities in diverse classrooms: Teacher attunement and social dynamics management. *Educational Psychologist*, 54(4), 286-305. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1635020>
- Farmer, T. W., McAuliffe-Lines, M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247-256. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.04.006>
- Fernandes, P. R. S., Jardim, J., & Lopes, M. C. S. (2021). The soft skills of special education teachers: Evidence from the literature. *Education Sciences*, 11(3), 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci11030125>
- Fırat, T. (2021). An exploration of the effects of learning through 'interaction activities' on eighth-graders' social acceptance of students with special needs in Turkey. *Education 3-13*, 49(7), 792-808. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1790022>
- Filiz, İ. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu tutum ve kaygıları arasındaki ilişki* (Tez Numarası: 683470) [Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>
- Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594-601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.003>
- Forlin, C., Douglas, G., & Hattie, J. (1996). Inclusive practices: How accepting are teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 43(2), 119-133. <https://doi.org/10.1080/0156655960430203>
- Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: Teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99. <https://www.firah.org/upload/notices3/2010/inclusion-of-children-with-disabilities.pdf>
- Galović, D., Brojčin, B., & Glumbić, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1262-1282. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.886307>

- Garrote, A. (2017). The relationship between social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms. *Frontline Learning Research*, 5(1), 1-15. <https://doi.org/10.14786/flr.v5i1.266>
- Garrote, A., Felder, F., Krähenmann, H., Schnepel, S., Sermier-Dessemontet, R., & Moser-Opitz, E. (2020). Social acceptance in inclusive classrooms: The role of teacher attitudes toward inclusion and classroom management. *Frontiers in Education*, 5(198), 1-11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.582873>
- Ginevra, M. C., Di Maggio, I., Valbusa, I., Santilli, S., & Nota, L. (2022). Teachers' attitudes towards students with disabilities: The role of the type of information provided in the students' profiles of children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 357-370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1878658>
- Goldhaber, D., & Koretz, D. (2018). Needs improvement a gloomy perspective on high-stakes testing: The testing charade: Pretending to make schools better. *Education Next*, 18(2), 79-81. <https://go.gale.com/ps/i.do?p=AONE&u=googlescholar&id=GALE|A532655269&v=2.1&it=r&sid=AONE&asid=c5a0e36c>
- Gökçe, H., Gökçe, Z., Demir, N., & Bektaş, O. (2022). Lisansüstü eğitimin fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine katkısı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1409-1442. <https://doi.org/10.17152/gefad.997624>
- Green, S., & Salkind, N. (2005). *Using SPSS for windows and macintosh: Analyzing and understanding data* (5th ed.). Prentice Hall.
- Gülyüz, B., & Özdemir, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 53-64. <https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/21660/232934>
- Güney, B. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumu ve tutumun iyileştirilmesine yönelik çözüm önerileri* (Tez Numarası: 563720) [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürgür, H., & Hasanoğlu-Yazçayır, G. (2019). Türkiye'de kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmenlerin görüşlerine odaklanılmış lisansüstü eğitim tezlerinin sentezlenmesi: Meta-etnografik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 845-872. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.16m>
- Gürgür, H., & Uzuner, Y. (2010). A phenomenological analysis of the views on co-teaching applications in the inclusion classroom. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(1), 311-331. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ882729.pdf>
- Gürgür, H., Arzu, K., & Akçamete, G. (2012). Kaynaştırma öğrencilerine sunulan bireysel destek hizmetlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 689-701. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8588/106720>
- Güven, Y., & Aydın, A. (2007). Özel gereksinimli çocuklar için akran öğretimine ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 415-432. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/386/448285.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hendrickx, M. M. H. G., Mainhard, M. T., Oudman, S., Boor-Klip, H. J., & Brekelmans, M. (2017). Teacher behavior and peer liking and disliking: The teacher as a social referent for peer status. *Journal of Educational Psychology*, 109(4), 546-558. <https://doi.org/10.1037/edu0000157>
- Horne, P. E., & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286. <https://doi.org/10.1080/13603110701433964>
- Hunter-Johnson, Y., Newton, N. G., & Cambridge-Johnson, J. (2014). What does teachers' perception have to do with inclusive education: A Bahamian context. *International Journal of Special Education*, 29(1), 143-157. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1034086.pdf>
- Hurlock, E. B. (1978). *Child development*. Graw-Hill.

- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94. <https://doi.org/10.1177/07419325060270020601>
- Irmak, H. (2020). *Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan yönetici sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma ve bütünleştirme kavramlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 652168) [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İnceler, H., & Özder, H. (2020). Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi: Atatürk Öğretmen Akademisi-KKTC Örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 719-739. <https://doi.org/10.17679/inuefd.654127>
- Jonassen, D. H., & Grabowski, B. L. (2012). *Handbook of individual differences, learning, and instruction*. Routledge.
- Kalaycı, Ş. (2016). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (7. baskı). Asil.
- Kale, M., Dikici-Sığırtmaç, A., Nur, İ., & Abbak, B. S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 35-45. <http://ijeces.hku.edu.tr/tr/pub/issue/22946/355278>
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (31. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayhan, N., Şengül, A., & Akmeşe, P. P. (2012). İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 261-271. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/28z.kayhan.pdf>
- Kingston, N. M., Karvonen, M., Thompson, J. R., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2017). Fostering inclusion of students with significant cognitive disabilities by using learning map models and map-based assessments. *Inclusion*, 5(2), 110-120. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-5.2.110>
- Kocaoğlu, A., Acartürk, H. T., İskenderoğlu, A., & Çelenk, H. B. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 47-69. <https://doi.org/10.53629/sakaefd.1166194>
- Kovačević, J., & Radovanovic, V. (2023). Social distance towards students with disabilities in inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(1), 106-119. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1856349>
- Kovalchuck, V., & Vorotnykova, I. (2017). E-Coaching, e-mentoring for lifelong professional development of teachers within the system of post-graduate pedagogical education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(3), 214-227. <https://doi.org/10.17718/tojde.328956>
- Krull, J., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). The social and emotional situation of first graders with classroom behavior problems and classroom learning difficulties in inclusive classes. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 169-190. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1047460.pdf>
- Leigers, K. L., & Myers, C. T. (2015). Effect of duration of peer awareness education on attitudes toward students with disabilities: A systematic review. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 8(1), 79-96. <https://doi.org/10.1080/19411243.2015.1021067>
- Lindsay, S., & McPherson, A. C. (2012). Strategies for improving disability awareness and social inclusion of children and young people with cerebral palsy. *Child: Care, Health and Development*, 38(6), 809-816. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01308.x>
- Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2005). *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. Psychology Press.
- Mastropieri, M., & Scruggs, T. (2010). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction* (5th ed.). Pearson
- McCoy, S., & Banks, J. (2012). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 81-97. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.640487>

- McGrath, K. F., & Bergen, P. V. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>
- Metin, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırma sınıfında öğretmen. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 428-439. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182279>
- Mngo, Z. Y., & Mngo, A. Y. (2018). Teachers' perceptions of inclusion in a pilot inclusive education program: Implications for instructional leadership. *Education Research International*, 2018, 1-13. <https://doi.org/10.1155/2018/3524879>
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17, 113-126. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>
- Mouchritsa, M., Romero, A., Garay, U., & Kazanopoulos, S. (2022). Teachers' attitudes towards inclusive education at Greek secondary education schools. *Education Sciences*, 12(6), 1-18. <https://doi.org/10.3390/educsci12060404>
- Nayır, F., & Karaman-Kepenekci, Y. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin haklarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 69-89. <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2013.325a>
- Noreen, H., Intizar, F., & Gulzar, S. (2019). Teachers' multidimensional attitude towards inclusive education. *UMT Education Review*, 2(2), 72-89. <https://doi.org/10.32350/uer.22.04>
- Nowicki, E. A. (2003). A Meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26(3) 171-188. <https://doi.org/10.2307/1593650>
- Obiakor, F. E., Harris, M., Mutua, K., Rotatori, A., & Algozzine, B. (2012). Making inclusion work in general education classrooms. *Education & Treatment of Children*, 35(3), 477-490. <https://doi.org/10.1353/etc.2012.0020>
- Odluyurt, S., & Batu, E. (2010). Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1533-1872. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/15580>
- Okyay, Ö., Mutluer, C., & Peker, G. (2016). Okul öncesi Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(212), 27-44. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36138/405982>
- Opoku, M. P., Cuskelly, M., Pedersen, S. J., & Rayner, C. S. (2021). Applying the theory of planned behaviour in assessments of teachers' intentions towards practicing inclusive education: A scoping review. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 577-592. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1779979>
- Orakçı, Ş., Aktan, O., Toraman, C., & Çevik, H. (2016). The influence of gender and special education training on attitudes towards inclusion. *International Journal of Instruction*, 9(2), 107-122. <https://doi.org/10.12973/iji.2016.928a>
- Özcan, İ., & Karaoğlu, İ. B. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları, tutumları, kaygıları ile öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4), 1366-1385. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.912016>
- Özdemir, H. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Tez Numarası: 309082) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özokcu, O. (2018). The relationship between teacher attitude and self-efficacy for inclusive practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6-12. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i3.3034>
- Özyürek, M. (2010). *Tutumlar ve engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi* (2. baskı). Kök.
- Pamuk, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri* (Tez Numarası: 430711) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Pesen, A., & Demirhan, M. (2021). Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 141-158. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.652806>
- Pijl, S. J., & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 93-105. <https://doi.org/10.1080/08856250903450947>
- Pijl, S. J., Meijer, C. J. W., & Hegarty, S. (1997). *Inclusive education: A global agenda*. Routledge.
- Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Kruschler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting inclusive education: The role of teachers' competence and attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182863.pdf>
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Rajendran, P., Athira, B. K., & Elavarasi, D. (2020). Teacher competencies for inclusive education: Will emotional intelligence do justice? *Shanlax International Journal of Education*, 9(1), 169-182. <https://doi.org/10.34293/education.v9i1.3494>
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/08856250903450848>
- Rakap, S., Parlak-Rakap, A., & Aydin, B. (2016). Investigation and comparison of Turkish and American preschool teacher candidates' attitudes towards inclusion of young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 20(11), 1223-1237. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1159254>
- Rekaa, H., Hanisch, H., & Ytterhus, B. (2019). Inclusion in physical education: Teacher attitudes and student experiences. A systematic review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 36-55. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1435852>
- Rihter, J., & Potočnik, R. (2020). Preservice teachers' beliefs about teaching pupils with special educational needs in visual art education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 235-248. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1862340>
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S., & Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1743-1765. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/15594>
- Salend, S. J. (2008). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (4th ed). Prentice Hall.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Sarı, H., & Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 183-203. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/789/741>
- Scanlon, G., Radeva, S., Pitsia, V., Maguire, C., & Nikolaeva, S. (2022). Attitudes of teachers in Bulgarian kindergartens towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 112(2022), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103650>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (4th ed.). Taylor & Francis.
- Schwab, S., Markus, S., & Hassani, S. (2022). Teachers' feedback in the context of students' social acceptance, students' well-being in school and students' emotions. *Educational Studies*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.2023475>

- Shaddock, A., Giorcelli, L., & Smith, S. (2007). *Students with disability in mainstream classrooms: A resource for teachers*. Australian government department of education, employment and workplace relations. Commonwealth of Australia. <https://inclusive.tki.org.nz/assets/inclusive-education/resource-documents/InclusiveClassroomTeacherResourceFinal1.pdf>
- Shady, S. A., Luther, V. L., & Richman, L. J. (2013). Teaching the teachers: A study of perceived professional development needs of educators to enhance positive attitudes toward inclusive practices. *Education Research and Perspectives*, 40(1), 169-191. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1007199>
- Sharma, U., & Nuttal, A. (2016). The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(2), 142-155. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1081672>
- Sharma, U., Moore, D., & Sonawane, S. (2009). Attitudes and concerns of pre-service teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(3), 319-331. <https://doi.org/10.1080/13598660903050328>
- Sharma, U., Shaukat, S., & Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 97-105. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1057107>
- Sharma, U., Simi, J., & Forlin, C. (2015). Preparedness of pre-service teachers for inclusive education in the Solomon Islands. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(5), 102-116. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060341.pdf>
- Short, C., & Martin, B. N. (2005). Case study: Attitudes of rural high school students and teachers regarding inclusion. *The Rural Educator*, 27(1), 1-10. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v27i1.498>
- Soodak, L. C., & McCarthy, M. C. (2006). Classroom management in inclusive settings. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management* (1st ed., pp. 461-489). Routledge.
- Spöerer, N., Lenkeit, J., Bosse, S., Hartmann, A., Ehlert, A., & Knigge, M. (2020). Students' perspective on inclusion: Relations of attitudes towards inclusive education and self-perceptions of peer relations. *International Journal of Educational Research*, 103, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101641>
- Statistics and Data. (2019). *STATA multivariate statistics reference manual, release 16*. STATA Press.
- Štemberger, T., & Kiswarday, V. R. (2018). Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 47-58. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297573>
- Strnadova, I., Arthur-Kelly, M., & Foreman, P. (2022). *Inclusion in action* (6th ed.). Cengage Learning Australia.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen-Karasu, F., Demir, S., & Akalın, S. (2014). Preschool teachers' knowledge levels about inclusion. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(4), 1477-1483. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1045044.pdf>
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Akalın, S., Demir, Ş., & İşcen-Karasu, F. (2015). The effects of the preschool inclusion program on teacher outcomes in Turkey. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(4), 324-341. <https://doi.org/10.1080/10901027.2015.1105328>
- Supriyanto, D. (2019). Teachers' attitudes towards inclusive education: A literature review. *Indonesian Journal of Disability Studies*, 6(1), 29-37. <https://ijds.ub.ac.id/index.php/ijds/article/view/126>
- Şad, S. N., & Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53-76. <https://doi.org/10.17051/io.2016.78720>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Todorovic, J., Stojiljkovic, S., Ristanic, S., & Djigic, G. (2011). Attitudes towards inclusive education and dimensions of teacher's personality. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29(2011), 426-432. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.259>

- Toy, S. N., & Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146-173. <https://doi.org/10.12984/eed.00332>
- Van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95(2020), 103-127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>
- Vlachou, A., Didaskalou, E., & Kontofryou, M. (2015). Roles, duties and challenges of special/support teachers at secondary education: Implications for promoting inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 551-564. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1060073>
- Warner, R. M. (2020). *Applied statistics I: Basic bivariate techniques*. Sage Publications.
- Westling, D. L., & Fox, L. (2009). *Teaching students with severe disabilities* (4th ed.). Pearson/ Merrill/Prentice-Hall Publishers.
- Wilson, C., Woolfson, L. M., & Durkin, K. (2022). The impact of explicit and implicit teacher beliefs on reports of inclusive teaching practices in Scotland. *International Journal of Inclusive Education*, 26(4), 378-396. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1658813>
- Woodcock, S. (2021). Teachers' beliefs in inclusive education and the attributional responses toward student with and without specific learning difficulties. *Dyslexia*, 27(1), 110-125. <https://doi.org/10.1002/dys.1651>
- Wullschleger, A., Garrote, A., Schnepel, S., Jaquiéry, L., & Opitz, E. M. (2020). Effects of teacher feedback behavior on social acceptance in inclusive elementary classrooms: Exploring social referencing processes in a natural setting. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101841>
- Yaralı, D. (2015). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 431-455. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erziefd/issue/39697/470110>
- Yatgın, S., Sevgi, H. M., & Uysal, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve çeşitli değişkenlere göre mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 167-180. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17146>
- Yaylacı, Z., & Aksoy, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016(6), 19-40. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34311/379157>
- Yazarkan, K. (2020). İlkokullardaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri hakkında bir araştırma. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 776-790. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/odusobiad/issue/57874/614406>
- Yazçayır, G., & Gürgür, H. (2021). Examination of inclusive education and resource room service in a preschool: Examination of inclusive education and resource room service. *International Journal of Curriculum and Instruction* 13(1), 870-892. <https://ijci.globets.org/index.php/IJCI/article/view/619/279>
- Yeo, K. J., & Teng, K. Y. (2015). Social skills deficits in autism: A study among students with autism spectrum disorder in inclusive classrooms. *Universal Journal of Educational Research*, 3(12), 1001-1007. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083294.pdf>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, E., & Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilkököl öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 247-268. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.267316>
- Yu, S., & Cho, E. (2022). Preservice teachers' attitudes toward inclusion in early childhood classrooms: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 50(4), 687-698. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01187-0>

- Zagona, A. L., Kurth, J. A., & MacFarland, S. Z. (2017). Teachers' views of their preparation for inclusive education and collaboration. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 163-178. <https://doi.org/10.1177/0888406417692969>
- Zeybek, Ö. (2015). *İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri* (Tez Numarası: 388883) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394. <https://doi.org/10.1080/13603110500430690>



Examining the Social Acceptance Levels of Teachers Towards Individuals with Special Needs

Osman Aktan ¹

Abstract

Introduction: The positive approach of the teacher towards individuals with special needs, his participation in the educational processes with his peers, and the teacher's attitudes and behaviors such as supporting both the academic and social development of the individual with special needs affect the social acceptance of the individual with special needs positively.

Method: This study, investigating the social acceptance levels of teachers towards the individuals with special needs in terms of various variables, was a descriptive study and designed as a screening model. The data of the study were obtained from 1433 teachers working in different education levels (preschool, primary school, secondary school and high school) in the central district of Düzce province and determined by the easily accessible case sampling method.

Findings: According to the research findings, among teachers' social acceptance levels for individuals with special needs; It was determined that there was a significant difference in terms of gender, whether there were individuals with special needs in the family and close environment, whether there were individuals with special needs in the teachers' classrooms, and the belief that inclusive practices were an effective model. In addition, among teachers' social acceptance levels for individuals with special needs; It was determined that there was a significant difference according to the disability type of individuals with special needs, their participation in professional development activities for inclusion practices, their education level and professional seniority variables.

Discussion: In the study, it was determined that teachers' beliefs about inclusion practices, their professional development and professional seniority were effective on their social acceptance of individuals with special needs. It was determined that teachers with special needs in their class had lower social acceptance scores. Based on these findings, it is recommended to organize in-service training activities and to benefit from the mentorship of experienced teachers in order to improve the professional competence of teachers for inclusion practices. In addition, it is recommended to conduct qualitative research in order to obtain in-depth information about the variables that show a significant difference in terms of teachers' social acceptance levels for individuals with special needs.

Keywords: Inclusion practices, individuals with special needs, social acceptance, teacher, screening model.

To cite: Aktan, O. (2023). Examining the social acceptance levels of teachers towards individuals with special needs. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 24(4), 455-483. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1123503>

¹**Corresponding Author:** Asisst. Prof., Düzce University, E-mail: osmanaktan@düzce.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6583-3765>

Introduction

Today, with the development of the concepts of human rights and democracy, individual differences have become a concept that is favored and gaining importance in the education field (Aktan, 2018). While planning educational activities, individual differences should be taken into account, and conditions suitable for the educational, social and personal needs of individuals should be provided (Jonassen & Grabowski, 2012). Special education; It is defined as the provision of comprehensive, research-based assessment, teaching and support services in specially prepared programs to students with disabilities or superiority in cognitive, behavioral, social-emotional, physical and sensory areas (Bryant et al., 2019; Salend, 2008). In this context, special education; it is an education based on individual differences (Aktan, 2021a). An inclusive education approach that covers the experiences of normalization, inclusion and integration practices in Turkey and in the world, cares about the education of individuals with special needs as well as other disadvantaged students, and aims to design the best school and instruction for all students comes to the fore (Ainscow et al., 2006; Qvortrup & Qvortrup, 2018). Meeting the needs of students who are disadvantaged in terms of their social, cultural and educational needs and providing them with a rich learning environment can be possible with qualified inclusive education (Ainscow, 2016; Armstrong et al., 2010). As in many countries, education practices in Turkey are changing to inclusive education.

The most developed and common practice today is inclusive education practices that isolate the individuals with special needs from their environment and their typical developing peers in the least possible way (Ashman, 2014). Inclusive education practices are based on the fact that individuals with special needs are educated in general education classes together with their peers (Armstrong et al., 2000). Although the view that specialization and special planning are important in the education of individuals with special needs continues today, it is more accepted that they receive education with their peers in a regular educational environment instead of being completely separated from their typically developing peers (Pijl et al., 1997). This practice, called inclusion, aims to provide support education services to individuals who are affected by disability for any reason and who have special needs, and to receive education together with their typical peers (De Boer et al., 2010). When individuals with special needs are in the same environment as their typically developing peers, they can learn many behaviors and skills from their peers (Cagran & Schmidt, 2011). Inclusion practices are not a model in which the teacher can take responsibility alone (Bailey et al., 2015). Collaboration between stakeholders and support services are of great importance in the success of inclusive practices (Armstrong et al., 2010; Zagana et al., 2017). Special education support services consist of special education consultancy, in-class support services (teacher, special education support, cooperative education), out-of-class support services (support education room) and out-of-school support (expert support) (Clark & Breman, 2009; Corbett, 2001).

Inclusive Practices and Social Acceptance

Inclusive practices also aims to provide social acceptance along with the education of individuals with special needs (Ainscow & César, 2006). Hence, in inclusive education, it is aimed to create educational environments where individuals with special needs feel comfortable and are accepted (Loreman et al., 2005). The attitude and professional competence of the teacher, who plays an active role in the planning of education and training, implementation and evaluation of teaching, are important factors in achieving the goal of social acceptance of inclusion practices (Allen & Cowdery, 2015).

Social acceptance is that individuals with typical development accept individuals with special needs as other people and have a positive attitude towards them (Özyürek, 2010). Hourlock (1978), on the other hand, defines social acceptance as the selection of an individual with special needs for any activity as a group member (cited in Civelek, 1990). Moreover, the concept of social acceptance can be expressed as the adoption of individuals with special needs by their peers and other individuals both in the school environment and in social life, being in contact with them, being willing to engage in social activities with their peers and other individuals, and ensuring the continuity of positive communication and interaction in social relations (Aktan, 2018). It can be said that individuals with special needs have more problems in gaining social acceptance due to the differences and deficiencies in their cognitive, communication, social adaptation skills as well as the reasons arising from their disability (Yeo & Teng, 2015). Studies have shown that individuals with special needs who are not socially accepted are more likely to experience social rejection and exclusion (Bossaert et al., 2015; Garrote, 2017; Lindsay & McPherson, 2012). It is also stated in studies that the problem behaviors of individuals with special needs make it difficult for them to gain social acceptance (Bakkaloğlu, Sucuoğlu & Özbek, 2019, De Swart et al., 2022). Informing and interacting with individuals with special needs of individuals with typical development contributes

to the social acceptance of individuals with special needs and to increase this level of acceptance (Firat, 2021; Özyürek, 2010). In addition, providing peer support to individuals with special needs and creating a positive and enjoyable learning environment in the classroom are also effective in ensuring social acceptance of individuals with special needs (Chan et al., 2009; Garrote, 2017). Another important factor that is effective in ensuring social acceptance for students with special needs in the classroom environment is the teacher (Aktan, 2021b; Garrote et al., 2020).

The Role of The Teacher in Inclusive Practices

Teachers who take part in inclusive practices are expected to have a positive attitude towards inclusion, have plan development, implementation and evaluation skills, have sufficient field knowledge about inclusion and special education and use the information effectively with practices, cooperate with other partners who have responsibilities in the implementation of the process, and undertake roles such as working in cooperation and ensuring that all students benefit from educational opportunities equally (Florian & Linklater, 2010; Vlachou et al., 2015). In addition to this, it is necessary for the teacher to have qualifications such as making adaptations in teaching and creating positive learning environments in which all students are valued (Ainscow & Sandill, 2010). Teachers can be effective models for students with their attitudes and behaviors in educational environments (Blazar & Kraft, 2017). Teachers' attitudes towards individuals with special needs, positive behaviors towards these individuals, and the professional competence towards them can affect the attitudes and behaviors of other students, who take the teachers as a role model, towards individuals with special needs in the classrooms. This positive attitude and behavior chain from teacher to student can be effective in ensuring social acceptance for individuals with special needs (Aktan, 2021b).

With their attitudes and behaviors, teachers become role models for students with typical development, so they can directly affect the social acceptance of students with typical development towards individuals with special needs (Ginevra et al., 2022). Teachers' positive attitudes and behaviors towards individuals with special needs and their support for the academic and social development of individuals with special needs also positively affect the social acceptance of students with typical development towards individuals with special needs. Social acceptance of individuals with special needs by typically developing students and teachers is very important for their academic and social development (Aktan et al., 2019; Leigers & Myers, 2015; Spöerer et al., 2020). Teachers tend to work and deal more with students who are academically successful in lessons, and they tend to deal less with students who are academically unsuccessful and have low social acceptance (Garrote 2017). The tendency of teachers towards students with low social acceptance and their negative attitudes and behaviors towards social acceptance may negatively affect the social acceptance of students with typical development towards individuals with special needs (Aktan et al., 2019). It was determined that experienced teachers were more positive in ensuring the social acceptance of individuals with special needs (De Boer et al., 2011). In addition, it was determined that teachers' professional competence and classroom management skills were also effective in providing social acceptance for individuals with special needs (Farmer et al., 2018; Garrote et al., 2020).

Individuals with special needs who have low social acceptance may experience problems in participating in classroom activities, have problem behaviors, and have problems in communicating with their peers due to inadequacies in their social skills and interactions. As a result of these situations, individuals with special needs have less social interactions with their peers, are less socially accepted, and may be rejected more often compared to their peers (Avramidis, 2013; Bossaert et al., 2015; Pijl & Frostad, 2010). This negatively affects the academic and social development of individuals with special needs (Ruijs & Peetsma, 2009). It can be said that communication and behavioral problems caused by students are the most important factors in teachers' low social acceptance behaviors (Kovačević & Radovanovic, 2023; Rakap & Kaczmarek, 2010). The fact that teachers develop their professional competencies for the education of students with special needs, have a positive attitude towards students and exhibit positive behaviors can have a positive effect on the acceptance of students by their peers, and therefore on their academic and social development (Aktan, 2021b).

The academic competence, professional preparation and experience of the teacher are significant variables that affect the success of the students (Darling-Hammond, 2010). Additionally, teacher-student interaction in the student's educational life and the quality of this interaction are essential factors in the emotional, social and academic development of students (McGrath & Bergen, 2015). The teacher plays a critical role with her/his attitudes and behaviors in providing social acceptance for individuals with special needs (Lindsay & McPherson, 2012). The negative attitudes and behaviors of teachers, typical developing peers, and other partners, who are the elements of inclusive education, towards individuals with special needs may cause students to experience

loneliness and social exclusion (De Boer et al., 2012). Studies have shown that interacting with students with typical development (Di Maggio et al., 2022; Fırat, 2021), positive attitudes of teachers (De Boer et al., 2011; Monsen et al., 2014; Yu & Cho, 2022), teacher efficacy and classroom management skills are effective (Farmer et al., 2018; Garrote et al., 2020) in ensuring social acceptance for individuals with special needs. However, problem behaviors of individuals with special needs make social acceptance difficult (Bakkaloğlu, Sucuoğlu & Yılmaz, 2019, De Swart et al., 2022).

Aim of Study

When the literature is examined, it is seen that there are various studies on teachers for individuals with special needs in Turkey. Researches were conducted on support services for individuals with special needs (Bozak & Çay, 2023; Gürgür et al., 2012; Yazarkan, 2020), attitudes towards individuals with special needs (Akdemir et al., 2022; Bayar & Üstün, 2017; Coşkun et al., 2009; Kayhan et al., 2012; Pesen & Demirhan, 2021; Yatgın et al., 2015), views on inclusion practices (Aktan, 2021a; Bakkaloğlu et al., 2018; Batu et al., 2018; Kale et al., 2016; Kocaoğlu et al., 2023; Sucuoğlu et al., 2014), the quality of inclusion practices (Bakkaloğlu et al., 2017; Bakkaloğlu, Sucuoğlu & Yılmaz, 2019; Gürgür & Hasanoğlu-Yazçayır, 2019), and teacher competencies for inclusion practices (Babaoğlu & Yılmaz, 2010; Bakkaloğlu, Sucuoğlu & Yılmaz, 2019; Toy & Duru, 2016; Yaylacı & Aksoy, 2016). When the researches are evaluated, it is seen that the current situation regarding the different dimensions of inclusion practices is generally described in the studies, the teachers have negative attitudes, the lack of knowledge and experience in the teachers, the insufficient undergraduate education for the inclusion practices, the lack of cooperation among the stakeholders; On the other hand, it can be said that the studies that include solutions to the problems are quite limited (Bakkaloğlu et al., 2018; Batu et al., 2018; Deniz & Çoban, 2019; Gürgür & Hasanoğlu-Yazçayır, 2019). In studies dealing with teachers' attitudes towards inclusive practices, there are different findings regarding both positive and negative attitudes, mainly negative attitudes. In some studies, teachers' attitudes towards inclusive practices were negative (Aktan, 2017; Ayvaz-Öztürk, 2020; Combs et al., 2010; Coşkun et al., 2009; De Boer et al., 2011; Kayhan et al., 2012; Metin, 2018; Obiakor et al., 2012; Rakap & Kaczmarek, 2010); while in some studies, contrary to this finding, teachers had positive attitudes (Anılan & Kayacan, 2015; Bozarlan & Batu, 2014; Doğanoglu & Bapoğlu-Dümenci, 2015; Gal et al., 2010; Galović et al., 2014; Güleriyüz & Özdemir, 2015; Idol, 2006; Okyay et al., 2016; Rakap et al., 2016; Supriyanto, 2019; Todorovic et al., 2011).

The factors that affect teachers' negative attitudes towards inclusive education are that they lack knowledge (Babaoğlu & Yılmaz, 2010; Irmak, 2020; Yazçayır & Gürgür, 2021) and experience and that they do not see themselves professionally enough (Bubpha et al., 2012; Kingston et al., 2017; Sharma, Simi et al., 2015; Sucuoğlu et al., 2015). Inclusion practices also aim to ensure the social acceptance of individuals with special needs along with their academic and social development (Nowicki, 2003; Short & Martin, 2005). Negative attitudes and professional inadequacies of teachers towards inclusion practices, together with the success of inclusion practices, may negatively affect the role of the teacher in ensuring social acceptance for students with special needs (Garrote et al., 2020; Opoku et al., 2021). In addition, teachers' positive attitudes and professional competencies towards inclusive practices also affect the success of inclusive practices positively (Boyle et al., 2011; Bhatnagar & Das, 2014; Shaddock et al., 2007; Van Steen & Wilson, 2020). Teachers' attitudes towards inclusion practices can be improved by providing necessary professional competencies and support services (Strnadova et al., 2022; Supriyanto, 2019). It was determined that teachers with positive attitudes towards students with special needs had higher professional competence and were more successful in inclusion practices (Wilson et al., 2022), and their social acceptance towards students with special needs was higher (Bosse et al., 2016).

Studies on the variables that affect teachers' social acceptance towards students with special needs are quite limited, and this subject has started to take place in more researches in recent years (Garrote et al., 2020). Teachers affect the social acceptance of students with their roles such as creating a positive learning environment in the classroom, developing social relations between students, and giving students academic, social and emotional feedback on development (Farmer et al., 2011; Hendrickx et al., 2017; Wullschleger et al., 2020). In the study conducted by Garrote et al. (2020), it was determined that teachers' attitudes towards inclusive practices do not affect social acceptance towards students, while classroom management skills affect social acceptance positively. This result reveals that teacher efficacy towards inclusive practices is more effective than the attitude towards inclusive practices in providing social acceptance for students (Soodak & McCarthy, 2006; Farmer et al., 2019). Teachers directly affect the social acceptance of students with their attitudes and behaviors towards students. For this reason, the teacher plays a key role in ensuring social acceptance and peer acceptance for the student (Fernandes et al., 2021; Odluyurt & Batu, 2010; Schwab et al., 2022). The attitudes, beliefs, self-efficacy

perceptions and professional competencies of teachers towards inclusion are strong predictors of the academic achievement of individuals with special needs. (Dukmak et al., 2019; Özokcu, 2018; Sharma & Nuttal, 2016). In the researches, it was determined that the professional seniority of the teachers and their participation in the professional development activities for the inclusion practices directly affect the attitude towards the inclusion practices and the effectiveness of the inclusion practices (De Boer et al., 2011; Orakçı et al., 2016). In some studies in the literature, it was determined that teachers with special needs in their families and close circles are more positive towards individuals with special needs (Aydoğan, 2017; Kayhan et al., 2012).

In inclusion practices, the teacher is responsible for evaluating whether the teaching is successful in terms of evaluating individuals with special needs in different areas according to their inadequacies and needs, planning the teaching processes taking into account the assessment results, applying different methods and techniques related to the teaching processes, and achieving the learning outcomes after the teaching is completed (Pit-ten Cate et al., 2018; Rajendran et al., 2020). Teachers' social acceptance of individuals with special needs may also have an impact on their professional competence. In addition, the professional competence of the teacher for students with special needs and the continuation of his professional development in this regard can also contribute to the teacher's behavior towards ensuring social acceptance (Aktan, 2021b). In addition, the gender of the teacher, whether there is a person with special needs in his/her family and close environment, whether there is a person with special needs in his/her class, his belief in inclusion practices, the type of disability of the individuals with special needs in his/her class, his/her participation in professional development activities for inclusive education, educational status, he/she is assigned educational level (preschool, primary school, secondary school, high school) and professional seniority may also be variables that affect social acceptance. On the other hand, when the literature is examined, it can be said that the absence of a study that directly addresses teachers' social acceptance levels of individuals with special needs in the context of some variables (belief in inclusive practices, type of disability of individuals with special needs in their class, participation in professional development activities for inclusive education) discussed in the research is an important deficiency in terms of the literature. It can be said that the research is very important because the variables that are likely to affect the social acceptance process of teachers are addressed in the research, and the findings to be obtained contribute to teacher social acceptance and the quality of inclusion practices. In addition, it is thought that the findings to be obtained in the study will contribute to the studies on ensuring the effectiveness of inclusive practices, teacher training, education of individuals with special needs, and social acceptance for individuals with special needs, considering the role of the teacher in ensuring social acceptance for individuals with special needs. In this study, it was aimed to determine the social acceptance levels of teachers working in schools at different education levels in Düzce for individuals with special needs. To this end, answers to the following research questions are sought:

1. What is the level of social acceptance scores of teachers for individuals with special needs?
2. Is there a significant gender difference between teachers' social acceptance scores for individuals with special needs?
3. Is there a significant difference between the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs in terms of whether there is a person with special needs in their own family and close environment?
4. Is there a significant difference between the social acceptance scores of teachers for children with special needs in terms of whether there is an individuals with special needs in their class or not?
5. Is there a significant difference between teachers' social acceptance scores for individuals with special needs in terms of belief in inclusive practices?
6. Is there a significant difference between the social acceptance scores of the teachers in terms of the type of disability of the individuals with special needs in their classes?
7. Is there a significant difference between the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs in terms of their participation in professional development activities for inclusive practices?
8. Is there a significant difference between the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs in terms of teachers' educational status? Is there a significant difference between the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs in terms of education level that the teachers serve?

9. Is there a significant difference between the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs in terms of professional seniority of teachers?

Method

Research Model

This study, which examines the social acceptance levels of teachers towards individuals with special needs, was a descriptive study and designed as a survey model. In descriptive studies, it is tried to describe the situation in detail and completely. Survey models are studies that describe a past or current situation as it is (Büyüköztürk et al., 2012). In survey research, the phenomenon, person, situation, event or objects are tried to be explained by taking into account their own conditions and as they are (Karasar, 2016). In the research, the scanning model was preferred in order to reveal in detail the possible variables that affect the social acceptance of teachers towards individuals with special needs.

Research Study Group

The data of the study were obtained from 1433 teachers working in different education levels (preschool, primary school, secondary school and high school) in the central district of Düzce province. The study was performed with 1433 teachers on a voluntary basis. Some demographic characteristics of the teachers who constitute the study group of the research are given in Table 1.

Table 1

Demographic Characteristics of the Teachers who Constituted the Study Group of the Research

Variable	Variable type	f	%
Gender	Male	641	45
	Female	792	55
Individual with special needs in class	Yes	806	56
	None	627	44
Belief that inclusion practices are an effective model	Yes	818	57
	None	615	43
Individuals with special needs in the own family and close circle	Yes	212	15
	None	1221	85
Disability status of the individuals with special needs	SLD, ADHD, language and speech difficulties	370	46
	Mental, autism spectrum disorder, multiple disability	278	34
	Visual, hearing, physical disability	88	11
	I do not know the diagnosis of the individuals with special needs.	70	9
Professional seniority	0-5 years	147	21
	6-10 years	295	10
	11-15 years	247	17
	16-20 years	440	31
Participation in professional development activities for inclusive practices	20 years and above	304	21
	Yes	578	40
Educational status	None	855	60
	Bachelor's degree	1133	79
Education level served	Postgraduate degree	300	21
	Preschool	306	21
	Primary school	398	28
	Secondary school	401	28
	High school	328	23

Note: ADHD = attention deficit and hyperactivity disorder; SLD = specific learning disorder.

According to Table 1, the majority of the teachers participating in the research are female teachers. More than half of the teachers have a person with special needs in their class. In addition, teachers believe that inclusive practices are an effective model for the education of individuals with special needs. Most of the teachers do not have special needs individuals in their families and close circles. There are students in different disability groups in the teachers' classes, and the teachers with the most seniority are between 16-20 years of seniority. In the

classrooms where the teachers work, there are students with special needs diagnosed with SLD and ADHD the most. Majority of the teachers are undergraduate graduates and did not participate in professional development activities for inclusion practices. Teachers working at secondary and primary school levels participated in the research the most.

Data Collection Tools

In order to collect data in the study, the Teacher Social Acceptance Scale (TSAS) developed by Aktan (2021a) was used. The scale, which was developed to determine the level of social acceptance of teachers for individuals with special needs, consists of 31 items, 2 sub-dimensions and 5-point Likert-type responses, including teacher social acceptance behaviors (TSAB) and development of social acceptance competencies (DSAC). On the scale, there are items such as “I get information from experts according to the disability to recognize the individuals with special needs in my class”, “I include activities that improve students' social skills in lessons” and “I make my student with special need experience the feeling of success by giving them activities that are suitable for their level”. The validity and reliability analyzes of the TSAS were performed again on the data set of the current study consisting of 1433 people. In this context, Cronbach's alpha value of TSAS was calculated as .94. The validity of the scale structure of the TSAS was examined by CFA. The results of TSAS's CFA fit indexes can be summarized as follows: $X^2 = 467$, $sd = 176$ $X^2/sd = 2.65$, RMSEA = 0.062, CFI = 0.94, GFI = 0.93, IFI = 0.92, CFI = 0.94, AGFI = 0.90, SRMR = 0.062. These values were at the level of acceptable values according to the literature (Schumacker & Lomax, 2010; Tabachnick & Fidell, 2013). It was determined that the 31-item scale form of TSAS was a valid measurement tool for the current study.

Data Collection Process

Before starting the research, ethics committee approval was obtained from Düzce University Scientific Research and Ethics Committee (Date: 20.12.2021, Decision no: 2021/338). Data were collected in February and March 2022 after ethics committee approval. The measurement tool was applied to the teachers face to face. In order to collect the data, an appointment was first requested from the school headmasters. Afterwards, the purpose of the research was explained to the school headmasters and an application was made to the teachers in the schools. The measurement tool was applied to the teachers face to face, usually in the teachers' room. Due to the topic being up-to-date and interesting, the teachers showed interest in the research, and the majority of the teachers in the schools where the application was made voluntarily participated in the research. The teachers were not interfered with in filling out the scale form in any way, and the questions about the incomprehensible items were answered by the researcher.

Data Analysis

Research data were analyzed with SPSS, AMOS and STATA programs. The scores of the scale and its sub-dimensions were tested with the Kolmogrow-Smirnov (KS) test, and it was determined that the data did not show normal distribution ($p < .05$). The skewness value of the scale varies between -1.641 and 1.801, and the kurtosis value varies between -1.651 and -2.133. As a result of the analysis, it can be said that the scale scores do not show a normal distribution (Tabachnick & Fidell, 2013). In addition, the multivariate normal distribution was also examined using the “Doornik-Hansen multivariate normality test” in STATA 15 (2019). As a result of the analysis, it was understood that the scale scores did not show a multivariate normal distribution. In cases where the assumptions of parametric tests are not met, nonparametric tests, which are alternatives to parametric tests, can yield stronger results (Green & Salkind 2005; Warner, 2020). For this reason, nonparametric test techniques, which are alternatives to parametric tests, were used in the analyses (Kalaycı, 2016). For these reasons, non-parametric test techniques were used in data analysis.

Results

In this section, the findings regarding the social acceptance levels of teachers towards individuals with special needs are included. In line with the sub-objectives of the research, the social acceptance levels of teachers for students with special needs were determined. In addition, it was examined whether teachers' social acceptance levels of students with special needs differed according to their variables (gender, whether there is a person with special needs in their family and close environment, whether there is a person with special needs in their class, their belief in inclusion practices, the type of disability of the individuals with special needs in their classes, their participation in professional development activities for inclusion practices, the educational status of the teachers, the level of education they work in, professional seniority). The findings obtained for the sub-problems determined in line with the purpose of the research are presented below, respectively.

The first sub-problem of the study is “1. What is the level of social acceptance scores of teachers for individuals with special needs?” expressed as. TSAS used in the study has two sub-dimensions. Descriptive statistics regarding the scores of the participants in the TSAS and sub-dimensions are given in Table 2.

Table 2

Descriptive Statistics on TSAS Scores for Individuals with Special Needs

Scale and factors	<i>N</i>	\bar{X}	Mod	<i>S</i>	Minimum	Maksimum
TSAB	1433	85.91	95	8.18	49	95
DSAC	1433	50.34	60	9.67	21	60
TSAS	1433	136.26	155	15.42	75	155

Note: DSAC = development of social acceptance competencies; TSAB = teacher social acceptance behaviors; TSAS = teacher social acceptance scale.

When Table 2 was examined, it was seen that the total scores of the participants' social acceptance scale were ($\bar{X} = 136.26$; Mod = 155). According to this, it was observed that the social acceptance levels of the teachers participating in the research towards individuals with special needs were generally high in terms of total scores. According to this result, it can be said that teachers generally approached individuals with special needs positively in terms of social acceptance.

The second sub-problem of the study is “Is there a significant gender difference between the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs?” expressed as. According to the gender of the teachers, whether there is a significant difference between social acceptance scores was tested with the Mann Whitney U Test, since the data did not show normal distribution. The results regarding the social acceptance levels of teachers towards individuals with special needs by gender are given in Table 3.

Table 3

Mann Whitney U Test Results Regarding Students' Social Acceptance Levels by Gender

Scale and factors	Gender	<i>N</i>	Mean rank	Total rank	<i>U</i>	<i>P</i>
TSAB	Male	641	605.52	388139.00	182378.00	.000
	Female	792	807.22	639322.00		
DSAC	Male	641	599.30	384150.00	178389.00	.000
	Female	792	812.26	643311.00		
TSAS	Male	641	581.89	372988.50	167227.50	.000
	Female	792	826.35	654472.50		

Note: DSAC = development of social acceptance competencies; TSAB = teacher social acceptance behaviors; TSAS = teacher social acceptance scale.

According to the data in Table 3, depending on the gender, it was observed that there was a significant difference in the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs both in a general scale (TSAS: $U = 167227.50$, $p < .05$) and sub-dimension scales (TSAB: $U = 182378.00$, $p < .05$; DSAC: $U = 178389.00$, $p < .05$). When the mean rank of social acceptance was examined, it was seen that this difference in general scale and sub-dimensions was in favor of female teachers. According to this, it was observed that the social acceptance levels of female teachers towards individuals with special needs were higher than male teachers. In addition to this, it can be said that female teachers were more positive than their male colleagues in terms of developing social acceptance behaviors and social acceptance competencies.

Findings and Interpretation regarding the Third Research Question

The third sub-problem of the study is “Is there a significant difference between the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs in terms of whether there is a person with special needs in their own family and close environment?” expressed as. The Mann Whitney U Test was used to test whether there was a significant difference between the social acceptance scores of the teachers according to whether there were individuals with special needs in their own family and close environment. Table 4 shows the results of teachers' social acceptance scores according to whether there are individuals with special needs in their families and close circles.

Table 4

Mann Whitney U Test Results Regarding Teachers' Social Acceptance Scores for Inclusive Students According to Whether There are Individuals with Special Needs in their own Families and Close Circles

Scale and factors	Individuals with special needs in their own family and close circles	N	Mean rank	Total rank	U	P
TSAB	Yes	212	799.73	169543.50	111886.50	.000
	No	1221	702.64	857917.50		
DSAC	Yes	212	778.15	164968.00	116462.00	.000
	No	1221	706.38	862493.00		
TSAS	Yes	212	809.16	171542.50	109887.50	.000
	No	1221	701.00	855918.50		

Note: DSAC = development of social acceptance competencies; TSAB = teacher social acceptance behaviors; TSAS = teacher social acceptance scale.

According to the data in Table 4, depending on whether there is an individual with special needs in the own family and close circle, the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs in general scale (TSAS: $U = 109887.50, p < .05$) and sub-dimensions (TSAB: $U = 111886.50, p < .05$; DSAC: $U = 116462.00, p < .05$) seemed to make a significant difference. When the mean rank of social acceptance was analyzed, it was seen that this difference in the overall scale and sub-dimensions was in favor of teachers who had individuals with special needs in their families and close circles. This result can be explained by the higher awareness of teachers who have individuals with special needs in their families and close circles.

The fourth sub-problem of the study is “Is there a significant difference between the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs in terms of whether or not they are individuals with special needs in their class? expressed as. The Mann Whitney U Test was used to test whether there was a significant difference between the social acceptance scores of the teachers according to whether they had individuals with special needs in their classes or not. The results of the social acceptance scores of the teachers participating in the study according to whether they have individuals with special needs in their classes are given in Table 5.

Table 5

Mann Whitney U Test Results Regarding Teachers' Social Acceptance Scores for Individuals with Special Needs According to Whether There are Individuals with Special Needs in their own Family and Close Environment

Scale and factors	Individuals with special needs in their classes	N	Mean rank	Total rank	U	P
TSAB	Yes	806	679.77	547895.50	222674.50	.000
	No	627	764.86	479565.50		
DSAC	Yes	806	705.43	568577.00	243356.00	.000
	No	627	731.87	458884.00		
TSAS	Yes	806	697.38	562085.50	236864.50	.000
	No	627	742.23	465375.50		

Note: DSAC = development of social acceptance competencies; TSAB = teacher social acceptance behaviors; TSAS = teacher social acceptance scale.

According to the data in Table 5, depending on whether there is an individuals with special needs in their classes, the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs in general scale (TSAS: $U = 236864.50, p < .05$) and sub-dimensions (TSAB: $U = 222674.50, p < .05$; DSAC: $U = 243356.00, p < .05$) seemed to make a significant difference. When the mean rank of social acceptance scores was examined, it was seen that this difference in overall scale and sub-dimensions was in favor of teachers who do not have individuals with special needs in their classes. Contrary to the teacher who did not have an individuals with special needs in her/his class, the fact that the teacher who has the individuals with special needs has a lower social acceptance score is a result that should be questioned in terms of the aims of inclusive education. It can be said that the problems arising from the individuals with special needs and the inadequacy of the professional competencies of the teachers in inclusive education were effective in the lower social acceptance scores of the teachers.

The fifth sub-problem of the study is “Is there a significant difference between teachers' social acceptance scores for individuals with special needs in terms of their belief in inclusive practices?” expressed as. According to the teachers' belief that inclusive practices are an effective model, whether there is a significant difference between social acceptance scores was tested with the Mann Whitney U Test. The results regarding the social

acceptance scores of teachers according to their belief that inclusive practices are an effective model are given in Table 6.

Table 6

Mann Whitney U Test Results Regarding Teachers' Social Acceptance Scores According to the Belief That Inclusive Education is an Effective Model

Scale and factors	Belief that inclusive practices are an effective model	N	Mean rank	Total rank	U	P
TSAB	Yes	818	936.01	765658.50	72382.50	.000
	No	615	425.70	261802.50		
DSAC	Yes	818	949.83	776957.50	61083.50	.000
	No	615	407.32	250503.50		
TSAS	Yes	818	975.44	797906.00	40135.00	.000
	No	615	373.26	229555.00		

Note: DSAC = development of social acceptance competencies; TSAB = teacher social acceptance behaviors; TSAS = teacher social acceptance scale.

According to the data in Table 6, depending on the belief that inclusive practices are an effective model, the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs on a general scale (TSAS: $U = 40135.00$, $p < .05$) and sub-dimensions (TSAB: $U = 72382.50$, $p < .05$; DSAC: $U = 61083.50$, $p < .05$) seemed to make a significant difference. When the mean rank was investigated according to the belief of the teachers that inclusive practices are an effective model, it was seen that this difference in general scale and sub-dimensions was in favor of the teachers who think that inclusive practices are an effective model. It can be said that teachers who believed that practices are an effective model had higher social acceptance towards individuals with special needs and are more positive towards students.

The sixth sub-problem of the research is "Is there a significant difference between the social acceptance scores of the teachers in terms of the type of disability of the individuals with special needs in their classes?" expressed as. The Mann Whitney U Test was used to test whether there was a significant difference between the social acceptance scores of the individuals with special needs in the teachers' classrooms according to the type of disability. The results of the social acceptance scores of the teachers according to the type of disability of individuals with special needs in the classrooms are given in Table 7.

Table 7

Kruskal Wallis Test Results Regarding Social Acceptance Scores of the Teachers According to the Disability Group of the Individuals with Special Needs in the Classes

Scale and factors	Disability group	N	Mean rank	X ²	sd	p	Dunn
TSAB	1) SLD, ADHD, language and speech difficulties	370	449.05	216.276	2	.000	2-1 2-3
	2) Mental, autism spectrum disorder, multiple disability	278	221.94				
	3) Visual, hearing, physical disability	88	492.84				
DSAC	1) SLD, ADHD, language and speech difficulties	370	448.76	202.944	2	.000	2-1 2-3
	2) Mental, autism spectrum disorder, multiple disability	278	226.04				
	3) Visual, hearing, physical disability	88	481.07				
TSAS	1) SLD, ADHD, language and speech difficulties	370	459.71	265.735	2	.000	2-1 2-3
	2) Mental, autism spectrum disorder, multiple disability	278	205.43				
	3) Visual, hearing, physical disability	88	500.16				

Note: DSAC = development of social acceptance competencies; TSAB: teacher social acceptance behaviors; TSAS = teacher social acceptance scale.

According to the data in Table 7, depending on the disability group of the individuals with special needs in the class, it was observed that there was a significant difference in the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs on a general scale (TSAS: $X^2 = 265.735$, $p < .05$) and its sub-dimensions (TSAB: $X^2 = 216.276$, $p < .05$); DSAC: ($X^2 = 202.944$, $p < .05$). In order to determine between which disability groups this

difference is, the nonparametric Dunn's multiple comparison test was applied, which gave preventive and reliable results for trial errors compared to other comparison tests, since the data did not show normal distribution. When the mean rank was examined, it was observed that this difference in general and sub-dimensions was in favor of the teachers having the mental, autism and multiple disability groups in their classes; and the social acceptance scores of the teachers having the mental, autism and multiple disability groups were lower compared to the other disability groups. One can say that individuals with special needs with intellectual disability, autism and multiple disabilities consist of students who have problems in terms of academic achievement, social relations, communication skills and in-class peer relations compared to the individuals with special needs in other disability groups in terms of the characteristics of the disability group. It can be said that this situation has an effect on teachers' social acceptance.

The seventh sub-problem of the research is "Is there a significant difference between the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs in terms of their participation in professional development activities (PDA) for inclusive practices?" expressed as. The Mann Whitney U Test tested whether there was a significant difference between the social acceptance scores of teachers according to their participation in professional development activities for inclusive practices. The results regarding the social acceptance scores of teachers according to their participation in PDA for inclusive education are given in Table 8.

Table 8

Mann Whitney U Test Results Regarding Teachers' Social Acceptance Scores According to Their Participation in Professional Development Activities for Inclusive Education

Scale and factors	Participation in PDA for inclusive practices	N	Mean rank	Total rank	U	P
TSAB	Yes	578	1056.62	610728.50	50792.50	.000
	No	855	487.41	416732.50		
DSAC	Yes	578	1047.91	605692.00	55829.000	.000
	No	855	493.30	421769.00		
TSAS	Yes	578	1090.65	630393.00	31128.00	.000
	No	855	464.41	397068.00		

Note: DSAC = development of social acceptance competencies; TSAB = teacher social acceptance behaviors; TSAS = teacher social acceptance scale.

According to the data in Table 8, depending on the status of participating in professional development activities for inclusive practices, the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs on a general scale (TSAS: $U = 31128.00$, $p < .05$) and its sub-dimensions (TSAB: $U = 50792.50$, $p < .05$; DSAC: $U = 55829.00$, $p < .05$) seemed to make a significant difference. When the mean rank of social acceptance of the teachers was examined, it was seen that this difference in overall scale and sub-dimensions was in favor of the teachers participating in the professional development activities of inclusive practices. It can be said that professional development activities for inclusive practices have a positive effect on teachers' social acceptance of individuals with special needs.

The eighth sub-problem of the study is "Is there a significant difference between the social acceptance scores of teachers for inclusion students in terms of teachers' educational status?" expressed as. The Mann Whitney U Test was used to determine whether there was a significant difference between the social acceptance scores of the teachers according to their educational status. The results of teachers' social acceptance scores for individuals with special needs according to their educational status are given in Table 9.

Table 9

Mann Whitney U Test Results Regarding Teachers' Social Acceptance Scores According to their Educational Status

Scale and factors	Education level	N	Mean rank	Total rank	U	P
TSAB	Bachelor's degrees	1133	722.90	819042.50	163268.50	.292
	Postgraduate education	300	694.73	208418.50		
DSAC	Bachelor's degrees	1133	732.02	829376.50	152934.50	.007
	Postgraduate education	300	660.28	198084.50		
TSAS	Bachelor's degrees	1133	726.84	823515.00	158796.00	.080
	Postgraduate education	300	679.82	203946.00		

Note: DSAC = development of social acceptance competencies; TSAB = teacher social acceptance behaviors; TSAS = teacher social acceptance scale.

According to the data in Table 9, depending on the education level, it was observed that there was no significant difference in the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs on a general scale (TSAS: $U = 158796.00, p > .05$) and TSAB sub-dimensions (TSAB: $U = 163268.50, p > .05$) while there was a significant difference in the DSAC sub-dimension (DSAC: $U = 152934.50, p < .05$). When the mean rank of the DSAC sub-dimension was examined according to the education levels of the teachers, it was seen that this difference was in favor of the teachers with postgraduate education. According to this result, it can be said that teachers with a postgraduate education have higher scores compared to teachers with Bachelor's degrees in developing social acceptance competencies for individuals with special needs. According to this result, it can be deduced that the professional competencies gained by graduate education positively affect the development of teachers in terms of social acceptance competencies.

The ninth sub-problem of the study is “Is there a significant difference between the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs in terms of the education level that the teachers serve?” expressed as. According to the education level of the teachers, whether there is a significant difference between social acceptance scores was tested with the Kruskal Wallis Test, since the data did not show a normal distribution. The results of the social acceptance scores of the teachers according to the education level they serve in are given in Table 10.

Table 10

Kruskal Wallis Test Results Regarding Teachers' Social Acceptance Scores According to the Level of Education They Serve

Scale and factors	School type	<i>N</i>	Mean rank	X^2	<i>sd</i>	<i>p</i>	Dunn
TSAB	1. Preschool	306	822.26	30.924	3	.000	1-2 2-3
	2. Primary school	398	724.54				
	3. Secondary school	401	656.30				
	4. High school	328	683.86				
DSAC	1. Preschool	306	845.43	58.369	3	.000	2-3
	2. Primary school	398	756.82				
	3. Secondary school	401	630.36				
	4. High school	328	654.78				
TSAS	1. Preschool	306	843.33	55.001	3	.000	1-2 2-3
	2. Primary school	398	754.33				
	3. Secondary school	401	636.84				
	4. High school	328	651.85				

Note: DSAC = development of social acceptance competencies; TSAB = teacher social acceptance behaviors; TSAS = teacher social acceptance scale.

According to the data in Table 10, depending on the education level they serve, it was observed that there was a significant difference in the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs both on a general scale (TSAS: $X^2 = 55.001, p < .05$) and sub-dimensions (TSAB: $X^2 = 30.924, p < .05$; DSAC: $X^2 = 58.369, p < .05$). Nonparametric Dunn's multiple comparison test was applied to determine to which levels this difference was. When the mean rank was examined, in the overall scale and in the TSAB sub-dimension, those working at the pre-school education level had higher acceptance scores for individuals with special needs compared to the teachers working at the primary school level, and the teachers working at the primary school education level compared to the teachers working at the secondary education level. It was seen that the teachers working at the preschool and primary school levels differed positively from the other levels in terms of their social acceptance behaviors. When the mean rank was examined, it was seen that the teachers working at the secondary school level had the lowest social acceptance scores. At the secondary school level, the academic success anxiety of both students and teachers was higher compared to other levels due to exam-oriented teaching. It can be said that the academic success expectations and concerns of the teachers and the academic and behavioral problems of the individuals with special needs are effective on this result. In terms of developing social acceptance competencies, it was seen that the teachers working at the primary school level were more positive than the teachers working at the secondary school education level.

The tenth sub-problem sub-problem of the study is “Is there a significant difference between the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs in terms of teachers' professional seniority?” expressed as. According to the professional seniority of the teachers, whether there is a significant difference

between social acceptance scores was tested with the Kruskal Wallis Test. The results regarding the social acceptance scores of the teachers according to their professional seniority are given in Table 11.

Table 11

Kruskal Wallis Test Results Regarding Teachers' Social Acceptance Scores by Professional Seniority

Scale and factors	Professional seniority	N	Mean rank	X ²	sd	p	Dunn	
TSAB	1. 0-5 years	147	535.37	198.526	4	.000		
	2. 6-10 years	295	507.53					
	3. 11-15 years	247	683.64					2-1
	4. 16-20 years	440	768.58					3-1
	5. 20 years and above	304	946.99					4-1
DSAC	1. 0-5 years	147	497.88	258.190	4	.000	3-1	
	2. 6-10 years	295	430.82				3-2	
	3. 11-15 years	247	754.07				4-1	
	4. 16-20 years	440	781.95				4-2	
	5. 20 years and above	304	943.89				4-3	
TSAS	1. 0-5 years	147	494.47	282.054	4	.000	3-1	
	2. 6-10 years	295	433.82				3-2	
	3. 11-15 years	247	729.80				4-1	
	4. 16-20 years	440	774.97				4-2	
	5. 20 years and above	304	975.57				4-3	

Note: DSAC = development of social acceptance competencies; TSAB = teacher social acceptance behaviors; TSAS = teacher social acceptance scale.

According to the data in Table 11, depending on their professional seniority, it was observed that there was a significant difference in the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs both on a general scale (TSAS: $X^2 = 282.054$, $p < .05$) and sub-dimensions (TSAB: $X^2 = 198.256$, $p < .05$; DSAC: $X^2 = 258.190$, $p < .05$). In order to determine which seniority this difference was, nonparametric Dunn's multiple comparison test was applied. It was seen that as the professional seniority increased across all seniorities in the overall scale and sub-dimensions, the social acceptance scores of the teachers differed in favor of the teachers in higher seniority. In this case, it can be said that as a result of the increase in the professional experience of teachers in inclusive education, they are more successful in the education of individuals with special needs and this situation affects their social acceptance positively. When the sub-dimensions of the scale were examined, it can be said that teachers with more professional experience exhibit more social acceptance behaviors and are open to professional competence development compared to less experienced teachers.

Discussion

According to the results of the research, it is seen that the social acceptance scores of the teachers who make up the study group for the individuals with special needs are generally high. According to this result, it can be said that teachers have high social acceptance towards individuals with special needs. Social acceptance can be expressed as the positive attitudes of individuals with typical development towards individuals with special needs and seeing them as other people (Özyürek, 2016). Teachers, who provide social support to students without discrimination, play a key role in the success of inclusive practices and in ensuring the social acceptance of individuals with special needs (Noreen et al., 2019). The teacher's attitudes and behaviors towards individuals with special needs positively affect the social acceptance of individuals with special needs by other students (Blazar & Kraft, 2017). Based on the research findings, it can be said that the high level of social acceptance of teachers for individuals with special needs who continue inclusion practices is an important finding in terms of teachers being positive role models for students with their social acceptance behaviors and ensuring social acceptance in inclusion practices (Garrote et al., 2020). The high social acceptance of teachers towards individuals with special needs positively affects their students' social acceptance towards their peers (David & Kuyini, 2012; Shady et al., 2013). On the other hand, this finding obtained from the some research and the some research results (Aktan, 2017; Ayvaz-Öztürk, 2020; Combs et al., 2010; Coşkun et al., 2009; De Boer et al., 2011; Kayhan et al., 2012; Metin, 2018; Obiakor et al., 2012; Rakap & Kaczmarek, 2010), on teachers' negative attitudes towards individuals with special needs differ. Detailed research can be done on the reasons for this difference. eta

It was determined that there was a significant difference between the social acceptance scores of teachers for individuals with special needs in general scale and sub-dimensions according to gender, and this difference was in favor of female teachers. According to this result, it can be said that female teachers had higher levels of

social acceptance towards individuals with special needs and that they were more positive than their male colleagues in terms of developing social acceptance behaviors and social acceptance competencies. Studies have also found that female teachers are more positive towards individuals with special needs and inclusive education than male teachers (Alghazo & Naggat Gaad 2004; Mouchritsa et al., 2022; Saloviita, 2020). In some studies, contrary to the research findings, it was found that male teachers approach individuals with special needs more positively (Ahmmed et al., 2012; Bhatnagar & Das, 2014; Ernst & Rogers, 2009; Sharma, Shaukat et al., 2015). Considering the different findings in the research results (Bayar & Üstün, 2017; İnceler & Özder, 2020; Saloviita, 2020), it can be said that there is a need for more in-depth research on teachers' acceptance levels for individuals with special needs.

It was observed that there was a significant difference between the social acceptance scores of the teachers for individuals with special needs in the overall scale and sub-dimensions in terms of whether there is a person with special needs in their own family and close circle, and this difference is in favor of teachers having individuals with special needs in their own family and close circle. This result can be explained by the fact that teachers, who have individuals with special needs in their families and close circles, are more aware of individuals with special needs. In some studies in the literature, it has been determined that teachers who have special needs individuals in their families and close circles have a more positive approach towards individuals with special needs (Aker, 2014; Aydoğan, 2017; Çolak & Çetin, 2014; Danyolu, 2017; Güven & Aydın, 2007; Kayhan et al., 2012; Özcan & Karaoğlu, 2021; Pesen & Demirhan, 2021). In some studies, contrary to our research findings, it has been determined that the presence of individuals with special needs in and around the own family did not affect the sensitivity towards individuals with special needs (Başkonuş & Öztürk, 2023; Filiz, 2021; Kayhan et al., 2012; Pamuk, 2016; Sarı & Bozgeyikli, 2003; Yaralı, 2015).

It was seen that there was a significant difference between the social acceptance scores of the teachers for individuals with special needs in the overall scale and sub-dimensions in terms of whether there is an individuals with special needs in their classes, and these differences are in favor of teachers not having individuals with special needs in their classes. Contrary to the teacher who does not have an individuals with special needs in her/his class, it can be said that the fact that the teacher who teaches the individuals with special needs has a lower social acceptance score is a result that should be questioned in terms of the aims of the inclusive practices. It can be stated that this finding is an important risk and problem for the success of inclusion practices. In some studies (De Boer et al., 2011; Sadioğlu et al., 2013; Yılmaz & Batu, 2016), it has been determined that the views of teachers who have individuals with special needs in their classes are negative, while the views of teachers who do not have individuals with special needs in their classes are more positive (Engin et al., 2014; Güney, 2019; Özdemir, 2010). On the other hand, it has been determined that teachers who have a negative attitude towards inclusive practices tend not to accept individuals with special needs in their classes if they are given the opportunity to choose (Bukvić, 2014). It can be said that the fact that individuals with special needs have academic and behavioral problems (Krull et al., 2014) and that teachers do not consider themselves sufficient in teaching individuals with special needs (Duncan et al., 2021; Sharma, Simi et al., 2015) are effective in teachers' having lower social acceptance scores. In addition to this, it has been determined in studies conducted that teachers have concerns about having the necessary professional competencies to individualize learning for individuals with special needs and to manage the processes for inclusive practices (Costello & Boyle, 2013; Hunter-Johnson et al., 2014). It can be said that the lack of professional competence and skills of teachers for individuals with special needs negatively affects their social acceptance towards individuals with special needs. In some studies, it was determined that the professional competencies and skills of teachers towards individuals with special needs positively affect the attitude towards individuals with special needs (Avramidis & Norwich 2002; De Boer et al., 2011; Pit-ten Cate et al., 2018; Rekaa et al., 2019; Scanlon et al., 2022).

When the results of the study were examined, it was identified that there was a significant difference between the social acceptance scores of the teachers for individuals with special needs in the overall scale and sub-dimensions according to the belief that inclusive education is an effective model, and these differences were in favor of teachers who thought that inclusive education is an effective model. It can be said that teachers who believe that inclusive education is an effective educational model for the education of individuals with special needs have high social acceptance for individuals with special needs and are more positive towards students. Teachers' beliefs and attitudes towards inclusive education are very important variables in terms of the success of inclusive education and their performance in the classroom (Avramidis & Norwich, 2002; Saloviita, 2020). In studies on teachers' beliefs about inclusive education, it was determined that teachers approached inclusive education positively (Saloviita, 2020; Woodcock, 2021), and at the same time, they did not consider themselves

sufficient in terms of inclusive practices in spite of the positive beliefs (Rihter & Potočnik, 2020). However, in some studies, it was determined that teachers' beliefs that inclusive practices are an effective education model were neutral or negative (Civitillo et al., 2016; De Boer et al., 2011; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). It was determined that the lack of professional competencies (Bubpha et al., 2012; Kingston et al., 2017; Sharma, Simi et al., 2015; Sucuoğlu et al., 2015) and the inability to find enough time in the teaching processes for students with special needs (Altun & Filiz, 2020; Blecker & Boakes, 2010; Gürgür & Uzuner, 2010; Horne & Timmons, 2009; Nayır & Karaman-Kepenekci, 2013; Zeybek, 2015) were effective in having this belief. It was been determined that teachers who believe that inclusive practices are an effective model in teaching all students provide more positive feedback to students, have less anxiety, and have lower expectations for failure, compared to their colleagues who have negative beliefs about inclusive practices (Woodcock, 2021). According to the research findings, it can be said that teachers who believe that inclusive practices are an effective education model approach inclusive practices more positively and this situation positively affects their social acceptance of individuals with special needs.

It was determined that there was a significant difference between the social acceptance scores of the teachers for individuals with special needs in the overall scale and sub-dimensions according to the disability group of the individuals with special needs in their classroom, this difference was in favor of teachers who have students in mental, autism and multiple disability groups in their classes in general scale and sub-dimensions, and the social acceptance scores of the teachers having students in the mental, autism and multiple disability groups in their classrooms are lower compared to the other disability groups. It can be said that in terms of the characteristics of the disability group, individuals with special needs with intellectual disability, autism and multiple disabilities consist of students who need more support in terms of academic success, social skills, communication skills and behaviors and they experience problems in the classroom compared to the individuals with special needs in other disability groups (Cihak, 2011; Mastropieri & Scruggs, 2010; Westling & Fox, 2009). It can be said that this situation has an effect on teachers' social acceptance. In the study conducted by Forlin et al. (1996), it was determined that the social acceptance of teachers for individuals with mental disabilities with special needs is lower than those of students with special needs with physical disabilities. According to the results of another study, it was determined that while teachers tend to accept physically and visually impaired students more in their classes compared to mentally disabled and hearing-impaired students, and students with more than one disability were least accepted by teachers (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Children with emotional/behavioral disabilities and multiple disabilities have more difficulty in social acceptance than children with physical, visual, hearing or speech difficulties (McCoy & Banks, 2012). According to the results of the research, it can be said that the type of disability of individuals with special needs is effective on the social acceptance of teachers towards inclusion students.

When the results of the study were examined, it was determined that there was a significant difference between the social acceptance scores of the teachers for individuals with special needs in the overall scale and sub-dimensions in terms of their participation in professional development activities for inclusive practices, and these differences were in favor of teachers participating in professional development activities for inclusive practices. According to this result, it can be said that professional development activities for inclusive education positively affect teachers' social acceptance of individuals with special needs. Studies have shown that teachers' lack of professional knowledge, understanding and skills towards inclusive education are the source of negative teacher attitudes as unintentional attitude barriers (Cassady 2011; Shady et al., 2013). Professional development activities aim to improve teachers' professional knowledge, skills and attitudes in order to improve teachers' professional competencies and to have a positive effect on students' learning outcomes (Darling-Hammond et al., 2017). It can be deduced that teachers who participate in professional development activities for inclusive practices improve their professional knowledge and skills regarding inclusive practices, and this situation positively affects teachers' social acceptance of individuals with special needs.

It was determined that there was no significant difference between the social acceptance scores of the teachers for the individuals with special needs in the overall scale and TSAB sub-dimension, while there was a significant difference in the DSAC sub-dimension. When the mean rank of the DSAC sub-dimension was examined according to the education levels of the teachers, it was seen that this difference was in favor of the teachers with postgraduate education. According to this result, it can be said that teachers with a postgraduate education have higher scores compared to teachers with Bachelor's degrees in developing social acceptance competencies for individuals with special needs. Postgraduate education contributes to positive changes by influencing students, colleagues, school and therefore the education system through the knowledge and skills it brings to teachers. It can be said that postgraduate education is an important education and development process

in that it affects the development of the stakeholders that make up the education system as well as professional and personal development (Aktan, 2020, Gökçe et al., 2022; Kovalchuck & Vorotnykova, 2017). According to this result, it can be deduced that the professional and personal competencies gained by postgraduate education positively affect the development of teachers in terms of social acceptance competencies. Similarly, in some studies, it was determined that as the educational status of teachers increased, they were more positive towards individuals with special needs (Mngo & Mngo, 2018; Sharma et al., 2009).

It was determined that there was a significant difference between the social acceptance scores of the teachers for the individuals with special needs, in overall scale and sub-dimensions, according to the education level they worked. In the overall scale and TSAB sub-dimension, it was determined that those who worked at the preschool education level had higher acceptance scores for individuals with special needs compared to the teachers who worked at the primary school level, and those who worked at the primary school education level had higher acceptance scores compared to the teachers who worked at the secondary education level. It was determined that the teachers working at the preschool and primary school levels were more positive in terms of the scores related to the sub-dimensions of the social acceptance scale compared to the teachers working at other levels. In the studies, it was determined that the teachers working at the preschool and primary school level approached inclusive practices more positively than the teachers working at the other level (Emam & Mohamed, 2011; Štemberger & Kiswarday, 2018), and as the levels increased, teacher support for individuals with special needs decreased (Demirbilek & Levent, 2020). In this context, it can be said that the results of the research are similar to the findings. According to the results of the study, it was seen that the teachers working at the secondary school level had the lowest social acceptance scores. At the secondary school level, academic success anxiety of both students and teachers is higher compared to other levels due to a teaching focused on the high school transition exam. It can be said that this situation causes teachers to not be able to allocate enough time to individuals with special needs, and the pressure of exams also causes a decrease in peer interaction. According to the findings of research conducted on secondary school teachers, it was determined that teachers had concerns such as not being able to train the subjects in the secondary education transition process, attributing student failure to the teacher, they felt under pressure, and these situations negatively affect their professional motivation (Çakıoğlu & Ergen, 2022; Çetin & Ünsal, 2019; Goldhaber & Karetz, 2018; Şad & Şahiner, 2016). It can be said that teachers' expectations and concerns about academic success and academic and behavioral problems of individuals with special needs are also effective on this result. In terms of developing social acceptance competencies, it was seen that the teachers working at the primary school level were more positive than the teachers working at the secondary education level. This situation can be explained by the fact that the teachers working at the primary school level are together with the individuals with special needs in all lessons and interact more with the students compared to the teachers working at the secondary school level.

It was observed that there was a significant difference between the social acceptance scores of the teachers for individuals with special needs in the overall scale and sub-dimensions in terms of their professional seniority. In overall scale and sub-dimensions, it was seen that as the professional seniority of the teachers' increased, the social acceptance scores of the teachers increased in favor of the teachers in the upper seniority. When the sub-dimensions of the scale were examined, it can be said that teachers with more professional experience exhibit more social acceptance behaviors and are open to professional competence development compared to less experienced teachers. In some studies, it was observed that as the professional seniority of the teachers' increases, their social acceptance level increases (Alghazo & Naggat Gaad, 2004; Forlin et al., 1996) and that they support inclusive practices more (Mngo & Mngo, 2018). According to this result, it can be said that as a result of the increase in the professional experience of the teachers in inclusive practices, they are more successful in the education of individuals with special needs and this situation affects their social acceptance positively.

Recommendations

According to the research findings, among the social acceptance levels of teachers towards individuals with special needs; It was determined that there was a significant difference in terms of gender, whether there were individuals with special needs in the family and close environment, whether there were children with special needs in the teachers' classrooms, and the belief that inclusive practices were an effective model. In addition, among teachers' social acceptance levels for individuals with special needs; It was determined that there was a significant difference according to the disability type of individuals with special needs, their participation in professional development activities for inclusion practices, their education level and professional seniority variables. In line with the findings obtained in the research, the following suggestions were presented to ensure teachers' social acceptance of individuals with special needs:

1. In the study, it was determined that the social acceptance levels of teachers who have individuals with special needs in their classes are lower. This finding is an important risk and problem for the success of inclusive practices. In-depth research can be done on the reasons for this situation.
2. It was determined that teachers who believe that inclusive education is an effective model have higher social acceptance. In inclusion practices, good practices can be disseminated among teachers and mentorship of experienced teachers can be benefited from inclusion practices.
3. Professional development activities for teachers can be increased by taking into account the professional development activities for inclusive education and the contribution of postgraduate education to social acceptance. Postgraduate education can be encouraged.
4. In order to improve teachers' professional competencies for inclusive practices, teachers' knowledge levels and teaching skills regarding different types of disabilities can be improved.
5. As the level of education increases, in-depth research can be conducted on the causes of low social acceptance for individuals with special needs.

Limitations

In this study, which examines the social acceptance levels of teachers working at different education levels towards individuals with special needs, the results of the study should be evaluated by considering the following limitations. First of all, the study is limited to the findings obtained with quantitative methods and data collection tools. A second limitation is the inability to use qualitative methods and data collection tools, along with quantitative methods and data collection tools, and therefore the inability to provide a method and data diversity in the study. The use of only the social acceptance scale as a data collection tool for teacher social acceptance in the study can be expressed as a third limitation. The study group of the research is a relatively small province located in the Western Black Sea Region of Turkey compared to other provinces. The fourth limitation is that the study group is not wide enough to cover more than one province.

Acknowledgment

I would like to thank our esteemed teachers who formed the study group of the research, supported the research by participating in the research, and worked at different educational levels in Düzce.

References

- Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 132-140. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x>
- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51, 143-155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238. <https://www.jstor.org/stable/23421604>
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-16. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Akdemir, B., Çapar, E., & Bayrakdar, M. (2022). İlkokul öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumları ve yeterlilik algıları: Bir karma yöntem araştırması [Attitudes and perceived efficacy of primary school teachers toward inclusion: A mixed-method study]. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 1036-1056. <https://doi.org/10.24315/tred.953616>
- Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları [The attitudes of teacher candidates towards inclusion education]* (Tez Numarası: 370424) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aktan, O. (2017). Classroom teachers' opinions regarding educational practices through integration in special education. In N. Akfirat, D. F. Staub, & G. Yavaş (Eds.), *Current debates in education* (5th ed., pp. 171-188). IJOPEC Publication.
- Aktan, O. (2018). *Kaynaştırma eğitiminde takım destekli bireyselleştirme tekniğinin öğrencilerin ders başarısı derse karşı tutum ve sosyal kabul düzeylerine etkisi [The effect of team-assisted individualization technique on the academic successes of the students, attitude to lessons and social acceptance in inclusive education]* (Tez Numarası: 526187) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aktan, O. (2020). Determination of educational needs of teachers regarding the education of inclusive students with learning disability. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 149-164. <https://doi.org/10.33200/ijcer.638362>
- Aktan, O. (2021a). Teachers' opinions towards inclusive education interventions in Turkey. *Anatolian Journal of Education*, 6(1), 29-50. <https://doi.org/10.29333/aje.2021.613a>
- Aktan, O. (2021b). Özel gereksinimli bireylere yönelik Öğretmen Sosyal Kabul Ölçeği'nin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Development of the Teacher Social Acceptance Scale for individuals with special needs, validity and reliability study]. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 315-332. <https://doi.org/10.24315/tred.712982>
- Aktan, O., Budak, Y., & Botabekovna, A. B. (2019). İlkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi: Bir karma yöntem çalışması [Determination of social acceptance levels of primary school students towards inclusive students: A mixed method study]. *Elementary Education Online*, 18(4), 1520-1538. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.632374>
- Alghazo, E. M., & Naggat-Gaad, E. E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-99. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00335.x>
- Allen, K. E., & Cowdery, G. E. (2015). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education* (8th ed.). Cengage Learning.
- Altun, T., & Filiz, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi [Investigation of classroom teachers' views on education of children with special needs]. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-22. <https://doi.org/10.24315/tred.537847>
- Anılan, H., & Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği [The reality of inclusive education through classroom teachers]. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(Özel Sayı), 74-90. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buefad/issue/3817/51334>

- Armstrong, A. C., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2010). *Inclusive education: International policy & practice*. SAGE Publications.
- Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (2000). *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives*. Routledge.
- Ashman, A. (2014). *Education for inclusion and diversity* (5th ed.). Pearson.
- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28(4), 421-442. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.673006>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Aydoğan, C. (2017). *Farklı yaşam dönemlerindeki bireylerin zihinsel engelli bireylere ilişkin sosyal kabulleri [Social acceptance of individuals in different life stages towards individuals with intellectual disabilities]* (Tez Numarası: 468780) [Yüksek lisans tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ayvaz-Öztürk, S. (2020). Kaynaştırma eğitimine ilişkin sosyal bilgiler alanında yapılan çalışmaların incelenmesi [Examining the studies on social studies regarding inclusive education]. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 3(1), 70-89. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1175153>
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri [Competency of classroom teachers in the inclusive education]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(12), 343-354. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49063/626026>
- Bailey, L., Nomanbhoy, A., & Tubpun, T. (2015). Inclusive education: Teacher perspectives from Malaysia. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 547-559. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.957739>
- Bakkaloğlu, H., Altındağ-Kumaş, Ö., & Aykaç, P. N. (2017). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının niteliğini öğretmenler ve bağımsız gözlemciler nasıl değerlendiriyorlar? [How do teachers and independent observers assess the quality of inclusive preschool classrooms?]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 229-249. <https://doi.org/10.17679/inuefd.303060>
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, B., & Özbek, A. B. (2019). Okul öncesinde özel gereksinimli olan ve normal gelişen çocukların sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi [Examining social acceptance levels of children with special needs and typical development in preschool classrooms]. *İlköğretim Online*, 18(2), 521-538. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562011>
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, B., & Yılmaz, B. (2019). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesi: Yordayıcı değişkenler [Quality of inclusive preschool classrooms: Predictive variables]. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 223-238. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.7839>
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun-Könez, N., & Yalçın, G. (2018). Türkiye'de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor? [What do the research about preschool inclusion in Turkey tell us?]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 119-150. <https://doi.org/10.17679/inuefd.302031>
- Başkonuş, T., & Öztürk, D. (2023). Öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin incelenmesi [Investigation of pre-service teachers' emotions, attitudes and anxiety levels regarding inclusion/inclusive education]. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 170-184. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1212256>
- Batu, E. S., Cüre, G., Nar, S., Gövercin, D., & Keskin, M. (2018). Türkiye'de ilkökullarda yapılan kaynaştırma araştırmalarının gözden geçirilmesi (2006-2016) [A Review of mainstreaming/inclusion research in elementary and secondary schools in Turkey (2006-016)]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 577-614. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.336925>
- Bayar, M., & Üstün, A. (2017). İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi [The investigation of elementary school teachers' emotions, attitudes, and concerns about inclusive education]. *Electronic Turkish Studies*, 12(14), 73-88. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.11872>
- Bhatnagar, N., & Das, A. (2014). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(4), 255-263. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12016>

- Blazar, D., & Kraft, M. A. (2017). Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 146-170. <https://doi.org/10.3102/0162373716670260>
- Blecker, N., & Boakes, N. (2010). Creating a learning environment for all children: Are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 435-447. <https://doi.org/10.1080/13603110802504937>
- Bossaert, G., De Boer, A. A., Frostad, P., Pijl, S. J., & Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies*, 34(1), 43-54. <https://doi.org/10.1080/03323315.2015.1010703>
- Bosse, S., Henke, T., Jäntsch, C., Lambrecht, J., Vock, M., & Spörer, N. (2016). The development of inclusive attitudes and self-efficacy of primary school teachers. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 103-116. <https://doi.org/10.25656/01:11857>
- Boyle, C., Scriven, B., Durning, S., & Downes, C. (2011). Facilitating the learning of all students: The 'professional positive' of inclusive practice in Australian primary schools. *Support for Learning*, 26(2), 72-78. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2011.01480.x>
- Bozak, B., & Çay, E. (2023). Destek eğitim odalarının kaynaştırma uygulamasındaki yeri ve önemine ilişkin öğretmen görüşleri [Teacher views on role and importance of resource room in the inclusion education]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 1-18. <https://doi.org/10.56677/mkuefder.1321255>
- Bozarslan, B., & Batu, E. S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri [Examining the opinions of teachers working in private preschools about inclusion]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 86-108. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.2-5000091529>
- Bryant, D. P., Bryant, B. R., & Smith, D. D. (2019). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. SAGE.
- Bubpha, S., Erawan, P., & Saihong, P. (2012). Model development for inclusive education management: Practical guidelines for inclusive schools. *Journal of Education and Practice*, 3(8), 223-233. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/2034>
- Bukvić, Z. (2014). Teachers' competency for inclusive education. *European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 11(4), 1585-1590. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.141>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]* (13th ed.). Pegem A.
- Cagran, B., & Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37(2), 171-195. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.506319>
- Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitudes towards the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electron Journal of Inclusive Education*, 2(7), 1-23. <https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol2/iss7/5/>
- Chan, J. M., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M., Sigafos, J., & Cole, H. (2009). Use of peer-mediated interventions in the treatment of autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(4), 876-889. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.04.003>
- Cihak, D. F. (2011). Comparing pictorial and video modeling activity schedules during transitions for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 433-441. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.06.006>
- Civelek, A. H. (1990). *Eğitilebilir zihinsel özürlü çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirilmelerinin ve iki grubun resim-iş ile beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin etkileri [The effects of informing normal children and integrating the two groups in art and physical education classes on the social acceptance of educable mentally retarded children]* (Tez Numarası: 11891) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Civitillo, S., De Moor, J. M., & Vervloed, M. P. (2016). Pre-service teachers' beliefs about inclusive education in the Netherlands: An exploratory study. *Support for Learning*, 31(2), 104-121. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12119>

- Clark, M. A., & Breman, J. C. (2009). School counselor inclusion: A collaborative model to provide academic and social-emotional support in the classroom setting. *Journal of Counseling and Development*, 87(1), 6-11. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00543.x>
- Combs, S., Elliott, S., & Whipple, K. (2010). Elementary physical education teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs: A qualitative investigation. *International Journal of Special Education*, 25(1), 114-125. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ890572.pdf>
- Corbett, J. (2001). *Supporting inclusive education*. Routledge.
- Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 129-143. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.8>
- Coşkun, Y. D., Tosun, Ü., & Macaroğlu, E. (2009). Classroom teachers styles of using and development materials of inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2758-2762. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508042.pdf>
- Çakıoğlu, V., & Ergen, H. (2022). Ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi [An investigation of teacher opinions on transition to secondary education]. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 51-69. <https://doi.org/10.21733/ibad.1099537>
- Çetin, A., & Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları [Social, psychological effects of central examinations on teachers and their reflections on teachers' curriculum implementations]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018040672>
- Çolak, M., & Çetin, C. (2014). Öğretmenlerin engelliliğe yönelik tutumları üzerine bir araştırma [A research on teachers' attitudes towards disability]. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29(1), 191-211. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuibfd/issue/22719/242482>
- Danyolu, A. (2017). *Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaşturmaya yönelik tutumlarının incelenmesi* [Investigation of preschool teacher candidates' attitudes towards of integration] (Tez Numarası: 477212) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- David, R., & Kuyini, A. B. (2012). Social inclusion: Teachers as facilitators in peer acceptance of students with disabilities in regular classrooms in Tamil Nadu, India. *International Journal of Special Education*, 27(2), 157-168. <https://eric.ed.gov/?id=EJ982870>
- De Boer, A. A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181. <https://doi.org/10.1080/08856251003658694>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379-392. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.723944>
- De Swart, F., Scholte, R. H., Delsing, M. J., van Efferen, E., der Stege, H. V., Nelen, W., & Burk, W. J. (2022). Behavioral classroom norms in special education: Associations with peer acceptance and rejection. *International Journal of Behavioral Development*, 46(5), 382-389. <https://doi.org/10.1177/0165025419885028>
- Demirbilek, M., & Levent, F. (2020). Kaynaştırma sınıflarında özel eğitim alan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri [The opinions of school counselors on teacher behaviors towards students with special needs inclusive classrooms]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 479-511. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdersisi.578454>

- Deniz, E., & Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri [The opinions of teachers on inclusive education]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 734-761. <https://doi.org/10.17755/esosder.448379>
- Di Maggio, I., Ginevra, M. C., Santilli, S., & Nota, L. (2022). Elementary school students' attitudes towards peers with disabilities: The role of personal and contextual factors. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 47(1), 3-11. <https://doi.org/10.3109/13668250.2021.1920091>
- Doğaroğlu, T., & Bapoğlu-Dümeni, S. (2015, 11-13 Mayıs). *Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi [Examining the views of preschool teachers who have inclusive students in their classes on inclusive education and early intervention]* [Paper presentation]. Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/husbfd/issue/7893/103909>
- Dukmak, S. J., Aburezeq, I., & Khaled, A. (2019). Public school teachers' perceived sense of self-efficacy in teaching students with disabilities in the United Arab Emirates. *International Journal of Economics and Business Research*, 17(1), 34-52. <https://doi.org/10.1504/IJEBR.2019.096585>
- Duncan, J., Punch, R., & Croce, N. (2021). Supporting primary and secondary teachers to deliver inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(4), 92-107. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2021v46n4.6>
- Emam, M. M., & Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 976-985. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.331>
- Engin, A. O., Tösten, R., Kaya, M., & Köselioğlu, Y. S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi (Kars ili örneği) [The evaluation of manners and point of views related to mainstreaming education having responsibilities of students who are in needs of special education for primary education (Example of Kars)]. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 27-44. <https://doi.org/10.9775/kausbed.2014.003>
- Ernst, C., & Rogers, M. R. (2009). Development of the inclusion attitude scale for high school teachers. *Journal of Applied School Psychology*, 25(3), 305-322. <https://doi.org/10.1080/15377900802487235>
- Farmer, T. W., Dawes, M., Hamm, J. V., Lee, D., Mehtaji, M., Hoffman, A. S., & Brooks, D. S. (2018). Classroom social dynamics management: Why the invisible hand of the teacher matters for special education? *Remedial and Special Education*, 39(3), 177-192. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED588188.pdf>
- Farmer, T. W., Hamm, J. V., Dawes, M., Barko-Alva, K., & Cross, J. R. (2019). Promoting inclusive communities in diverse classrooms: Teacher attunement and social dynamics management. *Educational Psychologist*, 54(4), 286-305. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1635020>
- Farmer, T. W., McAuliffe-Lines, M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247-256. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.04.006>
- Fernandes, P. R. S., Jardim, J., & Lopes, M. C. S. (2021). The soft skills of special education teachers: Evidence from the literature. *Education Sciences*, 11(3), 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci11030125>
- Filiz, İ. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu tutum ve kaygıları arasındaki ilişki [The relationship between the efficacy of classroom teachers for inclusive practices and the emotion attitude and concerns related to inclusion education]* (Tez Numarası: 683470) [Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Firat, T. (2021). An exploration of the effects of learning through 'interaction activities' on eighth-graders' social acceptance of students with special needs in Turkey. *Education 3-13*, 49(7), 792-808. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1790022>
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>
- Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594-601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.003>
- Forlin, C., Douglas, G., & Hattie, J. (1996). Inclusive practices: How accepting are teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 43(2), 119-133. <https://doi.org/10.1080/0156655960430203>

- Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: Teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99. <https://www.firah.org/upload/notices3/2010/inclusion-of-children-with-disabilities.pdf>
- Galović, D., Brojčin, B., & Glumbić, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1262-1282. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.886307>
- Garrote, A. (2017). The relationship between social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms. *Frontline Learning Research*, 5(1), 1-15. <https://doi.org/10.14786/flr.v5i1.266>
- Garrote, A., Felder, F., Krähenmann, H., Schnepel, S., Sermier-Dessefontet, R., & Moser-Opitz, E. (2020). Social acceptance in inclusive classrooms: The role of teacher attitudes toward inclusion and classroom management. *Frontiers in Education*, 5(198), 1-11. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.582873>
- Ginevra, M. C., Di Maggio, I., Valbusa, I., Santilli, S., & Nota, L. (2022). Teachers' attitudes towards students with disabilities: The role of the type of information provided in the students' profiles of children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 357-370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1878658>
- Goldhaber, D., & Koretz, D. (2018). Needs improvement a gloomy perspective on high-stakes testing: The testing charade: Pretending to make schools better. *Education Next*, 18(2), 79-81. <https://go.gale.com/ps/i.do?p=AONE&u=google scholar&id=GALE|A532655269&v=2.1&it=r&sid=AONE&asid=c5a0e36c>
- Gökçe, H., Gökçe, Z., Demir, N., & Bektaş, O. (2022). Lisansüstü eğitimin fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine katkısı [Contribution of graduate education to the professional development of science teachers]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1409-1442. <https://doi.org/10.17152/gefad.997624>
- Green, S., & Salkind, N. (2005). *Using SPSS for windows and macintosh: Analyzing and understanding data* (5th ed.). Prentice Hall.
- Güleryüz, B., & Özdemir, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi [To analyze the attitudes of primary school teachers and pre-service primary school teachers towards inclusive education]. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 53-64. <https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/21660/232934>
- Güney, B. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumu ve tutumun iyileştirilmesine yönelik çözüm önerileri [Primary school teachers' attitudes towards inclusive education and solution suggestions for the improvement of the attitude]* (Tez Numarası: 563720) [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürgür, H., & Hasanoğlu-Yazçayır, G. (2019). Türkiye'de kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmenlerin görüşlerine odaklanılmış lisansüstü eğitim tezlerinin sentezlenmesi: Meta-etnografik bir çalışma [Synthesis of graduate education theses focused on teachers' views on inclusive education in Turkey: A Meta-Ethnographic Study]. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 845-872. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.16m>
- Gürgür, H., & Uzuner, Y. (2010). A phenomenological analysis of the views on co-teaching applications in the inclusion classroom. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(1), 311-331. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ882729.pdf>
- Gürgür, H., Arzu, K., & Akçamete, G. (2012). Kaynaştırma öğrencilerine sunulan bireysel destek hizmetlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi [Examining pre-service teachers opinions about providing individual support services to mainstreaming students]. *İlköğretim Online*, 11(3), 689-701. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8588/106720>
- Güven, Y., & Aydın, A. (2007). Özel gereksinimli çocuklar için akran öğretimine ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri [Primary teachers' opinions about peer tutoring for children with special needs]. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 415-432. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmli/bitstream/handle/11421/386/448285.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hendrickx, M. M. H. G., Mainhard, M. T., Oudman, S., Boor-Klip, H. J., & Brekelmans, M. (2017). Teacher behavior and peer liking and disliking: The teacher as a social referent for peer status. *Journal of Educational Psychology*, 109(4), 546-558. <https://doi.org/10.1037/edu0000157>

- Horne, P. E., & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286. <https://doi.org/10.1080/13603110701433964>
- Hunter-Johnson, Y., Newton, N. G., & Cambridge-Johnson, J. (2014). What does teachers' perception have to do with inclusive education: A Bahamian context. *International Journal of Special Education*, 29(1), 143-157. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1034086.pdf>
- Hurlock, E. B. (1978). *Child development*. Graw-Hill.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94. <https://doi.org/10.1177/07419325060270020601>
- Irmak, H. (2020). *Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan yönetici sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma ve bütünleştirme kavramlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi [Analysis of the opinions of directors, classroom teachers and guide teachers who work at the schools affiliated to the Ministry of Education regarding the concepts of unification and inclusion]* (Tez Numarası: 652168) [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İnceler, H., & Özder, H. (2020). Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi: Atatürk Öğretmen Akademisi-KKTC Örneği [Investigation of attitudes of teacher candidates on inclusive education: TRNC case]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 719-739. <https://doi.org/10.17679/inuefd.654127>
- Jonassen, D. H., & Grabowski, B. L. (2012). *Handbook of individual differences, learning, and instruction*. Routledge.
- Kalaycı, Ş. (2016). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri [SPSS applied multivariate statistical techniques]* (7th ed.). Asil.
- Kale, M., Dikici-Sığırtmaç, A., Nur, İ., & Abbak, B. S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi [Investigating pre-school teachers' opinions about inclusive education applications]. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 35-45. <http://ijeces.hku.edu.tr/tr/pub/issue/22946/355278>
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi [scientific research method]* (31st ed.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayhan, N., Şengül, A., & Akmeşe, P. P. (2012). İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi [First and second stage of primary teachers candidates investigation on the opinions of mainstreaming]. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 261-271. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/28z.kayhan.pdf>
- Kingston, N. M., Karvonen, M., Thompson, J. R., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2017). Fostering inclusion of students with significant cognitive disabilities by using learning map models and map-based assessments. *Inclusion*, 5(2), 110-120. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-5.2.110>
- Kocaoğlu, A., Acartürk, H. T., İskenderoğlu, A., & Çelenk, H. B. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri [Opinions and suggestions of preschool teachers on inclusion/integration practices]. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 47-69. <https://doi.org/10.53629/sakaefd.1166194>
- Kovačević, J., & Radovanovic, V. (2023). Social distance towards students with disabilities in inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(1), 106-119. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1856349>
- Kovalchuck, V., & Vorotnykova, I. (2017). E-Coaching, e-mentoring for lifelong professional development of teachers within the system of post-graduate pedagogical education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(3), 214-227. <https://doi.org/10.17718/tojde.328956>
- Krull, J., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). The social and emotional situation of first graders with classroom behavior problems and classroom learning difficulties in inclusive classes. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 169-190. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1047460.pdf>
- Leigers, K. L., & Myers, C. T. (2015). Effect of duration of peer awareness education on attitudes toward students with disabilities: A systematic review. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 8(1), 79-96. <https://doi.org/10.1080/19411243.2015.1021067>

- Lindsay, S., & McPherson, A. C. (2012). Strategies for improving disability awareness and social inclusion of children and young people with cerebral palsy. *Child: Care, Health and Development*, 38(6), 809-816. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01308.x>
- Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2005). *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. Psychology Press.
- Mastropieri, M., & Scruggs, T. (2010). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction* (5th ed.). Pearson
- McCoy, S., & Banks, J. (2012). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 81-97. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.640487>
- McGrath, K. F., & Bergen, P. V. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>
- Metin, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırma sınıfında öğretmen [Teacher in an integration preschool classroom]. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 428-439. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182279>
- Mngo, Z. Y., & Mngo, A. Y. (2018). Teachers' perceptions of inclusion in a pilot inclusive education program: Implications for instructional leadership. *Education Research International*, 2018, 1-13. <https://doi.org/10.1155/2018/3524879>
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17, 113-126. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>
- Mouchritsa, M., Romero, A., Garay, U., & Kazanopoulos, S. (2022). Teachers' attitudes towards inclusive education at Greek secondary education schools. *Education Sciences*, 12(6), 1-18. <https://doi.org/10.3390/educsci12060404>
- Nayır, F., & Karaman-Kepeneci, Y. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin haklarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri [Opinions of primary school teachers on mainstreaming students' rights]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 69-89. <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2013.325a>
- Noreen, H., Intizar, F., & Gulzar, S. (2019). Teachers' multidimensional attitude towards inclusive education. *UMT Education Review*, 2(2), 72-89. <https://doi.org/10.32350/uer.22.04>
- Nowicki, E. A. (2003). A Meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26(3) 171-188. <https://doi.org/10.2307/1593650>
- Obiakor, F. E., Harris, M., Mutua, K., Rotatori, A., & Algozzine, B. (2012). Making inclusion work in general education classrooms. *Education & Treatment of Children*, 35(3), 477-490. <https://doi.org/10.1353/etc.2012.0020>
- Odluyurt, S., & Batu, E. (2010). Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretimi [Teaching inclusion preparation skills to children with developmental disabilities]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1533-1872. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/15580>
- Okyay, Ö., Mutluer, C., & Peker, G. (2016). Okul öncesi Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi [The examination of preschool teacher candidates' attitudes on inclusive education]. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(212), 27-44. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36138/405982>
- Opoku, M. P., Cuskelly, M., Pedersen, S. J., & Rayner, C. S. (2021). Applying the theory of planned behaviour in assessments of teachers' intentions towards practicing inclusive education: A scoping review. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 577-592. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1779979>
- Orakcı, Ş., Aktan, O., Toraman, C., & Çevik, H. (2016). The influence of gender and special education training on attitudes towards inclusion. *International Journal of Instruction*, 9(2), 107-122. <https://doi.org/10.12973/iji.2016.928a>
- Özcan, İ., & Karaoğlu, İ. B. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları, tutumları, kaygıları ile öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examining of the relationship between preschool teachers' emotions, attitudes, concerns with teacher competences towards integration education]. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4), 1366-1385. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.912016>

- Özdemir, H. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi [Analysis of the opinions of preschool teachers about the application of integration] (Tez Numarası: 309082) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özokcu, O. (2018). The relationship between teacher attitude and self-efficacy for inclusive practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6-12. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i3.3034>
- Özyürek, M. (2010). *Tutumlar ve engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi [Changing attitudes and attitudes towards people with disabilities]* (2nd ed.). Kök.
- Pamuk, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri [Opinions of classroom teachers' on inclusive education]* (Tez Numarası: 430711) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pesen, A., & Demirhan, M. (2021). Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının incelenmesi [Investigation of teachers' attitudes towards individuals with special needs]. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 141-158. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.652806>
- Pijl, S. J., & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 93-105. <https://doi.org/10.1080/08856250903450947>
- Pijl, S. J., Meijer, C. J. W., & Hegarty, S. (1997). *Inclusive education: A global agenda*. Routledge.
- Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Krischler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting inclusive education: The role of teachers' competence and attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182863.pdf>
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Rajendran, P., Athira, B. K., & Elavarasi, D. (2020). Teacher competencies for inclusive education: Will emotional intelligence do justice? *Shanlax International Journal of Education*, 9(1), 169-182. <https://doi.org/10.34293/education.v9i1.3494>
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/08856250903450848>
- Rakap, S., Parlak-Rakap, A., & Aydın, B. (2016). Investigation and comparison of Turkish and American preschool teacher candidates' attitudes towards inclusion of young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 20(11), 1223-1237. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1159254>
- Rekaa, H., Hanisch, H., & Ytterhus, B. (2019). Inclusion in physical education: Teacher attitudes and student experiences. A systematic review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 36-55. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1435852>
- Rihter, J., & Potočník, R. (2020). Preservice teachers' beliefs about teaching pupils with special educational needs in visual art education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 235-248. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1862340>
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S., & Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri [Problems, expectations, and suggestions of elementary teachers regarding inclusion]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1743-1765. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/15594>
- Salend, S. J. (2008). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (4th ed). Prentice Hall.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Sarı, H., & Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma [Examination of teacher candidates' attitudes towards special education: A comparative study]. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 183-203. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/789/741>

- Scanlon, G., Radeva, S., Pitsia, V., Maguire, C., & Nikolaeva, S. (2022). Attitudes of teachers in Bulgarian kindergartens towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 112(2022), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103650>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (4th ed.). Taylor & Francis.
- Schwab, S., Markus, S., & Hassani, S. (2022). Teachers' feedback in the context of students' social acceptance, students' well-being in school and students' emotions. *Educational Studies*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.2023475>
- Shaddock, A., Giorcelli, L., & Smith, S. (2007). *Students with disability in mainstream classrooms: A resource for teachers*. Australian government department of education, employment and workplace relations. Commonwealth of Australia. <https://inclusive.tki.org.nz/assets/inclusive-education/resource-documents/InclusiveClassroomTeacherResourceFinal1.pdf>
- Shady, S. A., Luther, V. L., & Richman, L. J. (2013). Teaching the teachers: A study of perceived professional development needs of educators to enhance positive attitudes toward inclusive practices. *Education Research and Perspectives*, 40(1), 169-191. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1007199>
- Sharma, U., & Nuttal, A. (2016). The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(2), 142-155. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1081672>
- Sharma, U., Moore, D., & Sonawane, S. (2009). Attitudes and concerns of pre-service teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(3), 319-331. <https://doi.org/10.1080/13598660903050328>
- Sharma, U., Shaikat, S., & Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 97-105. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1057107>
- Sharma, U., Simi, J., & Forlin, C. (2015). Preparedness of pre-service teachers for inclusive education in the Solomon Islands. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(5), 102-116. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060341.pdf>
- Short, C., & Martin, B. N. (2005). Case study: Attitudes of rural high school students and teachers regarding inclusion. *The Rural Educator*, 27(1), 1-10. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v27i1.498>
- Soodak, L. C., & McCarthy, M. C. (2006). Classroom management in inclusive settings. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management* (1st ed., pp. 461-489). Routledge.
- Spöerer, N., Lenkeit, J., Bosse, S., Hartmann, A., Ehlert, A., & Knigge, M. (2020). Students' perspective on inclusion: Relations of attitudes towards inclusive education and self-perceptions of peer relations. *International Journal of Educational Research*, 103, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101641>
- Statistics and Data. (2019). *STATA multivariate statistics reference manual, release 16*. STATA Press.
- Štemberger, T., & Kiswarday, V. R. (2018). Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 47-58. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297573>
- Strnadova, I., Arthur-Kelly, M., & Foreman, P. (2022). *Inclusion in action* (6th ed.). Cengage Learning Australia.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen-Karasu, F., Demir, S., & Akalın, S. (2014). Preschool teachers' knowledge levels about inclusion. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(4), 1477-1483. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1045044.pdf>
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Akalın, S., Demir, Ş., & İşcen-Karasu, F. (2015). The effects of the preschool inclusion program on teacher outcomes in Turkey. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(4), 324-341. <https://doi.org/10.1080/10901027.2015.1105328>
- Supriyanto, D. (2019). Teachers' attitudes towards inclusive education: A literature review. *Indonesian Journal of Disability Studies*, 6(1), 29-37. <https://ijds.ub.ac.id/index.php/ijds/article/view/126>

- Şad, S. N., & Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri [Students' teachers' and parents' views about transition from basic education to secondary education (BESE) system]. *İlköğretim Online*, 15(1), 53-76. <https://doi.org/10.17051/io.2016.78720>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Todorovic, J., Stojiljkovic, S., Ristanic, S., & Djigic, G. (2011). Attitudes towards inclusive education and dimensions of teacher's personality. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29(2011), 426-432. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.259>
- Toy, S. N., & Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması [The comparison of self-efficacy and inclusive education beliefs of primary school teachers]. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146-173. <https://doi.org/10.12984/eed.00332>
- Van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95(2020), 103-127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>
- Vlachou, A., Didaskalou, E., & Kontofryou, M. (2015). Roles, duties and challenges of special/support teachers at secondary education: Implications for promoting inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 551-564. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1060073>
- Warner, R. M. (2020). *Applied statistics I: Basic bivariate techniques*. Sage Publications.
- Westling, D. L., & Fox, L. (2009). *Teaching students with severe disabilities* (4th ed.). Pearson/ Merrill/Prentice-Hall Publishers.
- Wilson, C., Woolfson, L. M., & Durkin, K. (2022). The impact of explicit and implicit teacher beliefs on reports of inclusive teaching practices in Scotland. *International Journal of Inclusive Education*, 26(4), 378-396. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1658813>
- Woodcock, S. (2021). Teachers' beliefs in inclusive education and the attributional responses toward student with and without specific learning difficulties. *Dyslexia*, 27(1), 110-125. <https://doi.org/10.1002/dys.1651>
- Wullschleger, A., Garrote, A., Schnepel, S., Jaquiéry, L., & Opitz, E. M. (2020). Effects of teacher feedback behavior on social acceptance in inclusive elementary classrooms: Exploring social referencing processes in a natural setting. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101841>
- Yaralı, D. (2015). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi [The investigation of the prospective teachers' attitudes towards the individuals with special needs in terms of some variables]. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 431-455. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erziefd/issue/39697/470110>
- Yatgın, S., Sevgi, H. M., & Uysal, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve çeşitli değişkenlere göre mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi [Classroom teachers' opinions on inclusive education and investigation of their occupational burnout according to various variables]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 167-180. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17146>
- Yaylacı, Z., & Aksoy, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri [Competence of social science teachers in inclusive education]. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016(6), 19-40. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34311/379157>
- Yazarkan, K. (2020). İlkokullardaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri hakkında bir araştırma [A research on the views of primary school teachers about resource education room application]. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 776-790. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/odusobiad/issue/57874/614406>
- Yazçayır, G., & Gürgür, H. (2021). Examination of inclusive education and resource room service in a preschool: Examination of inclusive education and resource room service. *International Journal of Curriculum and Instruction* 13(1), 870-892. <https://ijci.globets.org/index.php/IJCI/article/view/619/279>
- Yeo, K. J., & Teng, K. Y. (2015). Social skills deficits in autism: A Study among students with autism spectrum disorder in inclusive classrooms. *Universal Journal of Educational Research*, 3(12), 1001-1007. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083294.pdf>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]* (9th ed.). Seçkin Yayınevi.

- Yılmaz, E., & Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilkokul öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri [Opinions of primary school teachers about individualized education programme, legal regulation and inclusion implementation]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 247-268. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.267316>
- Yu, S., & Cho, E. (2022). Preservice teachers' attitudes toward inclusion in early childhood classrooms: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 50(4), 687-698. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01187-0>
- Zagona, A. L., Kurth, J. A., & MacFarland, S. Z. (2017). Teachers' views of their preparation for inclusive education and collaboration. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 163-178. <https://doi.org/10.1177/0888406417692969>
- Zeybek, Ö. (2015). *İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri [Opinions and suggestions of English teachers in primary schools about inclusive education]* (Tez Numarası: 388883) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394. <https://doi.org/10.1080/1360311050043069>



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

2023, 24(4), 485-507

ARAŞTIRMA | RESEARCH

Gönderim Tarihi | Received Date: 14.03.22

Kabul Tarihi | Accepted Date: 25.07.23

Erken Görünüm | Online First: 04.08.23

Portage Destekli Anne Eğitim Programı'nın Otizmli Çocuğun Öz Bakım Gelişimi Üzerindeki Etkisi

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

The Effect of the Portage-Supported Mother Education Program on the Self-Care Development of the Child with Autism

[Click here to read in English](#)

Kevser Kılıç



Fatma Ülkü Yıldız





Portage Destekli Anne Eğitim Programı'nın Otizmlili Çocuğun Öz Bakım Gelişimi Üzerindeki Etkisi*

Kevser Kılıç^{ID¹}

Fatma Ülkü Yıldız^{ID²}

Öz

Giriş: Öz bakım becerileri Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanılı çocukların bağımsız yaşam becerilerini desteklemek için gereken temel becerilerdendir. Alanyazında bu kapsamda kullanılan programların olduğu (ör. Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı [OÇİDEP]); ancak sınırlı sayıda araştırmada yer aldığı görülmüştür. Bu araştırma ile bu sınırlılık giderilmek istenmiştir. Bu nedenle araştırmada "Portage Destekli Anne Eğitim Programı"nın OSB'li çocuğun öz bakım gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda "Programın OSB'li çocuğun sıvı sabun ile el yıkama, çatal ile yemek yeme, fermuarlı ceket giyme davranışı üzerindeki etkileri incelenmiş, davranışların genellenebilirlik ve kalıcılık düzeylerine bakılmış, annenin görüşleri alınmıştır.

Yöntem: Tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Katılımcılar 4 yaş 5 aylık OSB'li erkek çocuk ve 38 yaşındaki annesidir. Bağımlı değişkenler sıvı sabun ile el yıkama, çatal ile yemek yeme, fermuarlı ceket giyme davranışlarıdır. Bağımsız değişken "Portage Destekli Anne Eğitim Programı"dır.

Bulgular: Veriler analiz edilerek çizgi grafiklerine aktarılmıştır. Bulgular incelendiğinde, programın OSB'li çocuğun sıvı sabun ile el yıkama, çatal ile yemek yeme, fermuarlı ceket giyme davranışları üzerinde olumlu etkisinin olduğu, çocuğun davranışları genelleştirebildiği, etkinin kalıcı ve programın uygulanabilir olduğu görülmüştür.

Tartışma: Bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır. Alanyazında araştırma bulguları ile benzerlik gösteren araştırmalara ulaşılmıştır. Bulgulara göre program OSB'li çocuğun öz bakım gelişimi için etkili, kalıcı ve uygulanabilirdir.

Sonuç ve Öneriler: Programın OSB'li çocuğun öz bakım gelişimi için etkili, annesi için uygulanabilir olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre; bu araştırmanın daha fazla sayıda OSB'li çocuk ve annesi ile çalışılarak genişletilmesi, başka araştırmalarda baba katılımı ile gerçekleştirilmesi önerilebilir.

Anahtar sözcükler: Otizm spektrum bozukluğu, portage, anne eğitimi, beceri, öğretim.

Atf için: Kılıç, K., & Yıldız, F. Ü. (2023). Portage Destekli Anne Eğitim Programı'nın otizmlili çocuğun öz bakım gelişimi üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(4), 485-507. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdersisi.1087754>

*Bu araştırma ilk yazarın yüksek lisans tezinin bir kısmından üretilmiştir.

¹**Sorumlu Yazar:** Öğr. Gör., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, E-posta: kevserekilicx@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4479-2463>

²Dr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi, E-posta: fulkuyildiz@selcuk.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1164-515X>

Giriş

Gelişim, önemli bir kavramdır. Bir kavram olarak gelişim; organizmanın döllemeden ölene kadar fiziksel, dil, duygusal, bilişsel ve sosyal alanlarda ileri yönlü bir değişim içerisinde olması anlamına gelir (Senemoğlu, 2013). Bir süreçtir ve her bir gelişim alanı birbirinden etkilenir (Demirel & Kaya, 2012). Bireyin gelişim süreci incelendiğinde, gelişimin iki şekilde seyrettiği görülmektedir; birey tipik gelişim gösterebilir ya da akranlarından farklı bir gelişim içerisinde olabilir (Ünlü, 2021). Akranlarından belirgin oranda farklı gelişim gösteren bireyler özel eğitim gereksinimi olan bireyler olarak adlandırılmaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Görülme sıklığı hızla artan OSB bu grup içerisinde yer almaktadır (Centers for Disease of Control Prevention, 2023).

OSB; sosyal ve iletişimsel yönden belirgin orandaki yetersizlikler ile kendisini gösteren, sınırlı ilgi alanı ile takıntılı davranışların eşlik ettiği, nedeni bilinmeyen ve yaygınlığının sıklıkla arttığı nöro-gelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association, 2022; Khaleghi vd., 2020). 2004 yılında 166'da 1 olan OSB'nin dünyada görülme oranı, günümüzde 36'da 1'dir (Centers for Disease of Control Prevention, 2023). Bu artış OSB'nin görülme oranının gelecekte de artacağını endişe ile düşündürmektedir. Aynı zamanda OSB'ye özgü davranışlardan dolayı ebeveynlerin hayatlarının zorlaşması da endişe uyandıran bir durum olmaktadır. Çünkü OSB'li çocuklarda görülen yetersizlikler ve davranış problemleri ebeveynlerin yaşam kalitelerini olumsuz etkilemektedir (Blacher & Baker 2017; Karaca vd., 2021). OSB'li çocuğu olan annelerin çocuklarının yetersizlikleri ve davranış problemleri nedeni ile günlük yaşamda zorlanmaları (Coşkun, 2013; Nealy vd., 2012) bu duruma örnektir. OSB'li çocukların öz bakım becerilerinden olan yemek yeme (Önal & Uçar, 2017) ve tuvalet becerisi (Güven, 2019) ile ilgili yetersizliklerinden dolayı da ebeveynlerin güçlük yaşadıkları ve desteğe ihtiyaçları olduğu bilinmektedir (Güven & Azkeskin, 2020; Yıldırım-Doğru, 2021). Ebeveynler destek aldıklarında güçlüklerin üstesinden gelerek süreci kolay atlatabilmektedirler. Böylece, aile bireylerinin birbirleriyle etkileşimleri ve çocuklarına sunacakları desteğin niteliği de artmaktadır (Dillenburger vd., 2010; Yıldız & Çağdaş, 2019). Bunun yanında OSB'ye özgü davranışların varlığı iki-üç yaşlarında fark edilebilmesine rağmen ileri yaşlarda tanı koyulan bireyler bulunmaktadır (Daniels & Mandell, 2013; Speakers, 2020). Hatta bazı ergenlerin OSB'ye özgü davranışları olmasına rağmen tanı almadıkları da bilinmektedir (Centers for Disease Control and Prevention, 2023). Bu durumlar OSB'ye özgü davranışların geç dönemde fark edilmesine ve ailelerin daha çok güçlük yaşamasına sebep olmaktadır. Buna karşın gelişimsel alanlardaki gecikmelerin erken dönemde tespit edilmesi ve bu doğrultuda erken müdahale programlarının uygulanması ile süreç rahat geçirilebilmektedir (Williams vd., 2014). Çocuklar erken dönemlerde, bireyselleştirilmiş eğitim aldıkları zaman, bu durumun faydaları ileriki dönemlerde de görülebilmektedir (Cen vd., 2017). Karaca (2021); ebeveynlerin eğitim aldıklarında, becerileri çocuklarına öğretmede faydalı olabildiklerini belirtmiştir. Bu nedenlerden dolayı erken müdahale programları geliştirilip uygulanmaktadır. Erken müdahale programları; gelişimsel açıdan risk altında bulunan ya da dezavantajlı çocukların aile katılımı ile eğitim öğrenim faaliyetlerinden yararlanmalarını sağlayan, yetersizliklerin olumsuz etkilerini azaltmayı amaçlayan programlardır (Bekman & Koçak, 2011). Ülkemizde özel gereksinimli çocuklar için geliştirilen ve uygulanan erken müdahale programları vardır. Eve Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı (ETEÇOM) (Toper-Korkmaz, 2015), Otizmlili Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Eğitim Programı (OÇEP) (Karaca, 2021) ve Portage Programı (Uzundemir-Marangoz, 2020) bu programlardan bazılarıdır. Portage Programı; 0-6 yaş arasındaki çocukların; uyarım, öz bakım, motor, sosyal, bilişsel ve dil gelişimi alanlarında gelişimsel değerlendirmelerini yapmayı, değerlendirmelerin sonuçlarına göre uygun eğitim programını hazırlamada uzman ve ebeveyn yol göstermeyi amaçlayan bir erken müdahale programıdır (Uzundemir-Marangoz, 2020). Alanyazında; ülkemizde Portage ile ilgili araştırmalara ulaşılmaktadır, örneğin; Karaslan ve Bal (2002) tarafından Portage'ın düşük ağırlıklı prematüre bebekler ve annelerine erken dönemde, ev ortamında verildiğinde çocukların gelişimlerini olumlu etkilediği belirtilmiştir. Özbek-Coşkun'un (2022) 'Portage Programı'nı özel eğitim ve bakım gerektiren çocukların gelişimleri üzerindeki etkisini incelemek amacı ile' 2-6 yaşları arasındaki OSB, Down Sendromu ve zihinsel engel tanılı olan 43 çocuk ve bakım verenleri ile yürüttüğü araştırmada programın çocukların gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Programın yurt dışında da kullanıldığı görülmüştür örneğin; Revill ve Blunden'in (1979) 'Zihinsel engeli olan okul öncesi dönem çocukları için Portage'ı değerlendirmek amacı ile' Birleşik Krallık'ta yaşları 0 ile 6 yaşları arasındaki zihinsel engeli olan 75 çocuk ve bakım verenleri ile, Hardy ve Sturmey'in (1994) 'Gelişimsel geriliği olan çocukların ebeveynlerinin öğretim becerilerini değiştirme yöntemini değerlendirmek' amacı ile biri Serapral Palsi, ikisi Down Sendromu olan çocuklar ve çocukların anneleri ile gerçekleştirdiği araştırma programın çocukların gelişimlerini olumlu etkilediğini göstermektedir. Bu araştırmalar incelendiğinde; Portage Programı'nın çeşitli engel gruplarından çocuklar ve çocukların annelerine uygulandığı; ancak ülkemizde bu araştırmaların sınırlı olduğu ve

araştırmalarda bireyselleştirmelere yer verilmediği görülmektedir. Bu konuda daha fazla sayıda ve güncel araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç durumu giderilmek istenmiştir. Aynı zamanda Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) belirtildiği üzere; özel gereksinimli bireyler için eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması maddesi de gerekçe alınarak bu araştırmada diğer araştırmalardan farklı olarak; araştırmacılar tarafından çocuğun gelişimsel değerlendirmesi yapılmış, çalışılacak gelişim alanı belirlenmiştir. Sonrasında Portage Programı temelinde programda ve materyallerde bireyselleştirmeler yapılmış ve anne eğitimlerine başlanmıştır. Süreçte çocuğun öz bakım gelişim alanından sıvı sabun ile el yıkama, çatal ile yemek yeme ve fermuarlı ceket giyme şeklinde spesifik davranışlar sırası ile ve art arda öğretimde uyarlamalar yapılarak çalışılmıştır. Programın davranışlar üzerindeki etkisi, çocuğun davranışları genelleme düzeyi, kalıcılık durumları, annenin uygulama güvenilirliği ve görüşleri incelenmiştir. Araştırma bu yönleri ile özgün ve yeni özelliklere sahiptir. Bu durumlardan dolayı araştırma önemli görülmektedir.

Yukarıdaki bilgiler dikkate alındığında bu araştırmanın OSB'li çocukların annelerine, alan ile ilgilenen uzmanlara ve alanyazına katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Bu araştırmanın genel amacı, bireyselleştirilmiş "Portage Destekli Anne Eğitim Programı'nın" OSB'li çocuğun öz bakım gelişimi üzerindeki etkisini incelemektir. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Portage Destekli Anne Eğitim Programı, OSB'li çocuğun sıvı sabun ile el yıkama, çatal ile yemek yeme ve fermuarlı ceket giyme davranışını olumlu yönde etkilemekte midir?
2. Portage Destekli Anne Eğitim Programı'nın OSB'li çocuğun sıvı sabun ile el yıkama, çatal ile yemek yeme ve fermuarlı ceket giyme davranışlarını genelleme üzerindeki etkisi nasıldır?
3. Portage Destekli Anne Eğitim Programı'nın öğretimi bittikten sonra da OSB'li çocuğun sıvı sabun ile el yıkama, çatal ile yemek yeme ve fermuarlı ceket giyme davranışları üzerindeki etkisi sürmekte midir?
4. Annenin Portage Destekli Anne Eğitim Programı ile ilgili görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden "davranışlar arası çoklu başlama modeli" kullanılmıştır. Bir ya da birkaç kişi ile çalışmanın uygun olduğu durumlarda tercih edilen tek denekli araştırma modelleri, özel gereksinimli bireylerde sıklıkla kullanılmaktadır (Tekin-İftar, 2018). Çoklu başlama modeli ise, bir öğretim programının etkililiğinin birden çok bağımlı değişken üzerinde çalışılacağı durumlarda kullanılmaktadır. Bu modelde; etkisi gözlenmek istenen program 3 farklı bağımlı değişkenden biri ile (davranış, kişi ya da ortam) sırası ile ve art arda gerçekleştirilmektedir. Davranışlar arası çoklu başlama modelinde ise; aynı kişi ile, aynı ortamda 3 farklı davranış üzerinde çalışılır ve davranışların birbiri ile ilişkili olmamasına dikkat edilir (Tekin-İftar, 2018). Bu özelliklere dikkat edilerek bu araştırmada araştırmacılar tarafından çocuğun gelişimsel değerlendirmesi yapılarak bağımsız olarak gerçekleştirilemediği sıvı sabun ile el yıkama, çatal ile yemek yeme ve fermuarlı ceket giyme davranışları seçilmiş ve ardından anne eğitim süreci uygulanarak değerlendirilmiştir. Aynı zamanda Ledford ve diğerlerinin (2023) tek denekli araştırmalarda katılımcı seçimi, uygulamanın yürütülmesi ve verilerin toplanması ile ilgili olarak belirttikleri kalite standartları göstergelerine de dikkat edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmada katılımcılarda ön koşul özellikler belirlenmiştir. Bu özellikler; Ailenin Konya'da yaşaması, çocuğun OSB tanısının olması, 3-6 yaş aralığında olması, öz bakım gelişim alanında bağımsız olarak yerine getiremediği, sosyal yönden önemli, 3 davranışın olması, eğitim almıyor olması; annesinin ise Portage ile ilgili eğitim almamış olması, gönüllü olması, okuma anlama düzeyinin iyi olması şeklindedir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formundan elde edilen bilgilere göre; katılımcıların Konya ili Selçuklu ilçesinde ikamet ettiği, annenin 38 yaşında ve lise mezunu olduğu; çocuğun erkek, 1 yaş 6 aylıkken OSB tanısı aldığı, şu anda 4 yaş 5 aylık olduğu ve ailenin gelir düzeyinin düşük olduğu öğrenilmiştir.

Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler

Araştırmada sıvı sabun ile el yıkama, çatal ile yemek yeme ve fermuarlı ceket giyme davranışları araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır. Bağımlı değişkenler, çocuğun gelişimsel değerlendirmesinin araştırmacılar tarafından yapılması ile belirlenmiştir. Gelişimsel değerlendirme süreci

araştırma öncesi değerlendirmede aktarılmıştır. Bağımsız değişken ise; bireyselleştirilmiş “Portage Destekli Anne Eğitim Programı”dır.

Tek denekli araştırma modellerinde %80-90 ve %100 doğruluk düzeyi olmak üzere iki ölçüt kullanılmaktadır (Tekin-İftar, 2012). Bu çalışmada ölçüt art arda üç oturumda %80 ve üzeridir. Elde edilen veriler “(Doğru tepki sayısı / Toplam tepki sayısı) x 100” formülü (Tekin-İftar, 2012) ile hesaplanarak çizgi grafiklerine aktarılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu tarafından 2021/588 karar numaralı, 28.06.2021 tarihli toplantısında etik olarak uygun bulunmuştur. Araştırmada etik ilkelere dikkat edilmiştir. Araştırma öncesinde anneye araştırmaya dair bilgiler verilmiş ve katılımın gönüllü olduğu, annenin istediği zaman araştırmadan ayrılacağı aktarılmıştır. Anne gönüllü onay formunu imzalamıştır. Araştırmada demografik bilgi formu, kontrol listeleri ve yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından demografik bilgi formu hazırlanmıştır. Formda ailenin yaşadığı il ve aylık gelir durumu; bakım verenin çocuğa yakınlığı, cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu; çocuğun yaşı, tanısı, tanı aldığı yaşı, eğitim durumu bilgileri ile ilgili ifadeler yer almıştır (bk. Ek A). Aile formu ilk görüşmede doldurmuştur.

Kontrol Listeleri

Araştırmada OSB’li çocuğun sıvı sabun ile el yıkama, çatal ile yemek yeme ve fermuarlı ceket giyme davranışları ile ilgili verileri toplamak için araştırmacılar tarafından kontrol listeleri hazırlanmıştır. Kontrol listelerine 3 alan uzmanının uzman görüşleri ile son şekli verilmiştir. Her bir kontrol listesi ilgili davranış için yer alan basamakları ve işaretleme yapılacak kutucukları içermektedir. Her oturum sonrasında kayıttan izlenerek çocuğun bağımsız tepkileri için ilgili kutucuğa (+), ipucu ile gerçekleştirdiği davranış, yanlış tepki ve tepkisiz kalma durumunda ilgili kutucuğa (-) şeklinde araştırmacı tarafından işaretlenmiştir (bk. Ek B).

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada araştırmacılar tarafından hazırlanarak üç alan uzmanından uzman görüşü alınması ile son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sosyal geçerlik verileri alınmıştır. Sosyal geçerlik verileri araştırmacıların anne ile görüşmesi sonucu elde edilmiştir. Sorulara aşağıda yer verilmiştir (form için bk. Ek C).

1. Uygulama sürecinde yapılan program tanıtımı, bilgilendirme, uygulama önerileri, yönlendirmeler, değerlendirmeler ve geri dönütler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. Ev ziyaretleri, içeriği, sıklığı, verimi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
3. Bireyselleştirilmiş Portage Destekli Anne Eğitimi içerisinde yer alan ve size anlatılan ev programı, ev planı, etkinlik önerileri kitabı ve kontrol listelerini yönlendirici, bilgilendirici ve ihtiyacı karşılamaya yönelik olarak görüyor musunuz?
4. Eğitimde öğrendiğiniz uygulama becerilerinin diğer davranışların öğretimini nasıl etkileyeceğini düşünüyorsunuz?
5. Aldığınız eğitimi başka ebeveynlere de önerir misiniz?

Araştırma Öncesi Değerlendirme

Araştırma öncesinde araştırmacılar tarafından OSB’li çocuk ve annesi evinde ziyaret edilerek ilk görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede anneden demografik bilgiler öğrenilmiş ve çocuğun gelişimsel değerlendirilmesi yapılmıştır. Gelişimsel değerlendirme için Portage Kontrol Listesi (PKL) kullanılmıştır. PKL; Yaş seviyesi, davranış, davranış seviyesi ve düşünceler olmak üzere 4 kolondan ve bebek uyarımı, sosyal, dil, öz bakım, bilişsel ve fiziksel gelişim alanlarını ölçen maddelerden oluşmaktadır. Kontrol listesinde çocuğun bağımsız yapabildiği maddeler artı (+), ipucu ile yaptığı maddeler (V) ile işaretlenmektedir. Çocuğun tepkide bulunmadığı ya da yanlış yaptığı maddeler için kutucuk boş bırakılmaktadır. Değerlendirme çocuğun 15 tane yapamadığı madde olana kadar devam etmekte ve sonunda yaş bazlı bir sonuç elde edilmektedir. Bu sonuca göre çocuğun gelişimsel değerlendirilmesi yorumlanmaktadır (Uzundemir-Marangoz, 2020). PKL’nin geçerlik ve

güvenirlilik çalışması yaşları 1 ile 56 arasında değişen zihinsel engelli 114 kişi ve yaşları 1 ile 6 arasında değişen 30 tipik gelişim gösteren çocuk olmak üzere toplamda 144 kişi üzerinde yapılmıştır buna göre; iç tutarlılık güvenirlilik katsayıları, sosyalleşme .80, dil .81, öz bakım .73, bilişsel .70, psiko-motor .75 olarak hesaplanmıştır. Tüm ölçeğin güvenirlilik katsayısı .80'dir (Biber & Ural, 2016). Ulaşılan bu bilgiler PKL'nin, okul öncesi dönemde bulunan çocukların gelişimsel değerlendirmesini yapmak amacı ile kullanılabilceğini göstermektedir. Araştırma öncesinde annenin çocuğunu ne kadar tanıdığını görebilmek ve nesnelliğin yüksek olması için Ankara Gelişimsel Tarama Envanterinden (AGTE) de destek alınmıştır. AGTE; yaşları 0 ile 6 arasındaki çocukların bakım verenlerine uygulanan dil-bilişsel, ince motor, kaba motor ve sosyal beceri-öz bakım olmak üzere 4 alt testten oluşan ve çocukların gelişimsel değerlendirilmesi hakkında fikir veren bir envanterdir. Buna göre çocuğun kronolojik yaşı hesaplandıktan sonra bir önceki gelişim aşamasından başlanarak bakım verene maddeler okunur ve söyledikleri doğrultusunda kutucuklara evet (1), hayır (0) ve bilinmiyor seçeneklerinden uygun olan işaretlenir. Art arda 8 madde (0) olarak çıkana kadar değerlendirmeye devam edilir. Ardından puanlar toplanır ve çocuğun gelişimsel değerlendirilmesi yorumlanır. AGTE tablosunda yer alan yaş gelişim özelliklerine göre desteklenmesi gereken alanlar belirlenir. Güvenirlilik analizleri kapsamında iç-tutarlılık katsayı değerleri 0-12, 13-44 ve 45-72 ay için olmak üzere 3 farklı yaş grubunda alınan toplam puan ve alt testlere göre AGTE'nin tamamına ait iç-tutarlılık katsayıları 0-12 ay için .98, 13-44 ay için .97 ve 45-72 ay için .88 olarak hesaplanmıştır (Savaşır vd., 1998). Buna göre; AGTE okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimsel değerlendirilmesini yapmak amacı ile geçerli ve güvenilir bir araçtır (Erol vd., 1994).

PKL ve AGTE ortak gelişimsel değerlendirme sonucuna göre; çocuğun tüm gelişim alanları yaşına göre geride seyretmektedir. Çocuğun yaşı ve annenin de isteği üzerine öncelikli olarak öz bakım gelişim alanının desteklenmesi gerekliliği görülmüştür. Çocuğun okul öncesi dönemde olmasından dolayı öncelikli çalışılacak davranışlar sıvı sabun ile el yıkama, çatal ile yemek yeme ve fermuarlı ceket giyme davranışları olarak belirlenmiştir. Sonrasında ikinci ev ziyareti yapılarak Portage Programı hakkında anne bilgilendirilmiş ve annenin gönüllü onayı alınmıştır. Ardından araştırmacılar tarafından ortam düzenlenmiş, kullanılacak öğretim yöntemleri belirlenmiş ve materyaller hazırlanarak anne eğitim sürecine geçilmiştir.

Uygulamanın İçeriği ve Süreci

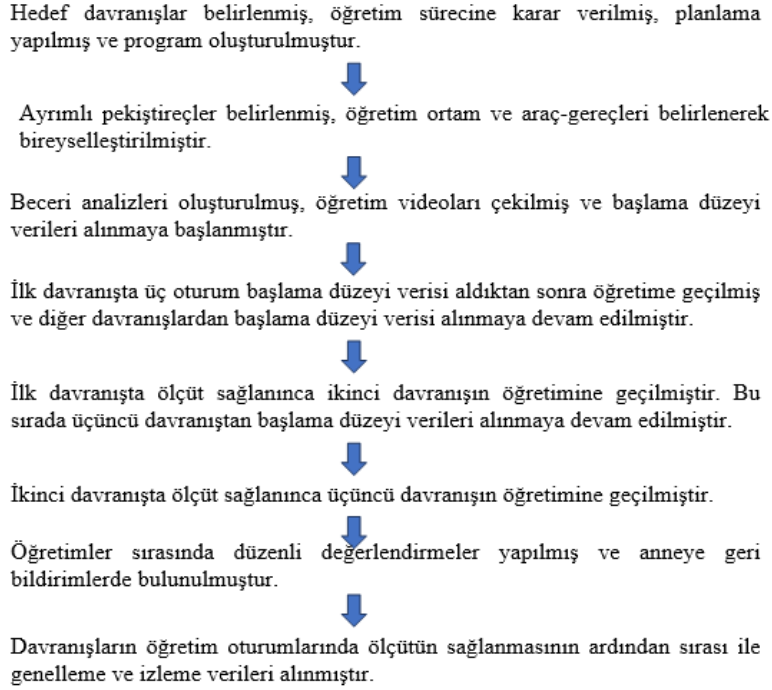
Birinci yazar anneye bireyselleştirilmiş Portage Programı eğitimi vererek anneye rehber olmuş ve uygulamada aktif rol almıştır. İkinci yazar, birinci yazarın yüksek lisans tez danışmanı olarak sürece danışmanlık yapmıştır. Aşağıda Şekil 1'de uygulama sürecinde izlenen basamaklar aktarılmıştır.

Araştırmacı öncelikle anneye programın içeriği, eğitim materyalleri, ev ödevleri hakkında bilgi vermiştir. Portage Programı eğitim malzemeleri; PKL, etkinlik önerileri kitabı, ev ödevleri ve kullanım kılavuzudur (Uzundemir-Marangoz, 2020). Çocuğun OSB'li olmasından dolayı bireyselleştirmeler yapılmıştır. Anne çocuğunun videolara ilgisinin olduğunu söylemiştir. Araştırmacı materyallerde ve öğretim yöntemlerinde videolardan yararlanmıştır. Sonrasında Portage felsefesinde yer alan davranışları günlük rutinelere yerleştirme ilkesinden (Uzundemir-Marangoz, 2020) yola çıkarak, haftalık program oluşturmuş ve davranışları yerleştirilmiştir. Örneğin; sabah etkinlik saati, etrafı toparlama, sıvı sabun ile el yıkama, çatal ile yemek yeme, etkinlik saati, fermuarlı ceket giyme ve bahçeye çıkma, eve gelme sıvı sabun ile el yıkama, serbest zaman, çatal ile yemek yeme, serbest zaman, pijama üzerine fermuarlı ceket giyme ile yatış şeklinde gerçekleştirilmek üzere planlanmıştır. Anne ile görüşmelerde ayrımlı pekiştiriciler belirlenmiştir (sıvı sabun ile el yıkama için kukuli yapbozu, çatal ile yemek yeme için kukuli sürpriz yumurta ve fermuarlı ceket giyme için resimli kartlar). Çatal ile yemek yeme davranışı öğretimi için sapı bez ile kalınlaştırılmış çatal ve kinder joy, patates kızartması gibi sevdiği yiyecekler; fermuarlı ceket giyme davranışı için turuncu, uzun kollu ceket öğretim materyalleri olarak belirlenmiştir. Çalışma ortamı ailenin evi olmuştur. Araştırmacının Pazartesi ve Çarşamba günleri 18.00 ile 20.00 arasında ev ziyareti konusunda anlaşılmuştur. Beceri analizlerinden yararlanarak öğretim videoları hazırlanmıştır. Her ev ziyaretinde araştırmacı tarafından anneye eğitimler verilmiş ve gerektiğinde model olunmuştur. Annenin uygulama güvenirliliğini tespit için formlar oluşturulmuştur. Her ev ziyaretinden sonra anneye ev ödevleri verilmiştir. Ev ödevleri; aileye yardımcı olabilmesi için öğretilecek davranışın şeklinin ve sıklığının yazıldığı kağıtlardır (Uzundemir-Marangoz, 2020). Her hafta çocuğun öz bakım becerilerindeki değişim araştırmacı tarafından değerlendirilerek anneye geri bildirimlerde bulunulmuştur. Yapılan ilk ziyarette her üç davranış için de başlama düzeyi evresi yürütülmüş ve kayıt edilmiştir. İlk davranış için başlama düzeyi evresi 3 oturum alınmıştır. Ardından öğretim oturumlarına geçilmiş ve 3 oturum art arda %80 ve üzeri ölçüt sağlanana kadar ilk davranışın öğretime devam edilmiştir, bu sırada diğer iki davranış için eş zamanlı olarak başlama düzeyi verileri alınmıştır. İlk davranışta ölçüt sağlanınca ikinci davranışın öğretime geçilmiştir. Bu sırada üçüncü davranıştan başlama düzeyi verileri alınmaya devam edilmiştir. İkinci davranışta ölçüt sağlanınca

üçüncü davranışın öğretimine geçilmiştir. Davranışların öğretim oturumlarında ölçütün sağlanmasının ardından 3'er oturum genelleme ve izleme verileri alınmıştır. Eğitim 10 hafta sürmüştür. Her oturum videoya alınmıştır. Gün sonunda videolar araştırmacı tarafından izlenmiş, anneye geri bildirimde bulunulmuş ve değerlendirme sonuçları kontrol listelerine işaretlenmiştir. Videoların uygunluğuna ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Aynı zamanda çocuğun davranışlarındaki değişim için her 3 oturumda bir kez ikinci bir gözlemci ile gözlemciler arası güvenilirlik verisi alınmıştır. Bunun yanında annenin uygulama güvenilirliği de hesaplanmıştır.

Şekil 1

Uygulama Sürecinde İzlenen Basamaklar



Oturumlar

Araştırma; üç davranış için başlama düzeyi, öğretim, genelleme ve izleme oturumları ile gerçekleştirilmiştir. Oturumlar günde en az 2 kere yürütülmüştür. Sıvı sabun ile el yıkama davranışı için 3 oturum başlama düzeyi, 20 oturum öğretim, 3 oturum genelleme ve 3 oturum izleme yürütülmüştür. Çatal ile yemek yeme davranışı için 26 oturum başlama düzeyi, 21 oturum öğretim, 3 oturum genelleme ve 3 oturum izleme yürütülmüştür. Fermuarlı ceket giyme davranışı için 45 oturum başlama düzeyi, 37 oturum öğretim, 3 oturum genelleme ve 3 oturum izleme yürütülmüştür. Başlama düzeyi, genelleme ve izleme oturumları öğretim yapılmadan ve ipucu sunulmadan gerçekleştirilmiştir.

Ortam ve Araç-Gereçler

Araştırma ailenin evinde yürütülmüştür. Ev iki katlı müstakildir. Evin odaları açık mutfak da denilen mutfak ile oturma odasının birleşmiş hali ile yatak odası ve bir adet banyodan oluşmaktadır. Bu süreçte çocuğun videolara ilgisinin olmasından dolayı öğretilmek istenen davranışlar araştırmacının model olması ile aşama aşama videosu çekilerek çocuğa sunulmuştur. Video model ile öğretim; bir kişinin öğretimi yapılacak davranışı yaparken videosunun çekilmesi ve videonun öğretim yapılacak kişiye izletilerek taklit ile davranışı gerçekleştirmesinin sağlanmasıdır (Genç-Tosun & Kurt, 2017). Aşağıdaki Tablo 1'de video model ile öğretim sırasında takip edilecek basamaklara yer verilmiştir.

Araştırmada video model öğretim yönteminden destek alınması sırasında süreç şu şekilde yürütülmüştür; öncelikle çocuğa öğretimi yapılacak üç davranış için beceri analizleri oluşturulmuş ve video için araştırmacı model olmuştur. Araştırmacı davranışları gerçekleştirmiş ve videosu çekilmiştir. Böylece öğretim videoları hazırlanmış ve videolar çocuğa öğretim sırasında telefon ile sunulmuştur. Öğretimde çocuğun bağımsızlaştığı basamaklar videodan çıkarılarak silikleştirme yapılmıştır. Anne süreçte öğretim yaparken zaman

zaman aşamalı yardım da uygulamıştır. Bu yöntem; OSB'li çocuklara davranış öğretimi sırasında kullanılan fiziksel ipucunun zamanla yerinin değiştirilmesi ve azaltılması şeklindeki öğretim yöntemidir (Birkan, 2013). Aşamalı yardımda annenin eli çocuğun omzunun hemen üstünde yer almıştır, ipucu az düzeyde sunulmuştur. Burada yanlışsız öğretim yapılması amaçlanmıştır; çünkü bu sayede anne yanlış davranış ihtimalinde hemen müdahale edebilecek durumdadır ve böylece çocuğun yanlış davranış sergileme ihtimali azaltılmaktadır. Araştırmada çocuğun OSB durumundan dolayı ihtiyaç duyuldukları bu öğretim yöntemlerinden destek alınmıştır, asıl olarak anneye verilen bireyselleştirilmiş Portage Programı Eğitimi ve uygulamalarının çocuğun öz bakım gelişimi üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Tablo 1

Video Model ile Öğretim Sunma Basamakları

1. Öğretim ortamının düzenlenmesi
2. Öğretim araç-gereçlerinin hazırlanması
3. Bireyin öğretim alanında uygun pozisyonda bulunması
4. Bireyin dikkatini çekmek için ipucu sunulması
5. Bireyin dikkatini video ekranına yönlendirme
6. Birey video izlerken tepkilerine uygun tepkilerde bulunma
7. Bireyi video izleminden sonra pekiştirme
8. Bireyi beceriyi gerçekleştirecek alana yönlendirme
9. Yönerge verme
10. Tepki için bekleme
11. Öğrencinin tepkilerine uygun davranma
12. Sonlandırma

Kaynak: Besler, F., & Kurt, O. (2014, 28 February). *The power of mother generated and delivered video modeling intervention* [Poster presentation] ABAI 8th Annual Autism Conference, Louisville, KY, USA.

Sıvı sabun ile el yıkama davranışının öğretimi için; video çocuğa telefonda izlettirilmiştir. Telefon musluğun arkasındaki duvarda yer almıştır. Sıvı sabun ile el yıkama işlemi için belirlenen ayrımlı pekiştireç (kukuli yapboz) lavabonun yanına, bir tabure lavabonun önüne, sıvı sabunluk lavabonun yanına ve askılık musluğun yanına yerleştirilmiş, askılığa havlu takılmıştır.

Çatal ile yemek yeme davranışının öğretimi için; odaya çocuğun gelişimine uygun masa ve sandalye, masaya yemek tabağı ve mavi saplı çatal yerleştirilmiştir. Çocuğun sevdiği yiyeceklerden patates kızartması, kinder joy ve taneli çikolata tabağa konulmuş, video çocuğa telefonda izlettirilmiştir ve telefon tabağın arkasında yer almıştır. Çatal ile yemek yeme işlemi için belirlenen ayrımlı pekiştireç (kukuli sürpriz yumurta) telefonun yanına yerleştirilmiştir.

Fermuarlı ceket giyme davranışının öğretimi için; çocuğun yatağının üzerine turuncu fermuarlı ceket serilmiştir. Video çocuğa telefonda izlettirilmiştir ve telefon yatağın üzerinde yer almıştır. Fermuarlı ceket giyme işlemi için belirlenen ayrımlı pekiştireç (resimli kartlar) telefonun yanına yerleştirilmiştir.

Uygulama

Başlama Düzeyi Oturumları

Her bir davranış için anne tarafından başlama düzeyi oturumları alınmıştır. Yönergeler; sıvı sabun ile el yıkama için “sabunu al elini yıka”, çatal ile yemek yeme için “çatalını al yemeğini ye” ve fermuarlı ceket giyme için “ceketini al ceketini giy” olmuştur. Anne yönergeden sonra 5 saniye beklemiş, öğretim yapmamış, ipucu sunmamıştır. Çocuğun bağımsız davranışları ödüllendirilmemiştir.

Öğretim Oturumları

Öğretim oturumları açık mutfakta yürütülmüştür. Her öğretim için öğretim ortamında video hazır halde bulundurulmuştur. Öğrenciye her davranışta “hadi ... gidelim” (ör. hadi mutfaka gidelim) şeklinde yönlendirme yapıp öğretim ortamına gidilmiş ve ardından ilgili davranışın öğretimi için yönerge verilerek öğretime başlanmıştır. Anne gerektiğinde aşamalı yardımı sunabilmek için her zaman çocuğun arkasında hazır beklemiştir. Öğretimler sırasında çocuk videolara ilgisinden dolayı videoyu kendisi başlatmış ve ekranı takip ederek davranışları taklit etmiştir. Öğrencinin başarılı davranışları öğretim sırasında sosyal pekiştireç ile (saçını okşama) annesi tarafından pekiştirilmiştir. Yanlış ya da tepki süresi geciken davranışlarda anne fiziksel ipucu sunmuştur. İlgili oturumun ardından çocuk ayrımlı pekiştireç ile pekiştirilmiştir. Süreç içerisinde video model ile

öğretimde öğrencinin bağımsızlaştığı basamaklar çıkarılarak silikleştirme yapılmıştır. Öğrenci bağımsızlaştıkça pekiştireçte de silikleştirmeye gidilmiş, sosyal pekiştireç azaltılmıştır. Çocuğun motivasyonunun düşmemesi için ayrımlı pekiştireç sunulmaya devam edilmiştir.

Öncelikle sıvı sabun ile el yıkama davranışı öğretimine başlanmıştır. Çocuğa “sabunu al elini yıka” yönergesi verilmiş ve çocuk videoyu başlatmıştır. Bu aşamada anne çocuğun arkasında durmuş, gerekli olduğunda aşamalı yardımı sunmuş ve çocuk bağımsızlaştıkça yardımı geri çekmiştir. Çocuğun her bağımsız davranışı için saçını okşama şeklinde sosyal pekiştireç sunmuş, sosyal pekiştireci giderek azaltmıştır. Öğretim süresi her oturum için 10-15 dakika olup toplamda 20 oturumda tamamlanmıştır. Her öğretim oturumunun ardından çocuk ayrımlı pekiştireci olan kukuli yapbozu ile pekiştirilmiştir. Ölçütün karşılanması ardından bir hafta beklenmiş ve 3 oturum genelleme verisi alınmıştır. Sonrasında bir hafta daha beklenerek 3 oturum izleme verisi alınmıştır.

Sonrasında çatal ile yemek yeme davranışı öğretimine başlanmıştır. Öğretim materyali mavi saplı çataldır ve çocuğun kolay tutabilmesi için sapı bez ile kalınlaştırılmıştır. Çocuğa “çatalını al yemeğini ye” yönergesi verilmiş ve çocuk videoyu başlatmıştır. Bu aşamada anne çocuğun arkasında durmuş, gerekli olduğunda aşamalı yardımı sunmuş ve çocuk bağımsızlaştıkça yardımı geri çekmiştir. Çocuğun her bağımsız davranışı için saçını okşama şeklinde sosyal pekiştireç sunmuş, sosyal pekiştireci giderek azaltmıştır. Öğretim süresi her oturum için 10-15 dakika olup toplamda 21 oturumda tamamlanmıştır. Her öğretim oturumunun ardından çocuk ayrımlı pekiştireci olan kukuli sürpriz yumurta ile pekiştirilmiştir. Ölçütün karşılanması ardından bir hafta beklenmiş ve 3 oturum genelleme verisi alınmıştır. Sonrasında bir hafta daha beklenerek 3 oturum izleme verisi alınmıştır.

Sonrasında fermuarlı ceket giyme davranışı öğretimine başlanmıştır. Öğretim materyali turuncu uzun kollu fermuarlı bir cekettir. Çocuğa “ceketini al ceketini giy” yönergesi verilmiş ve çocuk videoyu başlatmıştır. Bu aşamada anne çocuğun arkasında durmuş, gerekli olduğunda aşamalı yardımı sunmuş ve çocuk bağımsızlaştıkça yardımı geri çekmiştir. Çocuğun her bağımsız davranışı için saçını okşama şeklinde sosyal pekiştireç sunmuş, sosyal pekiştireci giderek azaltmıştır. Öğretim süresi her oturum için 10-15 dakika olup toplamda 37 oturumda tamamlanmıştır. Her öğretim oturumunun ardından çocuk ayrımlı pekiştireci olan resimli kartlar ile ödüllendirilmiştir. Ölçütün karşılanması ardından bir hafta beklenmiş ve 3 oturum genelleme verisi alınmıştır. Sonrasında bir hafta daha beklenerek 3 oturum izleme verisi alınmıştır.

Öğretim Sonrası Oturumlar

Genelleme. Her davranış için üç oturum art arda en az %80 ölçütünün sağlanması ardından genelleme alınmıştır. Sıvı sabun ile el yıkama davranışı öğretiminde ölçütün sağlanması ardından bir hafta beklenmiş ve ortamlar arası olarak üç oturum genelleme alınmıştır. Genelleme evin banyo lavabosunda yürütülmüştür. Çatal ile yemek yeme davranışı öğretiminde ölçütün sağlanması ardından bir hafta beklenmiş ve materyaller arası olarak üç oturum genelleme alınmıştır. Yiyecek olarak çocuğun sevdiği kinder joy ve patates kızartması kullanılmış, çocuğun tercihine bırakılmıştır. Genelleme siyah saplı çatal ile yürütülmüştür. Fermuarlı ceket giyme davranışı öğretiminde ölçütün sağlanması ardından bir hafta beklenmiş ve materyaller arası üç oturum genelleme alınmıştır. Genelleme desenli uzun kollu fermuarlı ceket kullanılarak yürütülmüştür. Genelleme oturumları başlama düzeyi ile aynı şekilde herhangi bir öğretim yapılmadan ve ipucu sunulmadan yürütülmüştür.

İzleme. Her bir davranış için; genelleme oturumlarının ardından bir hafta beklenmiştir. Sonrasında 1., 3. ve 5. haftalarda üç oturum izleme verisi alınmıştır. İzleme oturumları, genelleme materyalleri ve ortamlarında genelleme oturumu ile aynı şekilde yürütülmüştür. Bu süreçte öğretim yapılmamış ve ipucu sunulmamıştır.

Veri Toplanması ve Analizi

Araştırmada her oturum anne tarafından gerçekleştirilmiş ve kamera ile kayıt edilmiştir. Elde edilen veriler Portage Haftalık Ev Eğitim Planı içerisine yerleştirilen kontrol listelerine her gün araştırmacı tarafından videoların izlenmesi sonucu işaretlenmiştir. Çocuğun bağımsız gerçekleştirdiği her davranış (+), ipucu ile yaptığı her davranış (V) ile işaretlenmiştir ve çocuğun yapamadığı davranışlar için işaretleme yapılmamıştır. Araştırmacının kendisi dışında, ikinci bir gözlemci tüm oturumlar için her üç oturumda bir olacak şekilde videoları izleyerek gözlemciler arası güvenilirlik (GAG) verilerini toplamıştır. Araştırmacı tarafından anneye görüşme soruları sorularak sosyal geçerlik verileri alınmıştır. Araştırmada sıvı sabun ile el yıkama, çatal ile yemek yeme ve fermuarlı ceket giyme davranışlarının her biri için alınan veriler; davranışlar arası çoklu başlama modeline göre analiz edilmiş ve bulgular kısmında açıklanmıştır. Veriler doğru davranışların yüzdesi şeklinde

hesaplanmış ve çizgi grafiklerine aktarılarak yorumlanmıştır. GAG verileri; her üç oturumda bir Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formül olan; $(\text{Görüş Birliği} / \text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmış ve tablo ile gösterilmiştir.

Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Analizi

GAG verilerinin en az % 80 oranında tutarlı olması gerekmektedir (Bilmez & Tekin-İftar, 2016). Aşağıda yer alan Tablo 2 incelendiğinde; gözlemciler arası güvenirliliğin her üç davranışta da başlama düzeyi oturumları için %100, öğretim oturumları için %90 ve üzerinde, genelleme ve izleme oturumları için %80 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Güvenirlik ortalamaları güvenirliliğin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 2

Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri

Beceri	Başlama düzeyi oturumları	Öğretim oturumları	Genelleme oturumları	İzleme oturumları	Güvenirlik ortalamaları
Sıvı sabun ile el yıkama	%100	%100	%94.4	%94.4	%97.2
Çatal ile yemek yeme	%100	%100	%87.5	%87.5	%93.75
Fermuarlı ceket giyme	%100	%90	%90	%80	%90

Uygulama Güvenirliği Verilerinin Analizi

Uygulama güvenirliliği verileri, araştırmacı tarafından tüm oturumlar içerisinde videoların rastgele %20'sini izlenerek yüzdelik olarak hesaplanmış ve analiz edilmiştir. Analizler, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve üç alan uzmanının görüşü alınarak son şekli verilen uygulama güvenirliliği formları ile yapılmıştır (bk. Ek D). Tekin-İftar'ın (2012) önerdiği formül olan; "Gözlenen uygulamacı davranışları/planlanan uygulamacı davranış X 100" formülü kullanılarak uygulama güvenirliliği hesaplanmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 3 incelendiğinde uygulama güvenirliliğinin üç davranışta da başlama düzeyi oturumları için %100, uygulama oturumları için %80 ve üzeri, genelleme ve izleme oturumlarında %80 ve üzeri olduğu görülmektedir. Güvenirlik ortalamaları güvenirliliğin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 3

Uygulama Güvenirliği Verileri

Beceri	Başlama düzeyi oturumları	Öğretim oturumları	Genelleme oturumları	İzleme oturumları	Güvenirlik ortalamaları
Sıvı sabun ile el yıkama	%100	%83.3	%91.6	%83.3	%89.5
Çatal ile yemek yeme	%100	%90.9	%81.8	%81.8	%88.6
Fermuarlı ceket giyme	%100	%90	%90	%90	%92.5

Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi

Annenin görüşlerinin alınması ile elde edilen sosyal geçerlik verileri; betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz tekniği; görüşmelerin ardından elde edilen verileri etkili bir şekilde ortaya koymak amacıyla cevapların, değişiklik yapılmadan aktarılmasına dayanır. Veriler bu sayede değiştirilmeden yorumlanır ve neden-sonuç ilişkisi içerisinde aktarılır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Bulgular

Öz Bakım Becerilerine İlişkin Bulgular

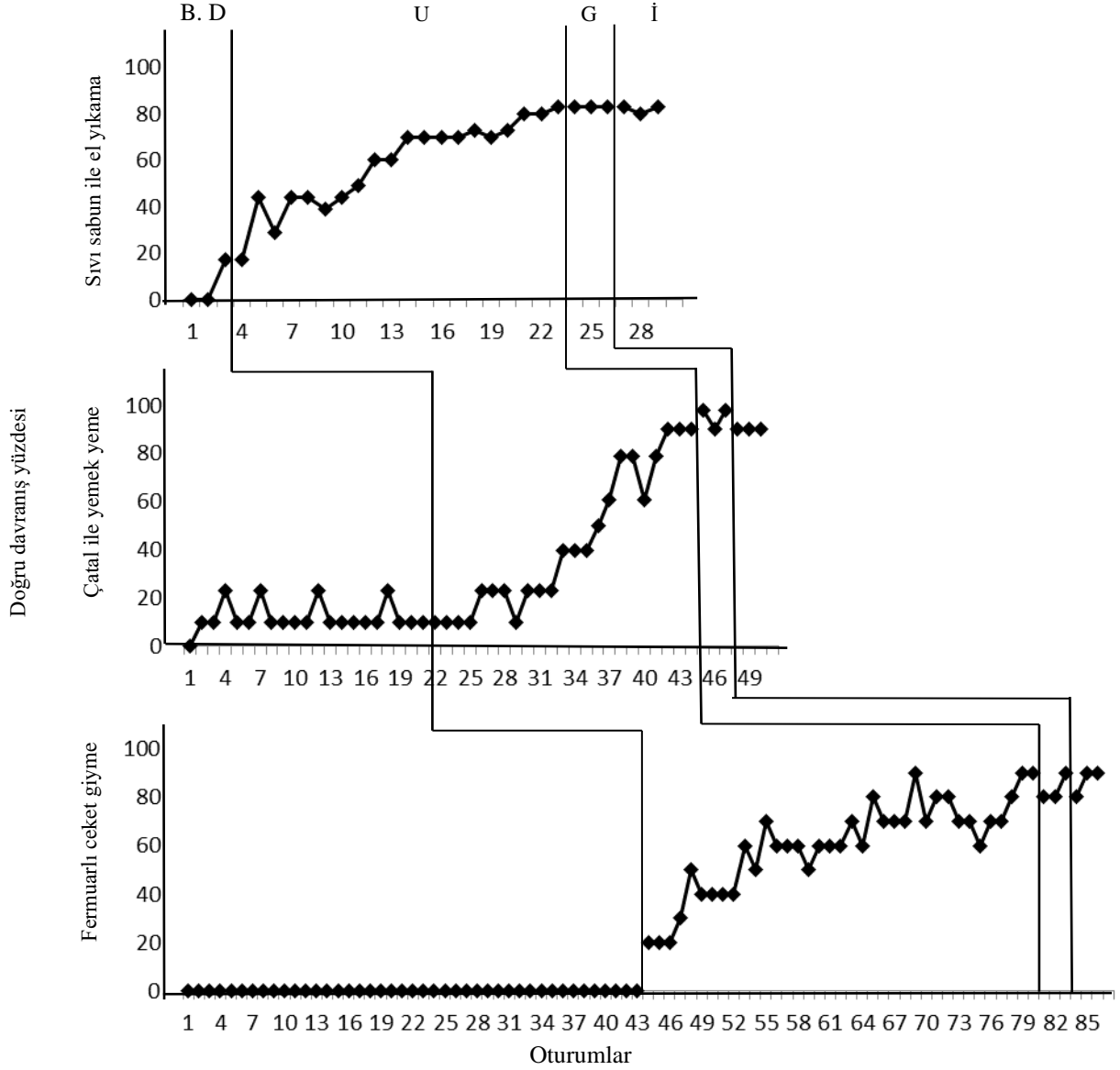
Araştırmanın bu kısmında programın öz bakım becerilerine etkisi, davranışların genellenebilirlik ve kalıcılık durumları ile ilgili analizlere yer verilmiştir.

Grafik 1 incelendiğinde; sıvı sabun ile el yıkama davranışı için başlama düzeyi evresinde ölçüt sağlanınca 20 oturum öğretime geçilmiştir. Çocuğun performansının öğretim oturumunun ilk evresinde %18 iken son evresinde %83 seviyelerine çıktığı görülmektedir. Bu durum, programın sıvı sabun ile el yıkama davranışı üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir. Sonrasında ölçüt karşılandığında 1 hafta beklenmiş ve genelleme oturumuna geçilmiştir. Çocuk, davranışı genelledebilmiştir. Sonrasında 1 hafta daha beklenmiş ve 1. 3. ve 5. haftalarda izleme verileri alınmıştır. Çocuk izlemede %80'nin üzerinde performans göstermiştir. Bu veriler doğrultusunda Portage Destekli Anne Eğitim Programı'nın OSB'li çocuğun sıvı sabun ile el yıkama

davranışı üzerinde olumlu etkisinin olduğu, çocuğun bu davranışı genelleyebildiği ve olumlu etkinin kalıcı olduğu görülmüştür.

Grafik 1

Davranışlar Arası Çoklu Başlama Modeline Göre Portage Destekli Anne Eğitim Programı'nın Çocuğun Öz Bakım Becerilerine İlişkin Başlama Düzeyi (B.D), Uygulama (U), Genelleme (G) ve İzleme (İ) Oturumları Verileri



Çocuğun çatal ile yemek yeme davranışı başlama düzeyi evresi, sıvı sabun ile el yıkama davranışı öğretimi devam ederken alınmıştır. Çocuğun performansının öğretimin ilkinde %20 seviyelerinde olduğu görülürken son öğretim oturumunda %90 seviyelerine yaklaşması dikkat çekmektedir. Bu durum, programın çocukta çatal ile yemek yeme davranışı üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir. Sonrasında ölçüt sağlandığında 1 hafta beklenmiş ve genelleme oturumuna geçilmiştir. Çocuk, davranışı genelleyebilmiştir. Sonrasında 1 hafta daha beklenmiş ve 1. 3. ve 5. haftalarda izleme verileri alınmıştır ve çocuk %90 seviyelerinde performans göstermiştir. Bu veriler doğrultusunda Portage Destekli Anne Eğitim Programı'nın OSB'li çocuğun çatal ile yemek yeme davranışı üzerinde olumlu etkisinin olduğu, çocuğun bu davranışı genelleyebildiği ve olumlu etkinin kalıcı olduğu görülmüştür.

Çocuğun fermuarlı ceket giyme davranışı başlama düzeyi evresi diğer davranışların öğretimi devam ederken alınmıştır. Çocuğun performansının ilk öğretim oturumunda %20 seviyelerinde iken, son öğretim oturumunda %90 seviyelerine çıkması dikkat çekmektedir. Bu durum, programın çocukta fermuarlı ceket giyme davranışı üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir. Sonrasında ölçüt sağlandığında 1 hafta beklenmiş ve genelleme oturumuna geçilmiştir. Çocuk, davranışı genelledebilmiştir. Sonrasında 1 hafta daha beklenmiş ve 1. 3. ve 5. haftalarda izleme alınmıştır ve çocuk %80'in üzerinde bir performans göstermiştir. Bu veriler doğrultusunda Portage Destekli Anne Eğitim Programı'nın OSB'li çocuğun fermuarlı ceket giyme davranışı üzerinde olumlu etkisinin olduğu, çocuğun bu davranışı genellebildiği ve olumlu etkinin kalıcı olduğu görülmüştür.

Sosyal Geçerliğe İlişkin Bulgular

Araştırmamanın bu kısmında sosyal geçerlik verilerinin analizine yer verilmiştir. Anne, eğitim programını öğrendiğini, çocuğunun süreci sevdiğini, başka ailelere de önereceğini ve uygulamaları kullanışlı bulunduğunu ifade etmiştir.

“Uygulama sürecinde yapılan program tanıtımı, bilgilendirme, uygulama önerileri, yönlendirmeler, değerlendirmeler ve geri dönütler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna anne; “Oğlum daha uygulamaya başlamadan önce her şeye hayır dedi ve hiç yapmak istemedi ben hiç yapmayacak diye korktum. Araştırmacı ile sürekli görüştük, oturumların videolarını çektim. Onlar ile ilgili her günün akşamında bana açıklamalar yaptı. Verimli bir süreçti.” şeklinde cevap vermiştir.

“Ev ziyaretleri, içeriği, sıklığı, verimi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna anne; “Araştırmacı bizi ziyarete geldi değerlendirme yaptı, gözlem yaptı, bana sorular sordu sonra birlikte kararlar verdik. Program ve planlar oluşturduk. Ziyaretlerden önce beni gözlemledi sonra bazen model oldu. Yüz yüze sorma fırsatım oldu.” şeklinde cevap vermiştir.

“Bireyselleştirilmiş Portage Destekli Anne Eğitimi içerisinde yer alan ve size anlatılan ev programı, ev planı, etkinlik önerileri kitabı ve kontrol listelerini yönlendirici, bilgilendirici ve ihtiyacı karşılamaya yönelik olarak görüyor musunuz?” sorusuna anne; “Başından sonuna kadar hepsi çok işime yaradı beni yönlendirdi. Çocuğumun hangi alanda ne düzeyde olduğunu anlattı araştırmacı bana tek tek, kitaptan da diğer alanlar için önerilerde bulundu biz de ceket giymede de kullandık. Program düzenimizin oluşmasında bize destek oldu. Oğlumla yapboz oynama zamanlarımız oldu o odasında oyun oynarken de benim dinlenme zamanlarım oldu.” şeklinde cevap vermiştir.

“Eğitimde öğrendiğiniz uygulama becerilerinin diğer davranışların öğretimini nasıl etkileyeceğini düşünüyorsunuz?” sorusuna anne; “Bu sayede oğluma ayrıntılı bir el yıkama davranışı kazandırdık. Aynı zamanda kendisi çatalı alıp yemek yiyor artık ve uzun kollu ceketini kendisi giyip fermuarını da boğazına kadar çekiyor. Zorlandığımız birkaç davranış daha var mesela pantolon giyme. Bu davranışı oğluma kazandırmak için ben de aynı şekilde video çekip rutinler oluşturup öğretebilirim.” şeklinde cevap vermiştir.

“Aldığımız eğitimi başka ebeveynlere de önerir misiniz?” sorusuna anne; “Kesinlikle evet, annelerin eğitiminin önemini bir kez daha anladım, oğluma yıllardır öğretilmediğim davranışları eğlenceli, daha önce görmediğim ve faydalı bir şekilde birlikte çalışarak öğrendik.” şeklinde cevap vermiştir.

Araştırmamanın bu bulgularının sonucunda; bireyselleştirilmiş “Portage Destekli Anne Eğitim Programı'nın” OSB'li çocuğun sıvı sabun ile el yıkama, çatal ile yemek yeme ve fermuarlı ceket giyme davranışları üzerindeki olumlu yönde etkisinden annenin memnun olduğu, programın kendisine aktarılma sürecinin verimli geçtiği ve öğrendiklerini başka davranışların öğretiminde de kullanabileceğini düşündüğü görülmektedir.

Tartışma

Bu araştırmada bireyselleştirilmiş Portage Programı'nın OSB'li çocuğun annesine 10 haftalık eğitimi verilmiş ve annenin uygulamaları neticesinde programın çocuğun sıvı sabun ile el yıkama, çatal ile yemek yeme ve fermuarlı ceket giyme davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda programın davranışlar üzerindeki etkisi ile çocuğun davranışları genelleme düzeyi, etkinin kalıcılığı ve anne görüşleri değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, programın çocuğun öz bakım gelişimi üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu, çocuğun davranışları genellebildiğini, etkinin kalıcı olduğunu ve annenin programı uygulanabilir bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Alanyazında OSB'li çocuğu olan ebeveynlerin, çocuklarına beceri öğretimi için kullanabilecekleri programlar ile ilgili araştırmalar vardır (Allison vd., 2012; Batu vd., 2014; Karaca, 2021; Najdowski vd., 2010; Özbek-Coşkun, 2022; Toper-Korkmaz, 2015; Uzundemir-Marangoz, 2020). Bu araştırmalardan bazıları OSB'li çocuklara öz bakım becerilerinin öğretimine yönelik olsa da (Allison vd., 2012; Batu vd., 2014; Najdowski vd., 2010) bu konuda daha fazla sayıda ve güncel araştırma ihtiyacı bulunmaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayarak, ihtiyaç durumunu gidereceğine inanılmaktadır.

Bu araştırmada çalışılan ilk davranış sıvı sabun ile el yıkamadır. Bulgular incelendiğinde programın sıvı sabun ile el yıkama davranışı üzerinde olumlu etkisinin olduğu, çocuğun bu davranışı genelleseyebildiği ve etkinin kalıcı olduğu görülmektedir. Burada başarıya ulaşılmasının sebeplerinden biri olarak bireyselleştirilen Portage Programı'nda davranışın rutinler içerisinde etkinlik aralarına yerleştirilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca annenin gönüllü olması ve hızlı öğrenmesinin de etkili olduğu düşünülmektedir. Timur (2022) OSB'li çocuklara el yıkama davranışının öğretilmesinin önemine dikkat çekmiştir. Mays ve Heflin (2011) tarafından OSB'li çocuklara, yönergelerin kayıt edildiği bir işitsel sistem ile el yıkama öğretiminin yapıldığı araştırma, OSB'li çocuklara öz bakım becerileri öğretiminde ek öğretim yöntemlerinden destek alınması yönü ve bağımsızlığa teşviki ile bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Bu nedenle araştırma bulgusu önemli olmaktadır.

Çalışılan ikinci davranış çatal ile yemek yemektir. Bulgular incelendiğinde programın çatal ile yemek yeme davranışı üzerinde olumlu etkisinin olduğu, çocuğun davranışı genelleseyebildiği ve etkinin kalıcı olduğu görülmektedir. Burada başarıya ulaşılmasının sebeplerinden biri olarak çocuğun sevdiği yiyeceklerin kullanımının ve programın uyarılma ve bireyselleştirme ağırlıklı uygulanmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Alanyazında OSB'li çocukların yemek yemesi ile ilgili çeşitli araştırmalar mevcut olup (Bandini vd., 2010; Güven, 2019; Marshall vd., 2013; Williams vd., 2008; Zimmer vd., 2012) bu araştırmalar içerisinde OSB'li çocuklara çatal kullanımı öğretimi ile ilgili spesifik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Çakmak (2011) tarafından görme engeli olan bireylere kaşık ile yemek yeme öğretiminin yapıldığı araştırma kaşık kullanımının öğretilmesi yönü ile bu araştırma ile benzerlik göstermektedir.

Çalışılan üçüncü davranış fermuarlı ceket giymedir. Bulgular incelendiğinde programın fermuarlı ceket giyme davranışı üzerinde olumlu etkisinin olduğu, çocuğun davranışı genelleseyebildiği ve etkinin kalıcı olduğu görülmektedir. Ancak bu davranışta çalışılan öğretim oturum sayısı diğerlerine göre fazladır. Bu durum davranışın kazandırılmasının önceki davranışlara göre daha uzun sürdüğünü göstermektedir ve bu durum Soğancı'nın (2011) araştırma sonucu ile ilişkili görülmüştür. Soğancı (2011) araştırmasında 6-12 yaşları arasındaki OSB'li çocukların kıyafetlerini giymek için ön koşul becerilerden olan baş ve işaret parmağı ile nesneyi tutma becerisinde güçlük yaşadıklarını belirtmiştir. Bu araştırmada da benzer olarak ilk öğretim oturumlarında çocuğun fermuarı çekerken fermuarı uzun süre tutma/kavrama konusunda zorlandığı görülmüştür; ancak sonrasında bağımsız öğrenme gerçekleşmiştir. Çetrez-İşcan ve diğerlerinin (2016) 'OSB'li çocuklara giyinme becerilerini öğretmek' amacı ile yaptıkları araştırmada da; OSB'li çocuklara yapılan öğretim neticesinde çocukların fermuarlı ceket giyme davranışını bir süre sonra bağımsız olarak gerçekleştirebildikleri, çocukların bu davranışı genelleseyebildikleri ve öğretimin kalıcı olduğu görülmüştür.

Karaaslan ve diğerleri (2011); ebeveynlerin eğitim aldıklarında, çocuklarının öz bakım gelişimi gibi temel bir gelişim alanı için gerekli olan davranışları çocuklarına öğretmede faydalı olabildiklerini belirtmiştir. Benzer şekilde Althoff ve diğerleri (2019) da ebeveynlerin OSB'li çocuklarına beceri öğretiminde, çocuklarının becerileri genellemeye ve sürdürmeye etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle araştırmanın yukarıda verilen bulguları önemli olmaktadır.

Alanyazında araştırma bulguları ile uyuşan çalışmalara rastlanmıştır. Reed ve diğerleri (2007) tarafından, "OSB'li çocuklar için erken eğitim uygulamalarının etkililiğini" incelemek amacı ile yapılan araştırmada OSB'li çocukların bakım verenlerine 10 ay boyunca Portage Programı eğitimi verilmiştir. Bu süre içerisinde çocukların davranışlarındaki değişiklikler ölçülmüştür. Araştırma sonucunda Portage Programı'nın diğer erken müdahale programları gibi çocukların davranışlarında olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Özbek-Coşkun'un (2022) "Portage Programı'nı özel eğitim ve bakım gerektiren çocukların gelişimleri üzerindeki etkisini incelemek amacı ile" 2-6 yaşları arasındaki OSB, Down sendromu ve zihinsel engel tanıları olan 43 çocuk ve bakım verenleri ile yürüttüğü araştırma sonucunda da programın çocukların gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada sosyal geçerlik için annenin görüşleri alınmıştır. Annenin görüşlerine göre; program uygulanabilir. Alanyazında sınırlı sayıda araştırmanın içerisinde Russel'in (2007) araştırma sonuçlarının bir

kısmı bu bulguyu destekler niteliktedir. Russell (2007) “İngiltere’de Portage Programı ile ilgili çalışmaları incelemek” amacı ile yaptığı araştırmasında; Portage Programı eğitimi alan kişilerin görüşlerine göre; programın özel gereksinimli çocuklar ve çocukların ebeveynleri için esnek ve ev merkezli olması yönleri ile kolaylık sağladığı bildirilmiştir; ancak değerlendirme sürecinde ölçümlerin zorluğu ile ilgili görüşler de bulunmaktadır, bu çalışmada değerlendirme zorluğu ile ilgili bir görüş bildirilmemiştir.

Araştırmanın alanyazındaki ihtiyacı gidermeye yönelik, özgün ve güncel bir araştırma olmasının yanında bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma 2020-2021 yılı içerisinde Konya ili Selçuklu ilçesinde yaşayan, OSB’li bir çocuk ve çocuğun annesi, çalışılan davranışlar, kullanılan araç-gereç ve veri toplama araçları ile sınırlıdır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre; OSB’li çocuklarda ev merkezli, anne tarafından uygulanan programlar ile ilgili yeni uygulamaların olumlu ve kalıcı etkileri olduğu görülmüştür. Erken müdahale programlarının etkili olmasında anne ile çocuğun hedeflenmesinin, bireyselleştirmenin ve çocukla beraber öğrenme ortamının paylaşılmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Benzer programların geliştirilmesinde ve uygulanmasında bu unsurların göz önüne alınması bu nedenle önemlidir (Bekman & Koçak, 2011).

Araştırma sonuçlarına göre ileriki araştırmalara yönelik şu önerilerde bulunulabilir;

1. Bu araştırma OSB’li bir çocuk ve annesi ile yürütülmüştür, ileriki araştırmalarda daha fazla OSB’li çocuk ve annesi ile yürütülerek genişletilebilir.
2. Bu çalışmada tek denekli araştırma modelleri tercih edilmiştir, ileriki araştırmalar başka araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilerek sınanabilir.
3. Bu çalışmada katılımcı sayısı az tutulmuştur, ileriki araştırmalar deney ve kontrol grubu şeklinde gerçekleştirilebilir.
4. Bu araştırma anne eğitimine yönelik planlanmıştır, alanyazında baba eğitimi ile ilgili sınırlı sayıda araştırma mevcuttur, ileriki araştırmalar baba eğitimi şeklinde yürütülebilir.

Yazarların Katkı Düzeyleri

Bu araştırma ilk yazarın yüksek lisans tezinin bir kısmından üretilmiştir. İkinci yazar tez danışmanıdır. Araştırma sürecinde iki yazar da görev almıştır.

Teşekkür

Araştırma sürecinde desteklerinden dolayı sayın Prof. Dr. Kezban Tepeli, Doç. Dr. Gökhan Kayılı ve Dr. Öğr. Üyesi Yahya Çıkkılı’ya teşekkür ederiz.

Kaynaklar

- Allison, J., Wilder, D. A., Chong, I., Lugo, A., Pike, J., & Rudy, N. (2012). A comparison of differential reinforcement and noncontingent reinforcement to treat food selectivity in a child with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 45*(3), 613-617. <https://doi.org/10.1901%2Fjaba.2012.45-613>
- Althoff, C., Dammann, C., Hope, S., & Ausderau, K. (2019). Parent-mediated interventions for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *American Journal of Occupational Therapy, 73*(3), 1-13. <https://doi.org/10.5014/ajot.2019.030015>.
- American Psychiatric Association. (2022). *Autism spectrum disorder*. <https://www.psychiatry.org/patients-families/autism>
- Batu, S. E., Bozkurt, F., & Öncül, N. (2014). Effectiveness of mother delivered simultaneous prompting taught by visual support on teaching chained skills to their children with autism. *Education and Science, 39*(174), 91-104. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.2367>
- Bandini, L. G., Anderson, S. E., Curtin, C., Cermak, S., Evans, E. W., Scampini, R., Maslin, M., & Must, A. (2010). Food selectivity in children with autism spectrum disorders and typically developing children. *Journal of Pediatrics, 157*(2), 259-264. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2010.02.013>
- Bekman, S., & Koçak, A. A. (2011). Beş ülkeden anneler anlatıyor II: Anne-çocuk eğitim programının etkileri. *Eğitim ve Bilim, 36*(161), 131-144.
- Besler, F., & Kurt, O. (2014, 28 February). *The power of mother generated and delivered video modeling intervention* [Paper presentation]. ABAI 8th Annual Autism Conference, Louisville, KY, USA.
- Biber, K., & Ural, O. (2016). Portage erken eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının gelişimleri ile aile katılım düzeyleri üzerindeki etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 12*(6), 1181-1204.
- Bilmez, H., & Tekin-İftar, E. (2016). Veri toplama. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi içinde* (ss. 99-143). Vize Yayıncılık.
- Birkan, B. (2013). Otizm ve uygulamalı davranış analizi: Toplum temelli uygulamalar. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi, 1*(2), 92-96.
- Blacher, J., & Baker, B. L. (2017). Collateral effects of youth disruptive behavior disorders on mothers' psychological distress: Adolescents with autism spectrum disorder, intellectual disability, or typical development. *Journal of Autism Developmental Disorders, 49*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3347-2>.
- Cen, C., Liang, Y., Chen, Q., Chen, K., Deng, H., Chen, B., & Zou, X. (2017). Investigating the validation of the Chinese Mandarin version of the social responsiveness scale in a Mainland China child population. *BMC Psychiatry, 17*(1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s12888-016-1185-y>.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2023). *Data & statistics on autism spectrum disorder*. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>
- Coşkun, D. (2013). *Fiziksel engelli çocuğu olan ebeveynlerde bakım yükünün ve aile işlevlerinin değerlendirilmesi* (Tez Numarası: 379466) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çakmak, S. (2011). *Görme engelli çocuklara özbakım becerileri kazandırmada video ile model olunarak sunulan aile eğitim programının etkililiği* (Tez Numarası: 290693) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çetrez-İşcan, G., Nurçin, E., & Fazlıoğlu, Y. (2016). Effect of most-to-least prompting procedure on dressing skill of students with autism. *Academic Journals, 11*(18), 1766-1774. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2933>
- Daniels, A. M., & Mandell, D. S. (2013). Explaining differences in age at autism spectrum disorder diagnosis: A critical review. *Autism 18*(5), 583-597. <https://doi.org/10.1177/1362361313480277>
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2012). *Eğitim bilimine giriş* (7. baskı). Pegem Yayınları.

- Dillenburger, K., Keenan, M., Doherty, A., Byrne, T., & Gallagher, S. (2010). Living with children diagnosed with autistic spectrum disorder: Parental and professional views. *British Journal of Special Education*, 37(1), 13-23, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2010.00455.x>
- Erol, N., Sezgin, N., & Savaşır, I. (1994). Gelişim tarama envanteri ile ilgili geçerlik çalışmaları. *Türk Psikoloji Dergisi*, 8(29), 16-22.
- Genç-Tosun, D., & Kurt, O. (2017). Effects of video modeling on the instructional efficiency of simultaneous prompting among preschoolers with autism spectrum disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(3), 291-304.
- Güven, E. (2019). *Otizmlı çocukların ailelerinin yaşadığı sorunlara ilişkin görüşleri* (Tez Numarası: 589497) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güven, G., & Azkeskin, K. E. (2020). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (6. baskı, ss. 2-50). Pegem Yayınları.
- Hardy, N., & Sturmey, P. (1994). Portage guide to early education, III: A rapid training and feedback system to teach and maintain mothers, teaching skills. *Educational Psychology*, 14(3), 345-358, <http://dx.doi.org/10.1080/0144341940140308>
- Karaca, M. A. (2021). *Ebeveyn eğitim programının erken çocukluk dönemindeki otizmlı çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel yeterliklerine etkisinin incelenmesi* (Tez Numarası: 702363) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karaca, M. A., Kılıç, K., & Sarı, H. (2021). Ebeveynlerin otizmlı çocuklarıyla ilgili günlük yaşam sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 3(2), 1-26.
- Karaaslan, B. T., & Bal, S. (2002). *Çok düşük doğum ağırlıklı prematüre bebeklerin gelişimine ev merkezli erken eğitim programlarının etkisinin incelenmesi* (Tez Numarası: 118236) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karaaslan, Ö., Diken, İ. H., & Mahoney, G. (2011). The effectiveness of the responsive teaching parent-mediated developmental intervention programme in Turkey: A pilot study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(4), 359-372. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.626611>
- Khaleghi, A., Zarafshan, H., Vand, S., R., & Mohammadi, M., R. (2020). Effects of non-invasive neurostimulation on autism spectrum disorder: A systematic review. *Clinical Psychopharmacology and Neuroscience*, 18(4) 527-552. <https://doi.org/10.9758/cpn.2020.18.4.527>
- Ledford, J. R., Lambert, J. M., Pustejovsky, J. E., Zimmerman, K. N., Hollins, N., & Barton, E. E. (2023). Single-case-design research in special education: Next-generation guidelines and considerations. *Exceptional Children*, 89(4), 379-396. <https://doi.org/10.1177/00144029221137656>
- Marshall, J., Hill, R. J., Ziviani, J., & Dodrill, P. (2013). Features of feeding difficulty in children with autism spectrum disorder. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(2), 151-158, <https://doi.org/10.3109/17549507.2013.808700>
- Mays, N. M., & Heflin, L. J. (2011). Increasing independence in self-care tasks for children with autism using self-operated auditory prompts. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(4), 1351-1357. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.01.017>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Najdowski, A. C., Wallace, M. D., Reagon, K., Penrod, B., Higbee, T. S., & Tarbox, J. (2010). Utilizing a home-based parent training approach in the treatment of food selectivity. *Behavioral Interventions: Theory & Practice in Residential & Community-Based Clinical Programs*, 25(2), 89-107. <https://doi.org/10.1002/bin.298>

- Nealy C. E., O'Hare, L., Powers J. D., & Swick D. C. (2012). The impact of autism spectrum disorders on the family: A qualitative study of mother's perspectives. *Journal of Family Social Work*, 15(3), 187-201. <https://doi.org/10.1080/10522158.2012.675624>
- Önal, S., & Uçar, A. (2017). Otizm spektrum bozukluğu tedavisinde beslenme yaklaşımları. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, (1-2-3), 179-194.
- Özbek-Coşkun, S. (2022). *Portage erken eğitim programının 2-6 yaş grubu özel eğitim ve bakım gerektiren çocukların gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Tez Numarası: 746773) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). *T.C. Resmî Gazete*, (30471), 7 Temmuz 2018, s.30471 <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Reed, P. Osborne, L. A., & Corness, M. (2007). The real-world effectiveness of early teaching interventions for children with autism spectrum disorder. *Exceptional Children*, 73(4), 417-433. <https://doi.org/10.1177%2F001440290707300402>
- Revill, S., & Blunden, R. (1979). A home training service for pre-school developmentally handicapped children, *Behaviour Research and Therapy*, 17(3), 207-214, [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(79\)90035-4](https://doi.org/10.1016/0005-7967(79)90035-4)
- Russell, F. (2007). Portage in the UK: Recent developments. *Child: Care, Health and Development*, 33(6), 677-683. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2007.00759.x>
- Savaşır, I., Sezgin, N., & Erol, N. (1998). *Ankara Gelişim Tarama Envanteri el kitabı* (Genişletilmiş 2. baskı), Türk Psikologlar Derneği.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (23. baskı). Yargı Yayınevi.
- Soğancı, N. (2011). *Otistik çocuklarda giysi kullanımında karşılaşılan problemler* (Tez Numarası: 288420) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Speakers, A. (2020). *What is autism?* <https://www.autismspeaks.org/what-autism>
- Tekin-İftar, E. (2012). Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tekdenekli araştırmalar* içinde (ss. 217-254). Türk Psikologlar Derneği.
- Tekin-İftar, E. (2018). Çoklu başlama düzeyi modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tekdenekli araştırmalar* içinde (2. baskı, ss.181-216). Anı Yayıncılık.
- Timur, G. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere covid-19 pandemi sürecinde kişisel koruyucu önlemleri öğretmede özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 722846) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Toper-Korkmaz, Ö. (2015). *Eve dayalı olarak gerçekleştirilen etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programının (ETEÇOM) otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklar ve anneleri üzerindeki etkililiği*. (Tez Numarası: 385584) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uzundemir-Marangoz, E. (2020). *Portage erken eğitim kılavuzu*. Duyal Matbaası.
- Ünlü, E. (2021). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (20. baskı, ss.1-17). Pegem Yayıncılık.
- Yıldırım-Doğru, S. S. (2021). Erken çocuklukta özel eğitim. M. E. Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* içinde (10. baskı, ss. 312-313). Pegem Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ü. F., & Çağdaş, A. (2019). The effects of montessori training program for mothers on mathematics and daily living skills of 4-5 year-old montessori children. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 278-299. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932142>

- Zimmer, M. H., Hart, L. C., Manning-Courtney, P., Murray, D. S., Bing, N. M., & Summer, S. (2012). Food variety as a predictor nutritional status among children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(4), 549-556. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1268-z>
- Williams, K. E., Hendy, H., & Knecht, S. (2008). Parent feeding practices and child variables associated with childhood feeding problems. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 20(3), 231-242, <https://doi.org/10.1007/s10882-007-9091-3>
- Williams, L. W., Matson, J. L., Beighley, J. S., & Konst, M. (2014). Ethnic disparities in early autism assessment: A large scale screening study of infants and toddlers. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 27(2), 141-148.

Ek A

Demografik Bilgi Soruları

- S.1. İkamet ettiğiniz il hangisidir?
- S.2. Çocuğa yakınlık dereceniz nedir?
- S.3. Yaşınız?
- S.4. Eğitim durumunuz nedir?
- S.5. Ailenizin aylık gelir düzeyi ne kadardır?
- S.6. Çocuğunuzun cinsiyeti nedir?
- S.7. Çocuğunuzun şu anki yaşı kaçtır? (Yıl ve ay olarak)
- S.8. Çocuğunuzun tanısı nedir?
- S.9. Çocuğunuzun tanıyı aldığı zamanki yaşı nedir? (Yıl ve ay olarak)

Ek B

Portage Haftalık Ev Eğitim Planı (Örnek Plan)

Öğrencinin kod adı: Ç

Program numarası: 1

Tarih: ... / / ..21

Öğretilecek aşama: Öğrenci, el yıkama becerisi kazanımı için lavaboya gidip, ellerini beceri analizinde yer alan aşamalara uygun bir şekilde yıkamayı dener.

Varılması hedeflenen aşama: Ö.74 Ellerimi yıkıyorum.

Uygulama:

Ortam: Açık mutfak

Araç-gereçler: Öğrencinin mutfaktaki lavaboya ulaşabilmesi için tabure, sıvı sabun ile el yıkama davranışı öğretimi için hazırlanan video, telefon, lavabo, sıvı sabun, havlu, motivasyonu arttırmak için pekiştirici.

Öğretim Planı:

Öğretim: Öğrenci ile lavaboya gidilir ve öğrenciye ‘sıvı sabun ile ellerini yıka’ yönergesi verilir, öğrenci 5 saniye içerisinde lavaboya yönelir ve beceri analizinde yer alan; Lavabonun karşısına geçer, musluğu ılık tarafa getirir, musluğu açar, ellerini musluğun altında birleştirir, ellerini musluğun altında tutarak su ile ıslatır, sıvı sabunu sağ eline alır, sıvı sabunu sol elinin içine döker, sıvı sabun ile ellerinin içini yıkar, sıvı sabun ile ellerinin dışını yıkar, sıvı sabun ile tırnak aralarını ovalar, avucunu açar, musluğun altında ellerinin içini su ile durular, musluğun altında ellerinin dışını su ile durular, musluğun altında tırnak aralarını su ile durular, musluğu kapatır, havluyu alır, ellerini havlu ile kurular, havluyu askıya asar aşamalarını sırası ile gerçekleştirerek bağımsız bir şekilde ellerini yıkar. Ölçüt: 3 oturum art arda %80 ve üzeri.

Öğretim Yöntemi: Aşamalı Yardım ile Öğretim + Video Model ile Öğretim

Motivasyon sistemi: Öğrencinin başarılı olduğu her bir basamak için sosyal pekiştirici (başını öpme, sırtını sıvazlama gibi) ve sözel pekiştirici (harikasın, bravo gibi) sunulur, en son aşamadan sonra etkinlik pekiştirici ile (kukuli yapboz) ayrımlı pekiştirme yapılır.

Ölçüt:

Beceri tabanı: %0

Beceri tavanı: Uygulama oturumlarında 3 oturum art arda %80 ve üzeri.

Sıvı Sabun ile El Yıkama

1. Lavabonun karşısına geçer.																					
2. Musluğu ılık tarafa getirir.																					
3. Musluğu açar.																					
4. Ellerini musluğun altında birleştirir.																					
5. Ellerini musluğun altında tutarak su ile ıslatır.																					
6. Sıvı sabunu sağ eline alır.																					
7. Sıvı sabunu sol elinin içine döker.																					
8. Sıvı sabun ile ellerinin içini yıkar.																					
9. Sıvı sabun ile ellerinin dışını yıkar.																					
10. Sıvı sabun ile tırnak aralarını ovalar.																					
11. Avucunu açar.																					
12. Musluğun altında ellerinin içini su ile durular.																					
13. Musluğun altında ellerinin dışını su ile durular.																					
14. Musluğun altında tırnak aralarını su ile durular.																					
15. Musluğu kapatır.																					
16. Havluyu alır.																					
17. Ellerini havlu ile kurular.																					
18. Havluyu askıya asar.																					

Veri Toplama:

+: Bağımsız yapılan aşama, V: İpucu (yardımla) yapılan aşama, Boş kutucuk: Yapılamayan aşama anlamına gelir.

Ek C

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

S.1: Uygulama sürecinde yapılan program tanıtımı, bilgilendirme, uygulama önerileri, yönlendirmeler, değerlendirmeler ve geri dönütler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

.....
.....

S.2: Ev ziyaretleri, içeriği, sıklığı, verimi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

.....
.....

S.3: Bireyselleştirilmiş Portage Destekli Anne Eğitimi içerisinde yer alan ve size anlatılan ev programı, ev planı, etkinlik önerileri kitabı ve kontrol listelerini yönlendirici, bilgilendirici ve ihtiyacı karşılamaya yönelik olarak görüyor musunuz?

.....
.....

S.4: Eğitimde öğrendiğiniz uygulama becerilerinin diğer davranışların öğretimini nasıl etkileyeceğini düşünüyorsunuz?

.....
.....

S.5: Aldığımız eğitimi başka ebeveynlere de önerir misiniz?

.....
.....

Ek D

Annenin Uygulama Güvenirliği Formu

Sıvı Sabun ile El Yıkama

	Hayır (0)	Evet (1)
1. Çocuğa yönerge vermeden önce dizlerini kırarak onunla aynı hizaya gelir.		
2. Çocuğa yönerge verirken göz teması kurar.		
3. Çocuğa doğru bir ifade ile yönerge verir (sabunu al elini yıka).		
4. Uygulama sırasında çocuğun hemen arkasında durur.		
5. Uygulama sırasında çocuğa yönerge vermez.		
6. Uygulama sırasında fiziksel yardımı gereken zamanda (çocuk 5 saniye içerisinde yönelmediğinde) uygular.		
7. Uygulama sırasında fiziksel yardımın süresini (2-3 saniye kadar) ayarlar.		
8. Uygulama sırasında fiziksel yardımı doğru zamanda geri çeker.		
9.Uygulama sırasında çocuğun bağımsız gerçekleştirdiği basamaklar için sosyal pekiştireç (saçını okşama, sırtını sıvazlama gibi) sunar.		
10.Uygulama sırasında çocuğun bağımsız gerçekleştirdiği basamaklar için sözel pekiştireç (harikası, bravo, tebrikler gibi) sunar.		
11. Uygulama sırasında çocuğa sözel pekiştireçleri sunarken sesinin tonunu çocuk için eğlenceli hale gelecek şekilde ayarlar.		
12. Ayrımlı pekiştireci (etkinliğe özgü sunulan pekiştireç) çocuğa doğru zamanda sunar.		
Toplam		
*Düz puanlama yapılmaktadır.		

Çatal ile Yemek Yeme

	Hayır (0)	Evet (1)
1. Çocuğun sandalyeye güvenli bir şekilde oturduğundan (ucuna değil, arkasına yaslanarak) emin olur.		
2. Çocuğa yönerge vermesi için telefonu göz hizasına uygun bir yere yerleştirir.		
3. Uygulama sırasında çocuğun hemen arkasında durur.		
4. Uygulama sırasında çocuğa yönerge vermez.		
5. Uygulama sırasında fiziksel yardımı gereken zamanda (çocuk 5 saniye içerisinde yönelmediğinde) uygular.		
6. Uygulama sırasında fiziksel yardımın süresini (2-3 saniye kadar) ayarlar.		
7. Uygulama sırasında fiziksel yardımı doğru zamanda geri çeker.		
8.Uygulama sırasında çocuğun bağımsız gerçekleştirdiği basamaklar için sosyal pekiştireç (saçını okşama, sırtını sıvazlama gibi) sunar.		
9.Uygulama sırasında çocuğun bağımsız gerçekleştirdiği basamaklar için sözel pekiştireç (harikası, bravo, tebrikler gibi) sunar.		
10. Uygulama sırasında çocuğa sözel pekiştireçleri sunarken sesinin tonunu çocuk için eğlenceli hale gelecek şekilde ayarlar.		
11. Ayrımlı pekiştireci (etkinliğe özgü sunulan pekiştireç) çocuğa doğru zamanda sunar.		
Toplam		
*Düz puanlama yapılmaktadır.		

Fermuarlı Ceket Giyme

	Hayır (0)	Evet (1)
1. Çocuğa yönerge vermesi için telefonu göz hizasına uygun bir yere yerleştirir.		
2. Uygulama sırasında çocuğun hemen arkasında durur.		
3. Uygulama sırasında çocuğa yönerge vermez.		
4. Uygulama sırasında fiziksel yardımı gereken zamanda (çocuk 5 saniye içerisinde yönelmediğinde) uygular.		
5. Uygulama sırasında fiziksel yardımın süresini (2-3 saniye kadar) ayarlar.		
6. Uygulama sırasında fiziksel yardımı doğru zamanda geri çeker.		
7.Uygulama sırasında çocuğun bağımsız gerçekleştirdiği basamaklar için sosyal pekiştireç (saçını okşama, sırtını sıvazlama gibi) sunar.		
8.Uygulama sırasında çocuğun bağımsız gerçekleştirdiği basamaklar için sözel pekiştireç (harikası, bravo, tebrikler gibi) sunar.		
9. Uygulama sırasında çocuğa sözel pekiştireçleri sunarken sesinin tonunu çocuk için eğlenceli hale gelecek şekilde ayarlar.		
10. Ayrımlı pekiştireci (etkinliğe özgü sunulan pekiştireç) çocuğa doğru zamanda sunar.		
Toplam		
*Düz puanlama yapılmaktadır.		



The Effect of the Portage-Supported Mother Education Program on the Self-Care Development of the Child with Autism*

Kevser Kılıç¹

Fatma Ülkü Yıldız²

Abstract

Introduction: Self-care skills are among the basic skills required to support the independent living skills of children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD). It was observed that there are a limited number of studies in the literature that include programs used in this context (e.g. Behavioral Intervention Program for Children with Autism, [OÇİDEP]). Thus, it was aimed to overcome this limitation and examine the effect of the "Portage Supported Mother Education Program" on the self-care development of the child with ASD. In line with this purpose, the effects of the program on the behaviours of washing hands with liquid soap, eating with a fork, and wearing a jacket with zipper of the child with ASD were examined, the generalisability and permanence levels of the behaviours were examined, and the mother's opinions were taken.

Method: Inter-behaviour multiple baseline model, one of the single-subject research models, was used. Participants were a 4-year-old 5-month-old boy with ASD and his 38-year-old mother. Dependent variables were washing hands with liquid soap, eating with a fork, and wearing a jacket with zipper. Independent variable was "Portage Supported Mother Education Program".

Findings: The data were analysed and transferred to line graphs. When the findings were examined, it was seen that the program had a positive effect on the behaviours of washing hands with liquid soap, eating with a fork, and wearing a jacket with zipper, the child was able to generalise the behaviours, the effect was permanent and the program was feasible.

Discussion: The findings were discussed within the framework of the literature. Studies similar to the findings of the study were found in the literature. According to the findings, the program is effective, permanent and feasible for the self-care development of children with ASD.

Conclusion and Recommendations: The program was found to be effective for the self-care development of the child with ASD and feasible for the mother. Therefore, it can be recommended to extend this study by studying with more children with ASD and their mothers, and conduct other studies with the participation of the father.

Keywords: Autism spectrum disorder, portage, mother education, skill, teaching.

To cite: Kılıç, K., & Yıldız, F. Ü. (2023). The effect of the Portage-Supported Mother Education Program on the self-care development of the child with autism. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 24(4), 485-507. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1087754>

*This study is based on a part of the first author's master's thesis.

¹**Corresponding Author:** Lecturer, Karamanoğlu Mehmetbey University, E-mail: kevserekilicx@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4479-2463>

²Assist. Prof., Selçuk University, E-mail: fulkuyildiz@selcuk.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1164-515X>

Introduction

All development is an important concept which means that the organism undergoes a progressive change in physical, linguistic, emotional, cognitive and social areas from insemination until death (Senemoğlu, 2013). It is a process in which each developmental area is affected by each other (Demirel & Kaya, 2012). When the development process of the individual is analysed, it is seen that development proceeds in two ways: the individual may show typical development or s/he may be in a different development than his/her peers (Ünlü, 2021). Individuals with significantly different development from their peers are called individuals with special education needs (Special Education Services Regulation, 2018). ASD, the incidence of which is increasing rapidly, is included in this group (Centers for Disease of Control Prevention, 2023).

ASD is a neuro-developmental disorder that manifests itself with significant social and communicative inadequacies, is accompanied by limited interests and obsessive behaviours, has an unknown cause and whose prevalence increases frequently (American Psychiatric Association, 2022; Khaleghi et al., 2020). The global prevalence rate of ASD, which was 1 in 166 in 2004, is currently 1 in 36 (Centers for Disease Control Prevention, 2023), which raises concerns that the prevalence rate of ASD is likely to increase in the future. The fact that parents' lives are becoming more difficult due to ASD-specific behaviours is also a cause for concern since the deficiencies and behavioural problems seen in children with ASD negatively affect parents' quality of life (Blacher & Baker 2017; Karaca et al., 2021). An example of this is that mothers of children with ASD have difficulties in daily life due to their children's deficiencies and behavioral problems (Coşkun, 2013; Nealy et al., 2012). It is also known that parents have difficulties and need support due to deficiencies in eating (Önal & Uçar, 2017) and toilet skills (Güven, 2019), which are among the self-care skills of children with ASD (Güven & Azkeskin, 2020; Yıldırım-Doğru, 2021). When parents get support, they can overcome difficulties and get through the process easily. Thus, the interaction of family members with each other and the quality of the support they will offer to their children increase (Dillenburger et al., 2010; Yıldız & Çağdaş, 2019). In addition, although the presence of ASD-specific behaviors can be noticed at the age of two or three, there are individuals who are diagnosed at an older age (Daniels & Mandell, 2013; Speakers, 2020). It is even known that some adolescents are not diagnosed with ASD, despite having ASD-specific behaviours (Centers for Disease Control and Prevention, 2023). These situations cause ASD-specific behaviors to be noticed in the late period and cause families to experience more difficulties. On the other hand, the process can be handled easily with the early detection of delays in developmental areas and the implementation of early intervention programs accordingly (Williams et al., 2014). When children receive individualized education in the early periods, its benefits can be seen in later periods (Cen et al., 2017). Karaca (2021) stated that when parents receive education, they can be beneficial in teaching skills to their children. Therefore, early intervention programs are developed and implemented. Early intervention programs enable children who are disadvantaged or developmentally at risk to benefit from education and learning activities with family participation and aim to reduce the negative effects of deficiencies (Bekman & Koçak, 2011). In our country, there are early intervention programs developed and implemented for children with special needs. Home-Based responsive teaching early intervention program (ETEÇOM) (Toper-Korkmaz, 2015), Education Program for Parents with Autistic Child (OÇEP) (Karaca, 2021) and Portage Program (Uzundemir-Marangoz, 2020) are some of these programs. The Portage Program is an early intervention program that aims to make developmental evaluations of children aged 0-6 in the fields of stimulation, self-care, motor, social, cognitive and language development, and to guide experts and parents in preparing the appropriate education program according to the results of the evaluations (Uzundemir-Marangoz, 2020). In the literature, studies on Portage are available in our country. For example, Karaslan and Bal (2002) stated that Portage affects the development of children positively when given to low-weight premature babies and their mothers in the early period in the home environment. In a study conducted by Özbek-Coşkun (2022) with 43 children aged 2-6 with the diagnosis of ASD, Down Syndrome and intellectual disability and their caregivers in order to examine the effect of the 'Portage Program' on the development of children who require special education and care, it was observed that the program had positive effects on the development of children. The program has also been used abroad. For example, Revill and Blunden's (1979) study on 75 children with intellectual disabilities aged 0-6 and their caregivers in the United Kingdom to evaluate Portage for preschool children with intellectual disabilities, and Hardy and Sturmey's (1994) study on children, one with Cerebral Palsy and two with Down Syndrome, and their mothers to evaluate the method of changing the teaching skills of parents of children with developmental delays show that the program positively affects the development of children. When these studies are examined, it is seen that the Portage Program is applied to children from various disability groups and their mothers, but these studies are limited in our country and individualization is not included in the studies. More and more up-to-date research is needed on this subject. This need has been

sought to be met. As stated in the Special Education Services Regulation (2018), the article on the individualised implementation of education programs for individuals with special needs was taken as a basis, and, unlike other studies, the developmental evaluation of the child was made by the researchers, and the developmental area to be studied was determined by the researchers in this study. Then, individualizations were carried out in the program and materials on the basis of the Portage Program, and mother education was started. In the process, specific behaviors such as washing hands with liquid soap, eating with a fork, and wearing a jacket with zipper from among the child's self-care development area were studied sequentially and successively by making adaptations in teaching. The effect of the program on the behaviors, the level of generalisation of the child's behaviors, the permanence of the behaviors, the reliability of the implementation and the opinions of the mother were examined. With these aspects, the study has original and new features. Therefore, the study is considered important.

Considering the above information, it is believed that this study will contribute to the mothers of children with ASD, the experts interested in the field and the literature. The general aim of this study is to examine the effect of the individualized "Portage Supported Mother Education Program" on the self-care development of the child with ASD. In order to achieve this general aim, the following questions were sought to be answered:

1. Does the Portage Supported Mother Education Program positively affect the washing hands with liquid soap, eating with a fork and wearing a jacket with zipper behaviours of children with ASD?
2. What is the effect of the Portage Supported Mother Education Program on the generalisation of the behaviours of washing hands with liquid soap, eating with a fork and wearing a jacket with zipper of the child with ASD?
3. Does the Portage Supported Mother Education Program continue to have an effect on the washing hands with liquid soap, eating with a fork and wearing a jacket with zipper behaviours of the child with ASD after the end of the Program?
4. What are the mother's views about the Portage Supported Mother Education Program?

Method

Research Model

One of the single-subject research models, the "interbehavioral multiple baseline model" was used in the study. Single-subject research models, which are preferred when it is appropriate to work with one or a few people, are frequently used in individuals with special needs (Tekin-İftar, 2018). The multiple-baseline model is used when the effectiveness of a curriculum is to be studied on more than one dependent variable. In this model, the program whose effect is to be observed is carried out with one of 3 different dependent variables (behavior, person or environment) sequentially and successively. In the inter-behavioral multiple baseline model, 3 different behaviors are studied with the same person in the same environment and care is taken to ensure that the behaviors are not related to each other (Tekin-İftar, 2018). By paying attention to these features, in this study, the researchers made a developmental evaluation of the child and selected the behaviours of washing hands with liquid soap, eating with a fork and wearing a jacket with zipper, which the child could not perform independently, and then the mother education process was implemented and evaluated. Attention was also paid to the quality standards indicators stated by Ledford et al. (2023) regarding participant selection, implementation and data collection in single-subject studies.

Participants

In the study, prerequisite characteristics were determined for the participants. These characteristics are that the family lives in Konya, the child is diagnosed with ASD, is between the ages of 3 and 6, cannot perform independently in the field of self-care development, has 3 socially important behaviours, does not receive education, and the mother has not received training on Portage, is a volunteer, and has a good reading comprehension level. According to the information obtained from the demographic information form prepared by the researchers, the participants reside in Selçuklu district of Konya province, the mother is 38 years old and a high school graduate, the child is male, diagnosed with ASD at the age of 1 year and 6 months, is now 4 years and 5 months old, and the family's income level is low.

Dependent and Independent Variables

The dependent variables of the study were the behaviors of washing hands with liquid soap, eating with a fork and wearing a jacket with zipper. The dependent variables were determined by the developmental evaluation of the child by the researchers. The developmental evaluation process was explained in the pre-research evaluation. The independent variable was the individualised "Portage Supported Mother Education Program".

Two criteria, 80-90% and 100% accuracy, are used in single-subject research models (Tekin-İftar, 2012). In this study, the criterion was 80% and above in three consecutive sessions. The data obtained were calculated with the formula $(\text{Number of correct responses} / \text{Total number of responses}) \times 100$ (Tekin-İftar, 2012) and transferred to line graphs.

Data Collection Tools

The research was ethically approved by Selçuk University Faculty of Health Sciences Non-Interventional Clinical Research Ethics Committee at its meeting dated 28.06.2021 with decision number 2021/588.

Ethical principles were taken into consideration in the study. Before the study, the mother was informed about the study and it was stated that the participation was voluntary and that the mother could leave the study at any time. The mother signed the voluntary consent form. In the study, demographic information form, checklists and semi-structured interview form were used as data collection tools

Demographic Information Form

A demographic information form was prepared by the researchers. The form included statements about the province and monthly income status of the family, the caregiver's closeness to the child, gender, age, and educational status, and the child's age, diagnosis, age at which he was diagnosed and educational status (see Appendix A). The family completed the form at the first interview.

Checklists

In the study, checklists were prepared by the researchers to collect data on the behaviours of washing hands with liquid soap, eating with a fork and wearing a jacket with zipper of children with ASD. The checklists were finalised with the expert opinions of 3 field experts. Each checklist includes the steps for the relevant behaviour and the boxes to be marked. After each session, by watching the child from the recording, the child's independent responses were marked in the relevant box (+) and the behaviour performed with the cue, wrong response and no response were marked in the relevant box (-) by the researcher (see Appendix B).

Semi-structured Interview Form

In the study, social validity data were obtained with a semi-structured interview form prepared by the researchers and finalised after receiving expert opinions from 3 field experts. Social validity data were obtained as a result of the researchers' interview with the mother. The questions are given below, (see Appendix C for the form)

1. What are your opinions about the program introduction, information, implementation suggestions, guidance, evaluations and feedbacks during the implementation process?
2. What are your opinions about home visits, their content, frequency and efficiency?
3. Do you consider the home program, home plan, activity suggestions book and checklists included in the Individualised Portage Supported Mother Education and explained to you as guiding, informative and intended to meet the needs?
4. How do you think the implementation skills you learned in the education will affect the teaching of other behaviours?
5. Would you recommend the education you received to other parents?

Pre-Research Evaluation

Before the study, the researchers visited the child with ASD and his mother at home and conducted the first interview. In this interview, demographic information was obtained from the mother, and developmental evaluation of the child was performed. Portage Checklist (PCL) was used for developmental evaluation. The PCL consists of 4 columns including age level, behaviour, behaviour level and thoughts and items measuring infant stimulation, social, language, self-care, cognitive and physical development areas. In the checklist, the items that the child can do independently are marked with (+), and the items that the child can do with a cue are marked with (V). The box is left blank for the items that the child does not react or does incorrectly. The evaluation continues until there are 15 items that the child cannot do and an age-based result is obtained at the end. According to this result, the developmental evaluation of the child is interpreted (Uzundemir-Marangoz, 2020). The validity and reliability study of the PCL was conducted on a total of 144 individuals, including 114 people with intellectual disabilities aged 1-56 and 30 typically developing children aged 1-6, and accordingly, internal consistency reliability coefficients were calculated as socialisation .80, language .81, self-care 0.73, cognitive .70, psycho-motor .75. The reliability coefficient of the whole scale is .80 (Biber & Ural, 2016). This information shows that the PCL can be used for the developmental evaluation of preschool children. Before the study, Ankara Developmental Screening Inventory (AGTE) was also used to see how well the mother knew his child and to ensure high objectivity. The AGTE is an inventory consisting of 4 subtests, namely language-cognitive, fine motor, gross motor, social skills and self-care, which is administered to the caregivers of children aged 0-6 and gives an idea about the developmental evaluation of children. Accordingly, after the chronological age of the child is calculated, the items are read to the caregiver starting from the previous developmental stage, and the appropriate option from yes (1), no (0) and unknown is marked in the boxes in line with what they say. The evaluation continues until 8 consecutive items are marked as (0). Then, the scores are summed and the developmental evaluation of the child is interpreted. The areas that need to be supported are determined according to the age developmental characteristics in the AGTE table. Within the scope of reliability analyzes, the internal-consistency coefficient values were for 0-12, 13-44 and 45-72 months, and the internal-consistency coefficients for the whole AGTE according to the total scores and subtests obtained in 3 different age groups were calculated as .98 for 0-12 months, .97 for 13-44 months and .88 for 45-72 months (Savaşır et al., 1998). Accordingly, AGTE is a valid and reliable tool for the developmental evaluation of preschool children (Erol et al., 1994).

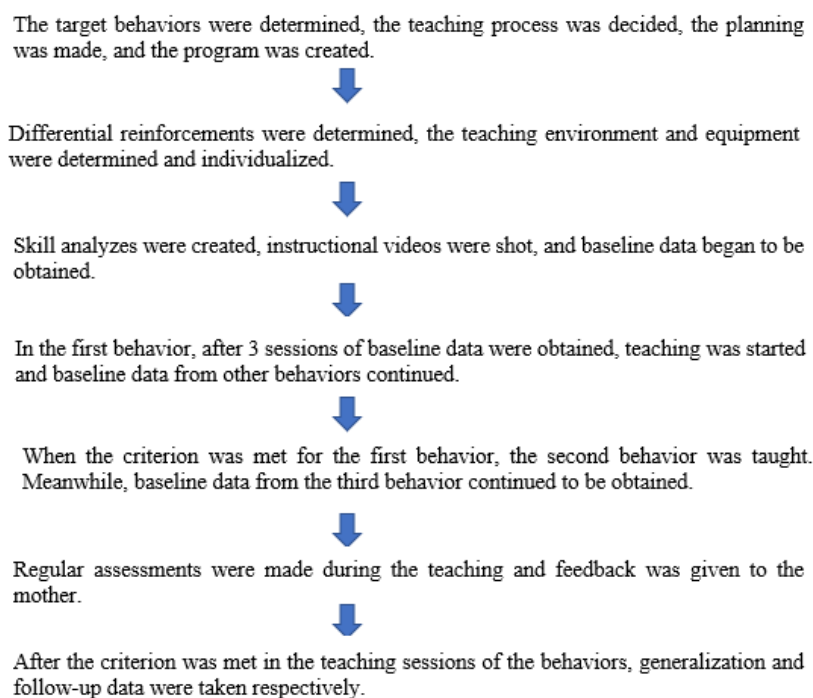
According to the results of the joint developmental evaluation of PCL and AGTE, all developmental areas of the child were behind according to his age. Upon the age of the child and the mother's request, it was seen that the self-care development area should be supported primarily. Since the child was in the preschool period, the behaviours to be studied on primarily were determined as washing hands with liquid soap, eating with a fork and wearing a jacket with zipper. Afterwards, a second home visit was made and the mother was informed about the Portage Program and her voluntary consent was obtained. Then, the environment was arranged by the researchers, the teaching methods to be used were determined, the materials were prepared and the mother education process was started.

Content and Process of the Implementation

The first author provided individualized Portage Program education to the mother, guided the mother and took an active role in the implementation. The second author acted as the master's thesis advisor of the first author. The steps followed in the implementation process are given in Figure 1 below.

Figure 1

Steps Followed in the Implementation Process



The researcher first informed the mother about the content of the program, educational materials and assignment. Portage Program education materials were PCL, activity suggestions book, assignment and user guide (Uzundemir-Marangoz, 2020). Individualizations were carried out because the child had ASD. The mother said that her child was interested in the videos. The researcher used videos in materials and teaching methods. Then, based on the principle of placing the behaviors in the Portage philosophy into the daily routines (Uzundemir-Marangoz, 2020), a weekly schedule was created and the behaviors were placed. For example, it was planned to be carried out as activity hour in the morning, tidying up, washing hands with liquid soap, eating with a fork, activity hour, wearing a jacket with zipper and going out to the garden, coming home, washing hands with liquid soap, free time, eating with a fork, free time, wearing a jacket with zipper over pajamas and going to bed. Differential reinforcements were identified in the interviews with the mother (kukuli puzzle for washing hands with liquid soap, kukuli surprise egg for eating with a fork and picture cards for wearing a jacket with zipper). A fork with a thickened handle with a cloth and his favorite foods such as kinder joy, french fries were determined as teaching materials for the teaching of eating with a fork, and an orange, long-sleeved jacket was determined as teaching materials for wearing a jacket with zipper. The study environment was the family home. It was agreed that the researcher should visit the home between 18:00 and 20:00 on Mondays and Wednesdays. Instructional videos were prepared using skill analysis. During each home visit, the researcher provided education to the mother and modelled as necessary. Forms were created to determine the mother's implementation reliability. After each home visit, the mother was given assignment. The assignment was papers on which the form and frequency of the behavior to be taught were written in order to help the family (Uzundemir-Marangoz, 2020). Every week, the change in the child's self-care skills was evaluated by the researcher and feedback was given to the mother. At the first visit, the baseline phase was conducted and recorded for all three behaviors. The baseline phase for the first behaviour was 3 sessions. Then, the teaching sessions were started and the teaching of the first behavior was continued in 3 consecutive sessions until the criterion of 80% or more was met, while the baseline data were taken simultaneously for the other two behaviors. When the criterion was met for the first behavior, the second behavior was taught. Meanwhile, baseline data continued to be obtained from the third behavior. When the criterion was met for the second behavior, the teaching of the third behavior was started. After the criteria were met in the teaching sessions of the behaviors, generalisation and follow-up data were obtained for 3 sessions each. The training lasted 10 weeks. Each session was video recorded. At the end of the day, the videos were watched by the researcher, feedback

was given to the mother, and the evaluation results were marked on the checklists. No expert opinion was received regarding the suitability of the videos. Inter-observer reliability data were also obtained with a second observer once in every 3 sessions for the change in the child's behavior. In addition, the mother's implementation reliability was also calculated.

Sessions

The study was conducted with baseline, teaching, generalisation and follow-up sessions for three behaviours, and the sessions were conducted at least twice a day. For the behavior of washing hands with liquid soap, 3 sessions of baseline, 20 sessions of teaching, 3 sessions of generalisation and 3 sessions of follow-up were carried out. For the behavior of eating with a fork, 26 sessions of baseline, 21 sessions of teaching, 3 sessions of generalisation and 3 sessions of follow-up were carried out. For the behavior of wearing a jacket with zipper, 45 sessions of baseline, 37 sessions of teaching, 3 sessions of generalisation and 3 sessions of follow-up were carried out. The baseline, generalisation and follow-up sessions were conducted without instruction and without providing cues.

Setting and Materials

The study was conducted in the house of the family. It is a two-storey detached house. The rooms of the house consist of an open kitchen, which is combined with the living room, a bedroom and a bathroom. In this process, since the child was interested in videos, the behaviours to be taught were presented to the child by taking videos step by step with the researcher being a model. Teaching with the video model is to shoot a video of a person doing the behaviour to be taught and to ensure that the video is watched by the person to be taught and to perform the behaviour by imitation (Genç-Tosun & Kurt, 2017). Table 1 below shows the steps to be followed during teaching with the video model.

Table 1

Steps of Teaching with the Video Model

-
1. Arrangement of the teaching environment
 2. Preparation of teaching materials
 3. The individual's being in a suitable position in the field of teaching
 4. Presenting clues to attract the individual's attention
 5. Directing the individual's attention to the video screen
 6. Making appropriate reactions to the reactions of the individual while watching the video
 7. Reinforcing the individual after watching the video
 8. Directing the individual to the field to perform the skill
 9. Giving instructions
 10. Waiting for the reaction
 11. Acting in accordance with the student's reactions
 12. Completion
-

Note: Besler, F., & Kurt, O. (2014, 28 February). The power of mother generated and delivered video modeling intervention. Poster session presented at the ABAI 8th Annual Autism Conference, Louisville, KY, USA.

While receiving support from the video model teaching method in the study, the process was carried out as follows. First of all, skill analyzes were created for the three behaviors to be taught to the child, and the researcher became a model for the video. The researcher performed the behaviors and the video was shot. Thus, instructional videos were prepared and presented to the child over the phone during teaching. The steps in which the child became independent were removed from the video and faded out. During the teaching process, the mother sometimes applied gradual assistance. This is a teaching method in which the physical cue used during behavior teaching to children with ASD is replaced and reduced over time (Birkan, 2013). In gradual assistance, the mother's hand was placed just above the child's shoulder, and few cues were given to provide error-free teaching, because in this way, the mother was in a position to intervene immediately in case of misbehavior, thus reducing the possibility of the child's misbehavior. In the study, the support was obtained from these teaching methods when necessary due to the child's ASD status, and the effect of the individualized Portage Program Education and practices given to the mother on the child's self-care development was examined.

In order to teach the behavior of washing hands with liquid soap, the video was shown to the child on the phone. The phone was placed on the wall behind the tap. Differential reinforcement (kukuli puzzle) determined for washing hands with liquid soap was placed next to the sink, a stool was placed in front of the

sink, the liquid soap dispenser was placed next to the sink and the hanger was placed next to the tap, and a towel was hung on the hanger.

In order to teach the behavior of eating with a fork, a table and chair suitable for the child's development were placed in the room, and a dinner plate and a fork with a blue handle were placed on the table. French fries, kinder joy and chocolate chips were placed on the plate. The video was shown to the child on the phone and the phone was placed behind the plate. The differential reinforcement (kukuli surprise egg) determined for eating with a fork was placed next to the phone.

An orange jacket with a zipper was placed on the child's bed to teach the behavior of wearing a jacket with a zipper. The video was shown to the child on the phone and the phone was placed on the bed. The differential reinforcer (picture cards) for wearing a jacket with a zipper was placed next to the phone.

Implementation

Baseline Sessions

Baseline sessions were taken by the mother for each behavior. The guidelines were "take the soap and wash your hands" for washing hands with liquid soap, "take your fork and eat" for eating with a fork, and "take your jacket and put on your jacket" for wearing a jacket with zipper. The mother waited 5 seconds after the instruction, did not give instruction, did not provide any clues. The child's independent behavior was not rewarded.

Teaching Sessions

Teaching sessions were conducted in the open kitchen. For each teaching, a video was kept ready in the teaching environment. For each behaviour, the student was guided by saying "let's go to ...", e.g. (let's go to the kitchen), and then the teaching was started by giving the instruction for the relevant behaviour. The mother was always ready behind the child to provide gradual assistance when necessary. During the instruction, the child started the video himself due to his interest in the videos and imitated the behaviours by following the screen. The successful behaviours of the student were reinforced by his mother with social reinforcement (stroking his hair). The mother provided physical cues for incorrect or delayed behaviours. After the relevant session, the child was reinforced with differential reinforcement. During the process, the steps in which the student became independent in teaching with the video model were removed and faded out. As the student became independent, the reinforcement was faded out and the social reinforcement was reduced. Differential reinforcements were continued to be offered in order not to decrease the motivation of the child.

First, the teaching the behavior of washing hands with liquid soap was started. The child was given the instruction "take the soap and wash your hands" and the child started the video. At this stage, the mother stood behind the child, provided gradual assistance when necessary, and withdrew the assistance as the child became independent. For each independent behaviour of the child, she offered social reinforcement in the form of stroking his hair and gradually decreased the social reinforcement. Teaching duration was 10-15 minutes for each session and was completed in 20 sessions in total. After each teaching session, the child was reinforced with a kukuli puzzle with a differential reinforcement. After the criterion was met, it was waited for one week and generalisation data for 3 sessions were obtained. After waiting for one more week, follow-up data for 3 sessions were obtained.

Then, the teaching of eating with a fork was started. The teaching material was a fork with a blue handle, and the handle was thickened with cloth so that the child could hold it easily. The child was given the instruction "take your fork and eat" and the child started the video. At this stage, the mother stood behind the child, offered gradual assistance when necessary, and withdrew the assistance as the child became independent. For each independent behaviour of the child, she offered social reinforcement in the form of stroking his hair and gradually decreased the social reinforcement. Teaching duration was 10-15 minutes for each session and was completed in 21 sessions in total. After each teaching session, the child was reinforced with a differential reinforcement, a kukuli surprise egg. After the criterion was met, it was waited for one week and generalisation data for 3 sessions were obtained. After waiting for one more week, follow-up data for 3 sessions were obtained.

Then, teaching the behavior of wearing a jacket with zipper was started. The teaching material was an orange long-sleeved jacket with zipper. The instruction "take your jacket, put on your jacket" was given to the child, and the child started the video. At this stage, the mother stood behind the child, offered gradual assistance when necessary, and withdrew the assistance as the child became independent. For each independent behaviour

of the child, she offered social reinforcement in the form of stroking his hair and gradually decreased the social reinforcement. Teaching duration was 10-15 minutes for each session and was completed in 37 sessions in total. Teaching duration was 10-15 minutes for each session and it was completed in 37 sessions in total. After each teaching session, the child was rewarded with picture cards with differential reinforcement. After the criterion was met, it was waited for one week and generalisation data for 3 sessions were obtained. After waiting for one more week, follow-up data for 3 sessions were obtained.

Post-Teaching Sessions

Generalisation. Generalisation was taken after at least 80% criteria were met in 3 consecutive sessions for each behavior. In the teaching of washing hands with liquid soap, it was waited for one week after the criterion was met, and generalisation was taken in 3 sessions between the settings. The generalisation was carried out in the bathroom sink of the house. In the teaching of eating with a fork, it was waited for one week after the criterion was met, and generalisation was taken in 3 sessions between materials. Kinder Joy and French fries, which the child liked, were used as food and left to the child's preference. Generalisation was carried out with a black-handled fork. In the teaching of wearing a jacket with zipper, it was waited for one week after the criterion was met, and generalisation was taken in 3 sessions between the settings. Generalisation was carried out using a patterned long-sleeved jacket with zipper. Generalisation sessions were conducted in the same way as the baseline level, without any instruction or cues.

Follow-up. For each behaviour, it was waited for one week after the generalisation sessions. Then, 3 sessions of follow-up data were taken in the 1st, 3rd and 5th weeks. The follow-up sessions were conducted in the same way as the generalisation session in generalisation materials and environments. In this process, no instruction was given, and no cues were provided.

Data Collection and Analysis of Data

In the study, each session was conducted by the mother and recorded with a camera. The data obtained were marked on the checklists placed in the Portage Weekly Home Education Plan every day by the researcher after watching the videos. Each behavior the child performed independently was marked with (+), each behavior the child performed with a cue was marked with (V) and no marking was made for the behaviors the child could not perform. Apart from the researcher herself, a second observer watched the videos in every 3 sessions for all sessions and collected the Inter-observer Reliability (IOR) data.

Social validity data were obtained by asking interview questions to the mother by the researcher. In the study, the data obtained for each of the behaviors of washing hands with liquid soap, eating with a fork and wearing a jacket with zipper were analyzed according to the multiple-baseline model between behaviors and explained in the findings section. The data were calculated as the percentage of correct behaviors and interpreted by transferring them to line graphs (Alberto & Troutman, 2013). Inter-observer reliability (IOR) data were calculated in every 3 sessions using the formula $(\text{Agreement} / \text{Agreement} + \text{Disagreement}) \times 100$, which is the formula suggested by Miles and Huberman (1994) and shown in the table.

Analysis of Interobserver Reliability Data

The Inter-observer Reliability data should be at least 80% consistent (Bilmez & Tekin-İftar, 2016). When Table 2 is examined, it is seen that the inter-observer reliability is 100% for the baseline sessions, 90% and above for the teaching sessions, and 80% and above for the generalisation and follow-up sessions in all three behaviors. Reliability averages show that reliability is high.

Table 2

Inter-observer Reliability Data

Skill	Baseline level sessions	Teaching sessions	Generalisation sessions	Follow-up sessions	Reliability averages
Washing hands with liquid soap	% 100	% 100	% 94.4	% 94.4	% 97.2
Eating with a fork	% 100	% 100	% 87.5	% 87.5	% 93.75
Wearing jacket with a zipper	% 100	% 90	% 90	% 80	% 90

Analysis of Implementation Reliability Data

Implementation reliability data were calculated and analyzed as percentages by the researcher by watching 20% of the videos randomly from all sessions. The analyses were conducted with the implementation reliability forms prepared by the researchers and finalized by taking the opinions of 3 field experts (see Appendix D). Implementation reliability was calculated using the formula "Observed practitioner behaviors / planned practitioner behavior x 100" suggested by Tekin-İftar (2012). When Table 3 is examined, it is seen that the implementation reliability is 100% for the baseline sessions, 80% and above for the implementation sessions, and 80% and above for the generalisation and follow-up sessions in all three behaviors. Reliability averages show that reliability is high.

Table 3

Implementation Reliability Data

Skill	Baseline level sessions	Teaching sessions	Generalisation sessions	Follow-up sessions	Reliability averages
Washing hands with liquid soap	%100	%83.3	%91.6	%83.3	%89.5
Eating with a fork	%100	%90.9	%81.8	%81.8	%88.6
Wearing jacket with a zipper	%100	%90	%90	%90	%92.5

Analysis of Social Validity Data

The social validity data obtained by taking the mother's opinions were analyzed descriptively. Descriptive analysis technique is based on transferring the answers without making any changes in order to effectively present the data obtained after the interviews. In this way, the data are interpreted without modification and transferred in a cause-effect relationship (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Findings

Findings Related to Self-Care Skills

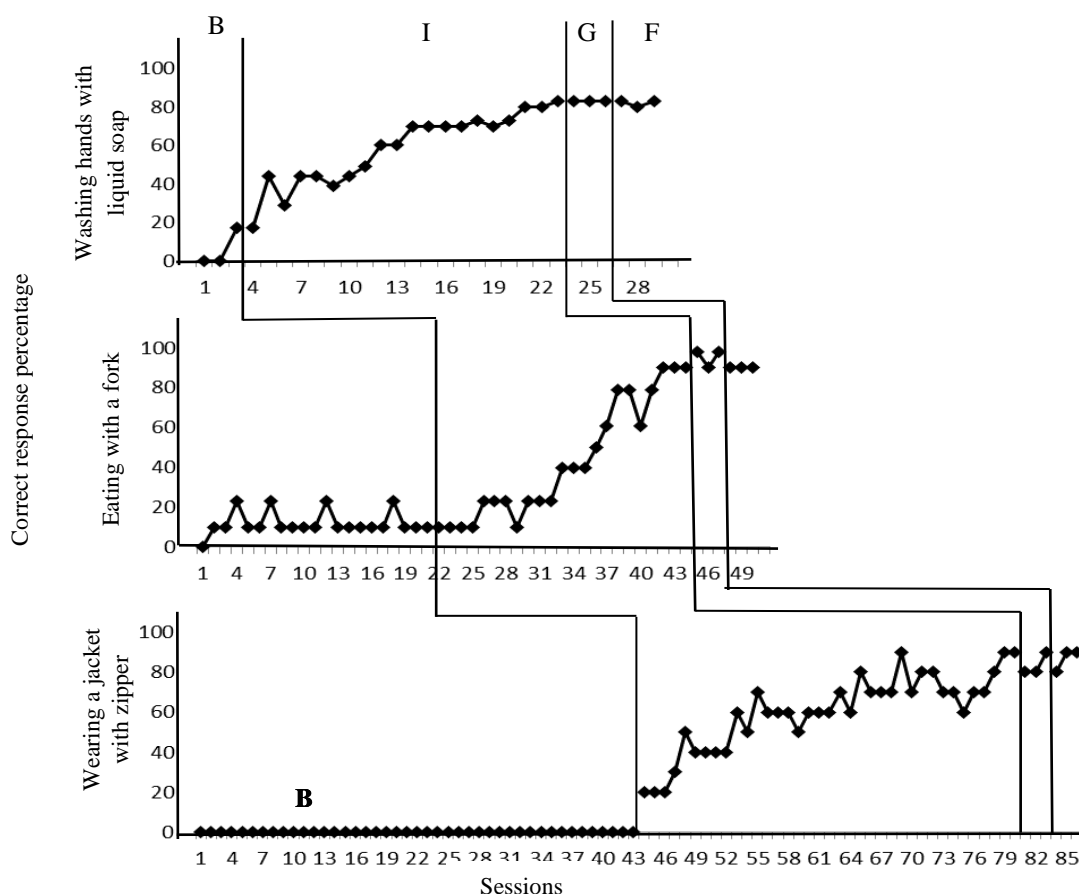
In this part of the study, analyses related to the effect of the program on self-care skills, generalisability and permanence of behaviours were included.

When Graph 1 is examined, it is observed that 20 sessions of teaching were started when the criteria for washing hands with liquid soap were met at the baseline phase. It is seen that the child's performance increased from 18% in the first phase of the teaching session to 83% in the last phase. This shows that the program has a positive effect on the behavior of washing hands with liquid soap. Then, when the criterion was met, it was waited for 1 week and the generalisation session was started. The child was able to generalize the behavior. After waiting for 1 more week, the follow-up data were taken in the 1st, 3rd and 5th weeks. The child performed above 80% in the follow-up. In line with these data, it was observed that the Portage Supported Mother Education Program had a positive effect on the behavior of washing hands with liquid soap of the child with ASD, and that the child was able to generalize this behavior and the positive effect was permanent.

The baseline stage of the child's eating with a fork behaviour was taken while teaching of the behaviour of washing hands with liquid soap was continuing. It is noteworthy that while the child's performance was around 20% in the first teaching session, it approached 90% in the last teaching session. This shows that the program had a positive effect on the child's behaviour of eating with a fork. Then, when the criterion was met, it was waited for 1 week and the generalisation session was started. The child was able to generalise the behaviour. After waiting for another 1 week, follow-up data were taken in the 1st, 3rd and 5th weeks and the child performed at 90%. In line with these data, it was seen that the Portage Supported Mother Education Program had a positive effect on the behaviour of eating with a fork of the child with ASD, the child was able to generalise this behaviour and the positive effect was permanent.

Graph 1

Baseline (B), Implementation (I), Generalisation (G) and Follow-up (F) Sessions Data of the Portage Supported Mother Education Program Regarding the Child's Self-Care Skills According to the Interbehavioral Multiple Baseline Model



The baseline stage of the child's behaviour of wearing a jacket with zipper was taken while the teaching of other behaviours was continuing. It is noteworthy that the child's performance increased from 20% in the first teaching session to 90% in the last teaching session. This shows that the program had a positive effect on the child's behaviour of wearing a jacket with zipper. Then, when the criterion was met, it was waited for 1 week and the generalisation session was started. The child was able to generalise the behaviour. After waiting for another 1 week, follow-up data were taken in the 1st, 3rd and 5th weeks and the child showed a performance of over 80%. In line with these data, it was seen that the Portage Supported Mother Education Program had a positive effect on the behavior of wearing a jacket with zipper of the child with ASD, the child was able to generalise this behaviour and the positive effect was permanent.

Findings Related to Social Validity

The analysis of social validity data was included in this part of the study. The mother stated that she learnt the education program, her child liked the process, she would recommend it to other families and she found the applications useful.

In response to the question “What are your opinions about the program introduction, information, implementation suggestions, guidance, evaluations and feedbacks made during the implementation process?”, the mother said, “My son said no to everything before the implementation started and he never wanted to do it, I was afraid that he would never do it. We talked to the researcher constantly, I took videos of the sessions, and he made explanations to me about them in the evening of each day. It was an efficient process.”

When asked, “What are your views on home visits, their content, frequency and efficiency?” the mother answered as follows: “The researcher came to visit us, made evaluations and observations, asked me questions, and then we made decisions together. We created programs and plans. She observed me before the visits and then sometimes became a model. I had the opportunity to ask questions face to face.”

In response to the question 'Do you consider the home program, home plan, activity suggestions book and checklists included in the Individualised Portage Supported Mother education and explained to you as guiding, informative and aimed at meeting the needs?', the mother replied, “All of them worked for me from the beginning to the end and guided me. The researcher told me at what level and field my child is, and made suggestions for other areas from the book, and we also used them for wearing a jacket. She supported us to create our program order. I had time to play puzzles with my son, and I had time to rest while he was playing in his room.”

In response to the question "How do you think the implementation skills you learned during the education will affect the teaching of other behaviors?", the mother replied, "Thanks to this, my son has acquired a detailed behaviour of washing hands. In addition, he now takes the fork and eats by himself, puts on his long-sleeved jacket himself and pulls the zipper up to his throat. There are a few other behaviours that we have difficulty with, such as putting on trousers. I can teach this behaviour to my son by making videos and creating routines in the same way.

To the question “Would you recommend the education you received to other parents?”, the mother answered “Yes, I would. I understood the importance of mothers' education. Together, we learned the behaviors that I could not teach my son for years in a fun and useful way. Thank you.”

As a result of these findings of the study, it was concluded that the mother was satisfied with the positive effect of the individualized “Portage Supported Mother Education Program” on the behaviours of washing hands with liquid soap, eating with a fork and wearing a jacket with zipper of the child with ASD, and that the process of transferring the program to her was efficient and that she thought that she could use what she learned in teaching other behaviours.

Discussion

In this study, 10-week education of the Individualised Portage Program was given to the mother of a child with ASD and it was aimed to examine the effect of the program on the child's behaviours of washing hands with liquid soap, eating with a fork and wearing a jacket with zipper. In line with this general purpose, the effect of the program on the behaviours, the level of generalisation of the child's behaviors, the permanence of the effect and the views of the mother were evaluated. The findings revealed that the program had positive effects on the child's self-care development, the child was able to generalise the behaviours, the effect was permanent and the mother found the program feasible.

In the literature, there are studies on programs that parents with children with ASD can use to teach skills to their children (Allison et al., 2012; Batu et al., 2014; Karaca, 2021; Najdowski et al., 2010; Özbek-Coşkun, 2022; Toper-Korkmaz, 2015; Uzundemir-Marangoz, 2020). Although some of these studies have focused on teaching self-care skills to children with ASD (Allison et al., 2012; Batu et al., 2014; Najdowski et al., 2010), there is a need for more and up-to-date research on this subject. Therefore, it is believed that this study will contribute to the literature and meet this need.

The first behaviour studied in this study was washing hands with liquid soap. When the findings are examined, it is seen that the program had a positive effect on the behaviour of washing hands with liquid soap, the child was able to generalise this behaviour and the effect was permanent. It is thought that one of the reasons for the success achieved here is the placement of the behaviour between the activities within the routines in the individualised Portage Program. It is also thought that the mother's volunteering and fast learning were also effective. Timur (2022) drew attention to the importance of teaching washing hands behaviour to children with ASD. The study conducted by Mays and Heflin (2011), in which washing hands was taught to children with ASD using an auditory system in which instructions were recorded, is similar to this study in terms of receiving support from additional teaching methods in teaching self-care skills to children with ASD and encouraging independence. Therefore, the research finding is important.

The second behaviour studied was eating with a fork. When the findings are examined, it is seen that the program had a positive effect on the behaviour of eating with a fork, the child was able to generalise the

behaviour and the effect was permanent. It is thought that one of the reasons for the success here is the use of foods that the child likes and the implementation of the program based on adaptation and individualization. In the literature, there are various studies on the eating of children with ASD (Bandini et al., 2010; Güven, 2019; Marshall et al., 2013; Williams et al., 2008; Zimmer et al., 2012), but no specific research on teaching the use of fork to children with ASD was found in these studies. The study conducted by Çakmak (2011) in which visually impaired individuals were taught to eat with a spoon is similar to this study in terms of teaching spoon use.

The third behaviour studied was wearing a jacket with zipper. When the findings are examined, it is seen that the program had a positive effect on the behaviour of wearing a jacket with zipper, the child was able to generalise the behaviour and the effect was permanent. However, the number of teaching sessions for this behaviour was higher than the others. This shows that the acquisition of the behaviour takes longer than the previous behaviours, which is consistent with the result of Soğancı's (2011) study. In his study, Soğancı (2011) reported that children with ASD between the ages of 6 and 12 had difficulty in holding the object with the thumb and index finger, which is one of the prerequisite skills for putting on clothes. Similarly, in this study, it was observed that the child had difficulty in holding/grasping the zipper for a long time while pulling the zipper in the first teaching sessions, but then independent learning took place. In the study conducted by Çetrez İşcan et al. (2016) to teach dressing skills to children with ASD, it was observed that as a result of the teaching, children with ASD were able to perform the behaviour of wearing a jacket with zipper independently after a while, children were able to generalise this behaviour and the teaching was permanent.

Karaaslan et al. (2011) stated that when parents receive education, they can be beneficial in teaching their children the behaviours necessary for a basic developmental area such as self-care development. Similarly, Althoff et al. (2019) stated that when parents teach skills to their children with ASD, their children are effective in generalising and maintaining the skills. Therefore, the above-mentioned findings of the study are important.

There are studies in the literature that are consistent with the findings of the study. In the study conducted by Reed et al. (2007) to examine the 'effectiveness of early education practices for children with ASD', the caregivers of children with ASD were given Portage Program education for 10 months. Changes in children's behavior during this time were measured. As a result of the study, it was seen that the Portage Program, like other early intervention programs, had positive effects on children's behaviour. Similarly, as a result of the study conducted by Özbek-Coşkun (2022) with 43 children aged 2-6 years with ASD, Down Syndrome and intellectual disability diagnoses and their caregivers in order to examine the effect of the Portage Program on the development of children requiring special education and care, it was seen that the program had positive effects on the development of children.

In this study, the opinions of the mother were taken for social validity. According to the mother's opinions, the program is feasible. Among the limited number of studies in the literature, some of Russell's (2007) research results support this finding. Russell (2007), in his study conducted to 'examine the studies on the Portage Program in England', reported that according to the opinions of the people who received Portage Program education, the program provides convenience for children with special needs and their parents since it is flexible and home-centred. However, there are opinions about the difficulty of measurements in the evaluation process, but no opinion about the difficulty of evaluation was reported in this study.

In addition to being an original and up-to-date research aimed at meeting the need in the literature, the study has some limitations. The study is limited to a child with ASD and his mother living in Selçuklu district of Konya province in 2020-2021, the behaviours studied, the tools used and the data collection tools.

Conclusion and Recommendations

According to the results of the study, it was observed that new practices related to home-based, mother-implemented programs had positive and lasting effects in children with ASD. It is thought that targeting the mother and child, individualisation and sharing the learning environment with the child are effective in the efficacy of early intervention programs. Therefore, it is important to consider these factors in the development and implementation of similar programs (Bekman & Koçak, 2011). According to the results of the study, the following recommendations can be made for future research:

1. This study was conducted with a child with ASD and his mother. It can be expanded by conducting future research with more children with ASD and their mothers.

2. In this study, single-subject research models were preferred. Future research can be tested with other research methods.
3. In this study, the number of participants was kept small. Future research can be carried out as experimental and control groups.
4. This study was planned for mother education. There is a limited number of studies on father education in the literature. Future research can be conducted for education.

Authors' Contributions

This study is based on a part of the first author's master's thesis. The second author is the thesis advisor. Both authors took part in the research process.

Acknowledgment

For their support in the research process, we would thank Prof. Kezban Tepeli, Assoc. Prof. Gökhan Kayılı and Assist. Prof. Yahya Çıkılı.

References

- Allison, J., Wilder, D. A., Chong, I., Lugo, A., Pike, J., & Rudy, N. (2012). A comparison of differential reinforcement and noncontingent reinforcement to treat food selectivity in a child with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(3), 613-617. <https://doi.org/10.1901%2Fjaba.2012.45-613>
- Althoff, C., Dammann, C., Hope, S., & Ausderau, K. (2019). Parent-mediated interventions for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *American Journal of Occupational Therapy*, 73(3), 1-13. <https://doi.org/10.5014/ajot.2019.030015>.
- American Psychiatric Association. (2022). *Autism spectrum disorder*. <https://www.psychiatry.org/patients-families/autism>.
- Batu, S. E., Bozkurt, F., & Öncül, N. (2014). Effectiveness of mother delivered simultaneous prompting taught by visual support on teaching chained skills to their children with autism. *Education and Science*, 39(174), 91-104. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.2367>.
- Bandini, L. G., Anderson, S. E., Curtin, C., Cermak, S., Evans, E. W., Scampini, R., Maslin, M., & Must, A. (2010). Food selectivity in children with autism spectrum disorders and typically developing children. *Journal of Pediatrics*, 157(2), 259-264. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2010.02.013>.
- Bekman, S., & Koçak, A. A. (2011). Beş ülkeden anneler anlatıyor II: Anne-çocuk eğitim programının etkileri [Mothers reporting II: The effects of the mother-child education program]. *Eğitim ve Bilim*, 36(161),131-144.
- Besler, F., & Kurt, O. (2014, February 28). *The power of mother generated and delivered video modeling intervention* [Poster presentation]. ABAI 8th Annual Autism Conference, Louisville, KY, USA.
- Biber, K., & Ural, O. (2016). Portage erken eğitim programının 5–6 yaş çocuklarının gelişimleri ile aile katılım düzeyleri üzerindeki etkisi [The effect of Portage early education program on the development of 5-6 year old children and family involvement levels]. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1181-1204.
- Bilmez, H., & Tekin-İftar, E. (2016). Veri toplama, In E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi [Applied behavior analysis]* (pp.99-143). Vize Yayıncılık.
- Birkan, B. (2013). Otizm ve uygulamalı davranış analizi: Toplum temelli uygulamalar [Autism and applied behavior analysis: Community-based applications]. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 1(2), 92-96.
- Blacher, J., & Baker, B. L. (2017). Collateral effects of youth disruptive behavior disorders on mothers' psychological distress: Adolescents with autism spectrum disorder, intellectual disability, or typical development. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 49, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3347-2>.
- Cen, C., Liang, Y., Chen, Q., Chen, K., Deng, H., Chen, B., & Zou, X. (2017). Investigating the validation of the Chinese Mandarin version of the social responsiveness scale in a Mainland China child population. *BMC Psychiatry*, 17(1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s12888-016-1185-y>.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2023). *Data & statistics on autism spectrum disorder*. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>.
- Coşkun, D. (2013). *Fiziksel engelli çocuğu olan ebeveynlerde bakım yükünün ve aile işlevlerinin değerlendirilmesi [Assessment of care burden and family functions of parents with physically disabled children]* (Tez Numarası: 379466) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çakmak, S. (2011). *Görme engelli çocuklara özbakım becerileri kazandırmada video ile model olunarak sunulan aile eğitim programının etkililiği [The effectiveness of the family training program provided by being a model with video in helping visually impaired children acquire self-care behaviors]* (Tez Numarası: 290693) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çetrez-İşcan, G., Nurçin, E., & Fazlıoğlu, Y. (2016). Effect of most-to-least prompting procedure on dressing skill of students with autism. *Academic Journals*, 11(18), 1766-1774. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2933>.

- Daniels, A. M., & Mandell, D. S. (2013). Explaining differences in age at autism spectrum disorder diagnosis: A critical review. *Autism* 18(5), 583–597. <https://doi.org/10.1177/1362361313480277>.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2012). *Eğitim bilimine giriş [Introduction to educational science]* (7th ed.), Pegem Yayınları.
- Dillenburger, K., Keenan, M., Doherty, A., Byrne, T., & Gallagher, S. (2010). Living with children diagnosed with autistic spectrum disorder: parental and professional views. *British Journal of Special Education*, 37(1), 13-23, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2010.00455.x>
- Erol, N., Sezgin, N., & Savaşır, I. (1994). Gelişim tarama envanteri ile ilgili geçerlik çalışmaları [Validity studies on developmental screening inventory]. *Türk Psikoloji Dergisi*, 8(29), 16-22.
- Genç-Tosun, D., & Kurt, O. (2017). Effects of video modeling on the instructional efficiency of simultaneous prompting among preschoolers with autism spectrum disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(3), 291-304.
- Güven, E. (2019). *Otizmlı çocukların ailelerinin yaşadığı sorunlara ilişkin görüşleri [Opinions of children with autism on the problems of their families]* (Tez Numarası: 589497) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güven, G., & Azkeskin, K. E. (2020). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. In İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi [Early childhood education]* (pp. 2-50). Pegem Yayınları.
- Hardy, N., & Sturmey, P. (1994). Portage guide to early education, III: A rapid training and feedback system to teach and maintain mothers, teaching skills. *Educational Psychology*, 14(3), 345-358, <http://dx.doi.org/10.1080/0144341940140308>
- Karaca, M. A (2021). *Ebeveyn eğitim programının erken çocukluk dönemindeki otizmlı çocuğa sahip ebeveynlerin eğitsel yeterliklerine etkisinin incelenmesi [Investigation of parent education program's effect on educational competencies of parents who have children with autism spectrum disorder in early childhood]* (Tez Numarası: 702363) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karaca, M. A., Kılıç, K., & Sarı, H. (2021). Ebeveynlerin otizmlı çocuklarıyla ilgili günlük yaşam sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi [Investigation of parent education program's effect on educational competencies of parents who have children with autism spectrum disorder in early childhood]. *Turkish Special Education Journal International*, 3(2), 1-26.
- Karaaslan, B. T., & Bal, S. (2002). *Çok düşük doğum ağırlıklı prematüre bebeklerin gelişimine ev merkezli erken eğitim programlarının etkisinin incelenmesi [Evaluation of the effect of home based early intervention programmes on the development of very low birth weight premature infants]* (Tez Numarası: 118236) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karaaslan, Ö., Diken, İ. H., & Mahoney, G. (2011). The effectiveness of the responsive teaching parent-mediated developmental intervention programme in Turkey: A pilot study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(4), 359-372. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.626611>.
- Khaleghi, A., Zarafshan, H., Vand, S., R., & Mohammadi, M., R. (2020). Effects of non-invasive neurostimulation on autism spectrum disorder: a systematic review. *Clinical Psychopharmacology and Neuroscience*, 18(4), 527-552. <https://doi.org/10.9758/cpn.2020.18.4.527>.
- Ledford, J. R., Lambert, J. M., Pustejovsky, J. E., Zimmerman, K. N., Hollins, N., & Barton, E. E. (2023). Single-case-design research in special education: Next-generation guidelines and considerations. *Exceptional Children*, 89(4), 379-396. <https://doi.org/10.1177/00144029221137656>.
- Marshall, J., Hill, R. J., Ziviani, J., & Dodrill, P. (2013). Features of feeding difficulty in children with autism spectrum disorder. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(2), 151-158, <https://doi.org/10.3109/17549507.2013.808700>.

- Mays, N., M., & Heflin, L., J. (2011). Increasing independence in self-care tasks for children with autism using self-operated auditory prompts. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(4), 1351-1357. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.01.017>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed.). SAGE Publications.
- Najdowski, A. C., Wallace, M. D., Reagon, K., Penrod, B., Higbee, T. S., & Tarbox, J. (2010). Utilizing a home-based parent training approach in the treatment of food selectivity. *Behavioral Interventions: Theory & Practice in Residential & Community-Based Clinical Programs*, 25(2), 89-107. <https://doi.org/10.1002/bin.298>
- Nealy C. E., O'Hare, L., Powers J. D., & Swick D. C. (2012). The impact of autism spectrum disorders on the family: A qualitative study of mother's perspectives. *Journal of Family Social Work*, 15(3), 187-201. <https://doi.org/10.1080/10522158.2012.675624>
- Önal, S., & Uçar, A. (2017). Otizm spektrum bozukluğu tedavisinde beslenme yaklaşımları [Nutritional approaches in the treatment of autism spectrum disorder]. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, (1-2-3), 179-194.
- Özbek-Coşkun, S. (2022). *Portage erken eğitim programının 2-6 yaş grubu özel eğitim ve bakım gerektiren çocukların gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi [Investigation of the effects of the portage EARLY education program on the development of children aged 2-6 years requiring special education and care]* (Tez Numarası: 746773) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [Special Education Services Regulation]. (2018). *T.C. Resmî gazete*, (30471), 7 Temmuz 2018. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Reed, P. Osborne, L. A., & Corness, M. (2007). The real-world effectiveness of early teaching interventions for children with autism spectrum disorder. *Exceptional Children*, 73(4), 417-433. <https://doi.org/10.1177%2F001440290707300402>
- Revill, S., & Blunden, R. (1979). A home training service for pre-school developmentally handicapped children, *Behaviour Research and Therapy*, 17(3), 207-214, [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(79\)90035-4](https://doi.org/10.1016/0005-7967(79)90035-4)
- Russell, F. (2007). Portage in the UK: recent developments. *Child: Care, Health and Development*, 33(6), 677-683. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2007.00759.x>
- Savaşır, I., Sezgin, N., & Erol, N. (1998). *Ankara Gelişim Tarama Envanteri el kitabı [Ankara Developmental Screening Inventory handbook]*. Türk Psikologlar Derneği.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya [Development, learning and teaching from theory to practice]*. Yargı Yayınevi.
- Soğancı, N. (2011). *Otistik çocuklarda giysi kullanımında karşılaşılan problemler [The problems faced by autistic children in the use of clothing]* (Tez Numarası: 288420) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Speakers, A. (2020). *What is autism?* <https://www.autismspeaks.org/what-autism>
- Tekin-İftar, E. (2012). Çoklu yoklama modelleri. In E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar [Single-subject research in educational and behavioral sciences]* (pp. 217-254). Türk Psikologlar Derneği.
- Tekin-İftar, E. (2018). Çoklu başlama düzeyi modelleri. In E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar [Single-subject research in educational and behavioral sciences]* (pp.181-216). Anı.

- Timur, G. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere covid-19 pandemi sürecinde kişisel koruyucu önlemleri öğretmede özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi [Examination of special education teachers' opinions on teaching personal protective measures to individuals with autism spectrum disorder during the covid-19 pandemic process]* (Tez Numarası: 722846) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Toper-Korkmaz, Ö. (2015). *Eve dayalı olarak gerçekleştirilen etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programının (ETEÇOM) otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklar ve anneleri üzerindeki etkililiği [Effectiveness of home-based responsive teaching (RT) early intervention program on children with autism spectrum disorder and their mothers]* (Tez Numarası: 385584) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uzundemir-Marangoz, E. (2020). *Portage erken eğitim kılavuzu [Portage early education guide]*. Duyal Matbaası.
- Ünlü, E. (2021). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. In İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim [Students with special educational needs and special education]* (pp.1-17). Pegem Yayıncılık.
- Yıldırım-Doğru, S. S. (2021). Erken çocuklukta özel eğitim. In M. Engin Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim [Development in early childhood]* (pp. 312-313). Pegem Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]* Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ü. F., & Çağdaş, A. (2019). The effects of montessori training program for mothers on mathematics and daily living skills of 4-5 year-old montessori children. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 278-299. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932142>
- Zimmer, M. H., Hart, L. C., Manning-Courtney, P., Murray, D. S., Bing, N. M., & Summer, S. (2012). Food variety as a predictor nutritional status among children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(4), 549-556, <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1268-z>
- Williams, K. E., Hendy, H., & Knecht, S. (2008). Parent feeding practices and child variables associated with childhood feeding problems. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 20(3), 231-242, <https://doi.org/10.1007/s10882-007-9091-3>
- Williams, L. W., Matson, J. L., Beighley, J. S., & Konst, M. (2014). Ethnic disparities in early autism assessment: a large scale screening study of infants and toddlers. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 27(2), 141-148.

Appendix A

Demographic Information Questions

- Q.1. What is your province of residence?
- Q.2. What is your degree of closeness to the child?
- Q.3. What is your age?
- Q.4. What is your education level?
- Q.5. What is the monthly income level of your family?
- Q.6. What is the gender of your child?
- Q.7. What is the current age of your child (in years and months)?
- Q.8. What is your child's diagnosis?
- Q.9. What was your child's age at the time of diagnosis (in years and months)?

Appendix B

Portage Weekly Home Education Plan (Sample Plan)

Student's code name: Ç

Program number:1

Tarih: ... / ... / ..21

Stage to be taught: The student goes to the sink and tries to wash his hands in accordance with the stages in the skill analysis to acquire washing hands skills.

Implementation:

The stage aimed to be reached:

S.74 I wash my hands.

Setting: Open kitchen

Tools and materials: The stool for the student to reach the sink in the kitchen, the video prepared for teaching the behavior of washing hands with liquid soap, telephone, sink, liquid soap, towel, reinforcement to increase motivation.

Teaching Plan:

Teaching: The student goes to the sink and he is given the instruction 'wash your hands with liquid soap', the student turns to the sink within 5 seconds and heads to the sink and does the following in the skill analysis: He stands in front of the sink, turns the tap to the warm side, turns on the tap, puts his hands together under the tap, wets his hands with water by keeping his hands under the tap, takes the liquid soap in his right hand, pours the liquid soap into his left hand, washes the inside of his hands with the liquid soap, washes the outside of his hands with liquid soap, rubs between the nails with liquid soap, opens his palm, rinses the inside of his hands with water under the tap, rinses the outside of his hands with water under the tap, rinses between the nails with water under the tap, closes the tap, takes the towel, dries his hands with the towel, hangs the towel on the hanger and washes his hands independently. Criterion: 80% and above in 3 consecutive sessions.

Teaching Method: Teaching with Gradual Assistance + Teaching with Video Model

Motivation system: Social reinforcement (e.g. kiss on the head, pat on the back) and verbal reinforcement (e.g. you are great, bravo) are provided for each step the student succeeds at. After the last step, differential reinforcement is provided with activity reinforcement (e.g. kukuli puzzle).

Criterion:

Skill floor: %0 **Skill ceiling:** 80% and above in implementation sessions for 3 consecutive sessions.

Washing Hands With Liquid Soap

1. He stands in front of the sink.																				
2. Turns the tap to the warm side.																				
3. Turns on the tap.																				
4. He puts his hands under the tap.																				
5. Wets his hands with water by holding them under the tap.																				
6. Takes the liquid soap in his right hand.																				
7. Pours the liquid soap into his left hand.																				
8. Washes the inside of his hands with liquid soap.																				
9. Washes the outside of hands with liquid soap.																				
10. Rubs between the nails with liquid soap.																				
11. Opens his palm.																				
12. Rinses the inside of hands with water under the tap.																				
13. Rinses the outside of hands with water under the tap.																				
14. Rinses between the nails with water under the tap.																				
15. Closes the tap.																				
16. Takes the towel.																				
17. Dries his hands with the towel.																				
18. Hangs the towel on the hanger.																				

Data Collection:

+: the independent stage, V: the stage with cues (with help), Empty box: the stage that could not be done.

Appendix C

Semi-structured Interview Forms

Q.1: What are your opinions about the program introduction, information, implementation suggestions, guidance, evaluations and feedback during the implementation process?

.....
.....

Q.2: What are your opinions about home visits, their content, frequency and efficiency?

.....
.....

Q.3: Do you consider the home program, home plan, activity suggestions book and checklists in the Individualized Portage Supported Mother education as guiding, informative and meeting the needs?

.....
.....

Q.4: How do you think the implementation skills you learned during the education will affect the teaching of other behaviors?

.....
.....

Q.5: Would you recommend the education to other parents?

.....
.....

Appendix D

Mother's Implementation Reliability Form

Washing Hands with Liquid Soap

	No (0)	Yes (1)
1. Before giving instructions to the child, she bends her knees and aligns with the child.		
2. Makes eye contact while giving instructions to the child.		
3. Gives instructions to the child with a correct expression (take the soap and wash your hand).		
4. Stands right behind the child during the implementation.		
5. Does not give instructions to the child during the implementation.		
6. Applies physical help at the required time (when the child does not respond within 5 seconds).		
7. Adjusts the duration of physical help (2-3 seconds) during the implementation.		
8. Withdraws the physical help at the right time during the implementation.		
9. Provides social reinforcement (such as stroking the hair, patting the back) for the steps that the child performs independently during the implementation.		
10. Provides verbal reinforcement (such as you are great, bravo, congratulations) for the steps that the child performs independently during the implementation.		
11. Adjusts the tone of voice while offering verbal reinforcements to the child during the implementation so that it becomes fun for the child.		
12. Offers differential reinforcement (activity-specific reinforcement) to the child at the right time.		
Total		
*Plain scoring is performed.		

Eating with a Fork

	No (0)	Yes (1)
1. Makes sure that the child sits securely on the chair (leaning back, not on the edge).		
2. Places the phone in a suitable place at eye level to give instructions to the child.		
3. Stands right behind the child during the implementation.		
4. Does not give instructions to the child during the implementation.		
5. Applies physical help at the required time (when the child does not respond within 5 seconds).		
6. Adjusts the duration of physical help (2-3 seconds) during the implementation.		
7. Withdraws the physical help at the right time during the implementation.		
8. Provides social reinforcement (such as stroking the hair, patting the back) for the steps that the child performs independently during the implementation.		
9. Provides verbal reinforcement (such as you are great, bravo, congratulations) for the steps that the child performs independently during the implementation.		
10. Adjusts the tone of voice while offering verbal reinforcements to the child during the implementation so that it becomes fun for the child.		
11. Offers differential reinforcement (activity-specific reinforcement) to the child at the right time.		
Total		
*Plain scoring is performed.		

Wearing a Jacket with a Zipper

	No (0)	Yes (1)
1. Places the phone in a suitable place at eye level to give instructions to the child.		
2. Stands right behind the child during the implementation.		
3. Does not give instructions to the child during the implementation.		
4. Applies physical help at the required time (when the child does not respond within 5 seconds).		
5. Adjusts the duration of physical help (2-3 seconds) during the implementation.		
6. Withdraws the physical help at the right time during the implementation.		
7. Provides social reinforcement (such as stroking the hair, patting the back) for the steps that the child performs independently during the implementation.		
8. Provides verbal reinforcement (such as you are great, bravo, congratulations) for the steps that the child performs independently during the implementation.		
9. Adjusts the tone of voice while offering verbal reinforcement to the child during the implementation so that it becomes fun for the child.		
10. Offers differential reinforcement (activity-specific reinforcement) to the child at the right time.		
Total		
*Plain scoring is performed.		



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

2023, 24(4), 509-522

ARAŞTIRMA | RESEARCH

Gönderim Tarihi | Recieved Date: 20.12.22

Kabul Tarihi | Accepted Date: 29.05.23

Erken Görünüm | Online First: 10.08.23

Dinlediğini Anlama Testinin Türk Kültürüne Uyarlanması

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

Adaptation of the Listening Comprehension Test to Turkish Culture

[Click here to read in English](#)

Serpil Çelikten-Demirel



Özlem Altındağ-Kumaş



Halime Miray Sümer-Dodur



Yasemin Yüzbaşıoğlu





Dinlediğini Anlama Testinin Türk Kültürüne Uyarlanması

Serpil Çelikten-Demirel ¹

Halime Miray Sümer-Dodur ²

Özlem Altındağ-Kumaş ³

Yasemin Yüzbaşıoğlu ⁴

Öz

Giriş: Birçok çocuğun geliştirdiği dil becerilerinin ilki olan dinleme, sonraki dil becerilerinin temeli olarak hizmet etmektedir. Ayrıca tipik gelişen okuyucular, öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve özgül dil bozukluğu olan çocuklar gibi birçok farklı grupta dinlediğini anlama becerilerinin okuma başarısını etkilemektedir. Bu araştırmanın amacı dinlediğini anlama ölçme aracının Türk kültürüne uyarlanmasını yapmaktır.

Yöntem: Ölçme aracının psikometrik niteliklerinin madde tepki kuramı (MTK) çerçevesinde incelenmesi amaçlanmış olup bu doğrultuda iki-parametrelili lojistik model (2PLM) kullanılmıştır. Sırasıyla, model varsayımlarından tek boyutluluk için doğrulayıcı faktör analizi, yerel bağımsızlık için Q3 istatistiği ve madde karakteristik eğrilerinin monotonik artışı varsayımı için her bir maddenin yetenek ölçeğine koşullu olarak yanıtlanma olasılıklarına ilişkin grafikler incelenmiştir. Varsayım testlerinin ardından genel model veri uyumu, madde bazında model veri uyumu, ayırteçicilik parametreleri, madde güçlük parametreleri ve bilgi fonksiyonları doğrulayıcı faktör analizinden (DFA) elde edilen faktör yükleriyle birlikte incelenmiştir.

Bulgular: Sonuçlar madde parametrelerinin pratikteki uygulamalarda beklenen aralıklarda yer aldığını ve test bilgi fonksiyonunun ölçeğin orijinaline benzer şekilde düşük yetenek düzeyinde zirve yaptığını göstermiştir. Faktör yükleri incelendiğinde 23. madde hariç faktör yüklerinin genel kabul edilebilir sınırdan yüksek olduğunu göstermiştir. Bu maddenin modele olan katkısı istatistiksel olarak test edildiğinde, maddenin ilişkili olduğu hikaye bloğundaki diğer maddeleri tutabilmek için bu maddenin ölçme aracında yer almasının uygun olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra marjinal güvenilirlik katsayısına dayalı olarak ölçme sonuçlarının yüksek düzeyde güvenilir olduğu gözlenmiştir.

Tartışma: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasından elde edilen sonuçlar, ölçme aracının 36 maddelik formunun tek boyutlu yapısı için yeterli geçerlik kanıtının elde edildiğine işaret etmektedir.

Anahtar sözcükler: Dinlediğini anlama, ölçek uyarlama, madde tepki kuramı, geçerlik çalışması, güvenilirlik çalışması.

Atf için: Çelikten-Demirel, S., Sümer-Dodur, H. M., Altındağ-Kumaş, Ö., & Yüzbaşıoğlu, Y. (2023). Dinlediğini anlama testinin Türk kültürüne uyarlanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(4), 509-522. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdersi.1221666>

¹**Sorumlu Yazar:** Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, E-posta: sserpilcelikten@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3868-3807>

²Doç. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi, E-posta: miraysumer@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1470-8195>

³Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, E-posta: ozlemaltindag@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6104-2381>

⁴Dr., Dr. Ahmet Haşhaş Anaokulu, E-posta: yaseminyuzbasioglu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2493-7784>

Giriş

Dinlediğini anlama, bebeklerin çevrelerindeki insanlarla etkileşime girmesiyle erken yaşta başlar ve sohbet ettiklerinde gelişir. Çocukların geliştirdiği dil becerilerinin ilki olan dinleme, sonraki dil becerilerinin temeli olarak hizmet etmektedir (Linebarger, 2001). Dinlediğini anlama, yalnızca sosyal etkileşimlerde değil, aynı zamanda okuma becerilerinin ediniminde de temel beceridir (Catts vd., 2001; Snow vd., 1998). Çocukların çözümleme becerileri geliştikçe, dinlediğini anlama becerisi okuduğunu anlama becerisi üzerinde daha fazla yordayıcı olmaktadır (Cain & Barnes, 2018). Alanyazında tipik gelişen okuyucular, öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve özgül dil bozukluğu çocuklar gibi birçok farklı grupta dinlediğini anlama becerisinin okuma başarısını etkilediğini gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır (Wise vd., 2007). Bu beceri önemli olmasına rağmen, okul öncesi ve ilköğretim sınıflarında yapılan sınırlı sayıda çalışma olması nedeniyle “unutulmuş dil becerisi” olarak etiketlenmektedir (Tompkins, 2002). Akyol (2013), Türkçe öğretiminde dinleme etkinliklerinin okuma sürecinin gelişiminde en önemli basamak olduğunu buna rağmen verilen önemin yeterli olmadığını belirtmektedir. Swain, Friehe ve Harrington (2004) birçok öğretmenin dinlemeyi ne öğretilen ne de değerlendirilebilen bir alan olarak gördüğüne dikkat çekmiştir. Dinleme becerisi temel dil beceriler arasında günlük hayatta en fazla kullanılan beceri olmasına rağmen eğitim programlarında diğer alanlara göre daha az yer verilmektedir (Maden, 2013). Dolayısıyla dinleme becerilerine ilişkin bireyin performansı arttıkça diğer becerilerin ediniminin de olumlu yönde etkilendiği, bir başka deyişle okuma, yazma, anlama gibi diğer gelişim alanlarının güçlendiği görülmektedir (Johnson, 2017).

Dinlediğini anlama becerisinin çocukların formal okul dönemlerinde de önemli bir yeri bulunmaktadır. Ülkemizde bir ders saatinin yaklaşık %67’si sözel eylemlerden oluşmakta ve öğrenciler 2.5 ile 4 saat arasında öğretmenlerini dinlemektedirler. Dolayısıyla akademik başarının istenen düzeyde olması için öğrencilerin dinleme becerilerinin iyi düzeyde olması gerekmektedir (Ergin & Birol, 2000). Demirel (2003) eğitim-öğretim sürecinde dinlediğini anlama becerisinin çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Dinlediğini anlama ve öğrenme arasında güçlü bir ilişki vardır (Stoltz, 2008). Dinlediğini anlama becerisine gelişimsel bir süreç olarak bakıldığında bu becerinin eğitime erken çocukluk döneminde başlaması önemlidir (Temur, 2001). Alanyazında dinlediğini anlama becerisinin, çeşitli dil becerilerini ve bilişsel becerileri içinde bulunduran üst düzey bir beceri olduğu açıklanmaktadır (Kim & Phillips, 2014; Kim & Pilcher, 2016).

Dinlediğini anlama, çocukların konuşma ve dil becerilerini geliştirmeleri ve ileriki dönemlerde okumayı, hecelemeyi ve yazmayı öğrenmeleri için önemli bir beceridir (Robinshaw, 2007). Başkalarını dinleyebilen ve söylenenleri anlayabilen çocuklar, okulda ve evde yönergeleri etkili bir şekilde takip etmeyi başarırlar. Dinleyerek çevrelerinde olup biten her şey hakkında birçok ayrıntıyı alırlar. Dinlediğini anlama okuduğunu anlama ve yazdığını anlama gibi iletişim becerilerinin bir parçasıdır (Kim & Philips, 2014). Bu iletişim becerisi bilişsel öğrenme ile ilişkilidir çünkü dikkat, hafıza, dilbilgisi, kelime dağarcığı dinlediğini anlama becerisi ile gelişir (Cain, 2003). İyi bir dinleyici olan çocuklar, akranları arasında güven ve saygı oluşturabilen konuşma, sosyalleşme ve başkalarıyla iletişim kurma konusunda başarılı olma eğilimindedirler (Yıldırım & Yıldırım, 2016). Genel olarak, etkili dinleyici olan çocuklar evde ve okulda daha karşılaşacakları akademik ve sosyal sorunlar ile daha iyi başa çıkarlar (Yıldırım & Yıldırım, 2016). Bu nedenle dinlediğini anlama stratejilerinin bilimsel olarak incelenmesi etkili stratejilerin belirlenmesi açısından önemlidir.

Boylamsal araştırmalar, çözümleme ve okuduğunu anlama için dinleme becerilerinin önemli olduğu görüşünü desteklemektedir (Jong & der Leij, 2002; Lehto & Anttila, 2003). Catts ve diğerleri (2001), bir anaokulu öğrencisinin ne kadar iyi okuyacağını tahmin eden beş değişkenden birinin dinleme becerisi olduğunu belirlemişlerdir. Bu araştırmanın sonuçları da okuryazarlık becerisinde dinlemenin önemi güçlenmektedir. Hjetland ve diğerleri (2017) tarafından yapılan bir meta-analiz araştırmasında, okuma becerilerini yordayan beceriler incelenmiş ve dinlediğini anlama becerisinin önemli bir yordayıcı değişken olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, Malec ve diğerleri (2017), 4-8 yaş arası çocuklar için kelime dağarcığı, dinlediğini anlama ve sözdizimi becerileri arasında anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Diğer araştırmalarda da dinlediğini anlama ile çözümleme ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkilerin ortaokul dönemine kadar devam ettiği belirlenmiştir (Badian, 1999; Jong & van der Leij, 2002). Sonuç olarak dinleme becerileri yaşam boyu öğrenme için temel bir beceri olduğundan bu becerinin değerlendirilmesi ve desteklenmesi önemlidir.

Okul öncesi dönemde çocukların dinleme becerilerinin eğitim yoluyla geliştirilmesi konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi açısından da oldukça önemlidir (Calp, 2005). Ancak günümüzde çocuklar, sınıflarında yeterince dinleme eğitimi almadıkları ve dinleme becerisinin gelişimi için yeterli alıştırmaları yapmadıkları için zayıf dinleyici konumundadırlar. Okuma yazma öğrenme sürecine başlamadan önce çocukların dinleme becerisini analiz etmek gerekir (Florit vd., 2009, Walter, 2011). Çabuk dikkatin dağılması gibi zorluklar olsa da okul öncesi dönemde çocukların dinleme becerisi düzeylerinin belirlenmesi gerekmektedir (Jalongo, 2010).

Dinlediğini anlama becerisinin öğretimi ile ilgili devam eden sorunlar olmasıyla birlikte, aynı zamanda bu beceriyi ölçme ve değerlendirme alanında da yetersizlik olduğu görülmektedir (Kargın vd., 2015). Dinlediğini anlamamanın önemi ve dilin farklı yönlerinde çocukların gelişimi için bir gösterge görevi görebileceği düşünüldüğünde, onu değerlendirecek çok az test oldukça sınırlıdır. Hagen ve diğerleri (2021) dinlediğini anlama becerisini ölçmek ve değerlendirmedeki sınırlılığın, dinlemenin soyut beceri olmasından ve öğrencilerin zihinlerinde gerçekleşmesi nedeniyle diğer dil becerilerine göre daha güç olduğunu belirtmektedir.

Dinlediğini anlama, teorik okuma modellerinde belirgin bir şekilde bir bileşen olarak yer alır (Hoover & Gough, 1990; Joshi & Aaron, 2000) ve okuduğunu anlama becerilerinin kazanılması için temel oluşturduğu düşünülmektedir (Sticht & James, 1984). Okuma iki temel öğeden oluşmaktadır: kelimeleri çözümleme ve dinlediğini anlama (Hogan vd., 2014). Çözümleme, öğrencilerin yazılı metindeki sözcükleri anlamlandırmasına yardımcı olur; öğrenciler sembolleri (veya harfleri) görür ve bu görüntüler beyne iletilir daha sonra da dile dönüştürülür.

Geleneksel bir sınıfta, okuryazarlık eğitimi çözümlemeye yöneliktir (Demirel, 2003). Okumada çözümleme becerisi önemli bir beceri olsa da, temel bir dil becerisi olarak dinlediğini anlama becerisi okumanın ön becerisi olarak görülmemektedir. Buna karşın Hogan ve diğerleri (2014) öğretmenlerin sınıflarında çözümleme becerilerine daha fazla dikkat çektiğini ve dinlediğini anlamayı rafa kaldırdıklarını açıklamaktadırlar. Bununla beraber dinlediğini anlamamanın ilkökul sınıflarından itibaren okuduğunu anlama üzerinde baskın bir etkisi olduğunu gösteren önemli araştırmalar bulunmaktadır. Sınıfta bu becerinin öğretimi ihmal edildiğinde öğrenciler, okuduklarını anlama becerilerinde istenen seviyeye ulaşamazlar (Karasakaloğlu & Bulut, 2018).

Öğrenciler çözümleme becerisinde iyi olsalar da dinlediğini anlama zamanla okuduğunu anlama için daha önemli hale gelmektedir. Bir başka ifadeyle, zamanla dinlediğini anlamamanın okuduğunu anlamaya katkısı artmakta ve bu nedenle de sınıflar arasında zayıf okuduğunu anlama oranının artacağı düşünülmektedir. Okuduğunu ve dinlediğini anlamamanın yüksek oranda ilişkili olduğu bilinmektedir (Diakidoy vd., 2005; Elleman vd., 2022; Tilstra, vd., 2009). Araştırmalar, öğrencilerin genellikle okuyabileceklerinin iki ile üç seviye üzerinde dinleme etkinliği yapabileceğini göstermektedir (Elleman vd., 2022; Tilstra vd., 2009). Bu da dinlemenin, zorluk düzeyi giderek artan dil, kelime dağarcığı ve konulara girişte birincil beceri olması gerektiğini kanıtlamaktadır. Bu nedenle, dinlediğini anlamayı incelemek için geçerliliği ve güvenilirliği olan bir araca sahip olmak, çocuklarla bu konularda yapılan çalışmalara güvenilir bir katkı sağlamanın bir yoludur.

Alanyazında Kargın ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilen Erken Okuryazarlık Testi (EROT) içerisinde bulunan “Dinlediğini Anlama Alt Testi” içerisinde bir öykü ve öykünün içerisinde 5N 1K (ne, nerede, neden, ne zaman, nasıl, kim) toplam altı anlama sorusu bulunmaktadır. İlgili çalışmadaki dinlediğini anlama alt testinin içeriğinde bu beceriyi değerlendirmek için önemli olan çıkarım sorusu yer almadığı görülmektedir. Yine ilgili çalışma geliştirilen dinlediğini anlama alt testinden bir öykü altı soru yer alırken bu çalışmada uyarlanan ölçme aracında zorluk düzeyi giderek artan on öykü ve toplam 36 soru yer almaktadır. Dinlediğini anlamayı ölçmek için tasarlanan testler, tıpkı okuduğunu anlamayı ölçmek için tasarlanan testler gibi, kelime dağarcığı, çıkarım ve arka plan bilgisinden etkilenme derecelerine göre önemli ölçüde farklılık gösterir (Hagen vd., 2021). Dinlediğini anlama becerisinin değerlendirirken 5N 1K sorularının yanı sıra çıkarımsal akıl yürütme becerisini de ele almak gerektiği belirtilmektedir (Hagen vd., 2021). Dinlediğini anlamamanın önemi ve çocukların gelişiminde önemli bir görev görebileceği göz önüne alındığında, Türkçede okulöncesi dönemde dinlediğini anlama becerisini değerlendirmek için neredeyse hiçbir testin bulunmadığı görülmektedir. Bu çalışmada uyarlanması planlanan ölçeğin içerisinde dinlediğini anlama becerisini değerlendirirken göz önünde bulundurulması gereken hatırlama ve çıkarım sorularının yer aldığı öyküler bulunmaktadır. Mevcut çalışmanın amacı, 60-75 ay arasındaki çocuklarda dağılımının alt aralığında bir dinlediğini anlama testinin psikometrik özelliklerini incelemektir. Psikolojik ve eğitsel testlerin tanımlanması ve değerlendirilmesi için Avrupa Psikolog Dernekleri Federasyonu (EFPA) inceleme modeline de atıfta bulunulmuştur (Evers vd., 2013). Bu çalışmanın amacı dinlediğini anlama becerileri ölçme aracının Türk kültürüne uyarlanmasını yapmaktır. Madde tepki kuramına (MTK) dayalı olarak ölçme aracının psikometrik özellikleri incelenmiş olup bu doğrultuda geçerlik ve güvenilirlik çalışması yürütülmüştür.

Araştırma Soruları

Bu çalışmanın amacı, Hagen ve diğerleri (2021) tarafından geliştirilen “Dinlediğini Anlama Testinin (DAT)” Türkiye koşulları için geçerlilik ve güvenilirliğini yapmaktır. Araştırmada ölçek uyarlama sürecinde yürütülen geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına hizmet eden araştırma soruları aşağıda yer almaktadır:

1. Türk kültürüne uyarlanması amaçlanan dinlediğini anlama becerileri ölçme aracı 2PLM'nin varsayımlarını sağlamakta mıdır?

2. Türk kültürüne uyarlanması amaçlanan dinlediğini anlama becerileri ölçme aracının, 2PLM kestiriminden elde edilen sonuçları nasıldır?
3. Türk kültürüne uyarlanması amaçlanan dinlediğini anlama becerileri ölçme araçından elde edilen ölçüm sonuçlarının marjinal güvenilirlik düzeyi nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmada DAT Türk kültürüne uyarlanması yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın işlem adımları düzenlenmiş olup Şekil 1’de sunulmuştur:

Şekil 1

Araştırmada Takip Edilen Ölçek Uyarlama İşlem Adımları

1. İzin alınması
2. Türkçeye çeviri (n = 5)
3. Uzmanların gözden geçirmesi (n = 2)
4. İngilizceye çeviri
5. Uzmanların gözden geçirmesi (n = 2)
6. Verilerin toplanması
7. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması
8. Sonuçların raporlanması

Araştırma için ilk olarak orijinal ölçeğin makalesindeki ilgili yazardan mail aracılığıyla gerekli izin alınmıştır (Ek). Ardından ölçme aracının İngilizce ve özel eğitim alanında yetkin iki öğretim elamanı ile Türkçe çevirileri, çevirilerin dil uzmanları tarafından incelenmesi, ölçme aracının tekrar İngilizceye çevirisi, yeniden uzmanlar tarafından incelenmesi gerçekleştirilerek ölçek düzenlenmiştir. Daha sonra eğitimde ölçme değerlendirme uzmanı, 5 okul öncesi öğretmeni ve iki özel eğitim uzmanı tarafından ölçek incelenerek son hali verilmiştir. Nihai form uygulanarak veriler toplanmış, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yürütülmüş ve sonuçlar raporlanmıştır. Çalışma kapsamında Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığından 28.11.2022 tarih ve E-14679147-663.05-400452 numaralı etik kurul belgesi alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmaya Konya ilinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı anaokullarında öğrenim gören 60-75 ay arasındaki çocuklar katılmıştır. Katılımcıların 104’ü kız, 108’i erkek olmak üzere toplam 212 çocuk araştırmaya dahil edilmiştir. Sosyoekonomik düzeylerini bakıldığında 36’sı alt sosyoekonomik düzey (SED), 82’si orta SED ve 94’ü üst SED grubunda yer almaktadır. Yaş düzeylerine göre dağılıma bakıldığında 60-65 ay arasında 61 çocuk, 66-70 ay arasında 84 çocuk ve 71-75 arasında 67 çocuk bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Aile-Çocuk Bilgi Formu

Ailelerin sosyoekonomik düzeylerini belirleyebilmek için araştırmada kullanılan form içerisinde çocuğun yaşı, cinsiyeti, anne-babanın öğrenim durumu, mesleği, kitap sahipliği ve kültürel etkinliklere katılımı gibi SED değişkenleri bulunmaktadır. Bu form araştırmaya katılan çocukların aileleri tarafından doldurulmuştur.

Dinlediğini Anlama Testi

Bu araştırmada Hagen ve diğerleri (2021) tarafından geliştirilen “Dinlediğini Anlama Testi (DAT)” uyarlanmıştır. Test içeriğinde on kısa öykünün ardından öykü başına üç ile beş soru olmak üzere toplam 36 soru içermektedir (testten bir alıntı için Tablo 1’e bakın). Hikayeler basit ve kısa (12 kelime) ile başlayıp, hikayelerin karmaşıklığı ve uzunluğu (72 kelime) giderek artmaktadır. Sorular hatırlama ve çıkarımın bir karışımıdır. Bu nedenle test, çocukların okunanları dinlemelerini ve anlamalarını, sorular yanıtlanana kadar bilgileri hatırlamalarını ve açıkça belirtilmeyen bilgileri çıkarımını gerektirir. Ölçme aracı, dinlediğini anlamının öğelerini doğru almak için gereken becerilerin kısaltması olarak DAT olarak adlandırılmaktadır: Dinle (Listen), Anla (Understand), Hatırla (Remember) ve Çıkarım yap (Infer). Orijinal ölçekte, dinlediğini anlama ölçümü için yüksek iç tutarlılık göstermektedir ($\alpha = .91$).

Tablo 1*Testten Alıntı: Hikaye 1*

Hikâye 1 için sorular	Doğru cevap	Çocuğun cevabı	Puan
1. Bu hikâye kimin hakkındaydı?	Bir kız	Bir kız	1
2. Neden şapka taktı?	Üşüyordu	Bilmiyorum	0
3. Şapka neye benziyordu?/Şapka nasıl görünüyordu?	Sarı	Yeşil	0

Uygulama

Çocuklar, bireysel olarak test edilmiştir. Uygulama çocuğun okulunda rahatsız edilmeyecek şekilde ayrı bir odada yapılmıştır. Üçüncü araştırmacı önce hikayeyi okumuş ve sonra çocuğa hikaye ile ilgili soruları sormuştur. Çocuk hikayeye ilgili tüm soruları yanıtladıktan sonra, araştırmacı tüm hikayeler ve sorular okunup cevaplanana kadar bir sonraki hikayeyi okumuştur. Tüm çocuklara toplam 36 soru sorulmuştur. Tüm cevapları doğru veya yanlış olarak puanlanmıştır. Her doğru yanıt için 1 puan yanlış yanıt için 0 olarak puanlama yapılmıştır. Test toplamda 15-20 dakika sürmektedir.

Veri Toplanması ve Analizi

Dinlediğini anlama değerlendirme ölçeğinin Türk diline uyarlama sürecinde ilk olarak Mjelve Hagen ile iletişime geçilerek izin alınması planlanmıştır. Bu amaçla 14 Mart 2022 tarihinde Mjelve Hagen bir elektronik posta gönderilmiş ve kendisinden ölçeğin Türkçeye uyarlanmasına ilişkin izin yazısı yazılmıştır. Mjelve Hagen 16 Mart 2022 tarihinde ölçeğin Türkçeye uyarlanmasına ilişkin onay vermiş ve değerlendirme aracını paylaşmıştır. Daha sonra okul öncesi eğitim alanından bir uzman, özel eğitim alanından iki uzman, Türkçe öğretmenliği alanından bir uzman ve ölçme-değerlendirme alanından bir uzman olmak üzere toplamda beş uzman tarafından ölçek maddelerinin İngilizce dilinden Türkçe diline çevirisi yapılmıştır. Sonra bütün çeviriler karşılaştırılmış ve her bir madde için onu en iyi yansıtacak Türkçe cümleler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu aşamadan sonra maddeler tekrar İngilizce'ye çevrilerek amacıyla orijinal ölçekte yer alan maddeler ile karşılaştırılmış ve dil eşdeğerliği sağlanmıştır.

Araştırmada bireylerin dinlediğini anlama becerilerine ilişkin bir ölçme aracı uygulanmış olup maddelere verilen yanıtlar 0-1 kodlamalarla iki kategorili olarak ele alınmıştır. Ölçme aracı bilişsel düzeyde ölçüm yaptığı için söz konusu maddelere ilişkin yanıt olasılıklarının yeteneğe koşullu olarak yani monotonik bir şekilde artması beklenir. Bu nedenle araştırmada dominant MTK modellerinin kullanılması uygun görülmüştür. Ölçme aracı yer alan maddeleri şansla yanıtlama olasılığı söz olmadığı için ve veri türü iki kategorili olduğu için dominant modellerden 2PLM (iki parametrelili lojistik model) kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğü açısından, 2PLM'nin bu araştırmada uygulanabilirliği için literatürde yer alan çalışmalar değerlendirilmiştir (Akour & Al-Omari, 2013; Weiss & Minden, 2012). Weiss ve Minden (2012) örneklem büyüklüğünün 200 olduğu durumda, 25 ve 50 test uzunluğu koşullarında monte karlo simülasyonuna dayalı yaptığı incelemelerde 2PLM ile kestirilen parametrelerin ortalama, RMSE ve yanlışlık değerleri açısından gerçek değerlerine yakın olduklarını göstermişlerdir. Akour ve Al-Omari (2013) 3PLM ile gerçek veri üzerinde yaptıkları incelemelerde test uzunluğunun 15'ten fazla olduğu durumda 200 kişilik örneklem kabul edilir kestirimlerle sonuçlandığını göstermiştir. Araştırmadaki örneklem büyüklüğü ve test uzunluğu ele alındığında 200 kişilik örneklem büyüklüğünün 2PLM için de yeterli olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada dinlediğini anlama becerileri orijinalinde olduğu gibi tek bir boyut olarak ele alınmış olup tek boyutlu model üzerinden analizler yürütülmüştür. Bu doğrultuda araştırmada kullanılacak model için MTK varsayımlarından tek boyutluluk, yerel bağımsızlık ve madde karakteristik eğrisinin monotonik artış göstermesi varsayımlarına yönelik incelemeler yapılmıştır.

Tek boyutluluk varsayımını test etmek için M-Plus programında tetrakorik korelasyon matrisine dayalı olarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Söz konusu analizler için kestirim yöntemi olarak ağırlıklandırılmamış en küçük kareler (ULS-unweighted least squares) yönteminden faydalanılmıştır. Elde edilen uyum indeksleri (RMSEA, CFI, TLI) ve faktör yük değerleri (standartlaştırılmış değerler) incelenerek ilgili varsayım test edilmiştir.

Yerel bağımsızlık varsayımı için Q3 istatistiğinden (Yen, 1984) faydalanılmıştır. Bu doğrultuda iki parametrelili model kestirimine dayalı olarak Q3 istatistikleri elde edilmiştir. Maddeler arasındaki artık değerlere ilişkin bir korelasyon katsayısı olarak ifade edilen Q3 istatistiği madde çiftleri arasındaki bağımlılığı gösteren bir istatistiktir. Yerel bağımsızlık derecesini değerlendirmek için olası bütün madde çiftleri arasındaki ilişkinin incelenmesi gerekmektedir. Bu nedenle 36'nın 2'li kombinasyonu olarak toplamda 630 madde çifti arasındaki Q3 istatistikleri mirt R paketi ile elde edilmiştir (bk. Ek). Yen'in Q3 istatistiğinin değerlendirilmesinde 0.2 genel kabul

edilen sınır olsa da net bir kesme puanı mevcut değildir. Christensen ve diğerleri (2017) çalışmalarında veri setinin bir takım özelliklerine (madde sayısı, yanıt kategori sayısı, örneklem büyüklüğü vb.) göre bu kesme puanının değişebileceğini çeşitli simülasyonlar ile göstermişlerdir. Marais (2013) de veri seti içindeki yerel bağımsızlığın net bir resmini ortaya çıkarmak için kalıntı korelasyon değerlerinin bütün verinin madde kalıntı korelasyon ortalamasıyla karşılaştırılmasını önermektedir. Bu çalışmada yerel bağımsızlık açısından daha doğru bir değerlendirme yapabilmek için hem veri setine dayalı önerilen kesme puanı belirleme yöntemi (Marais, 2013) hem de çeşitli çalışmalarda kabul görmüş kesme puanlarına dayalı (≤ 0.2 ; Chen & Thissen, 1997; DeAyala, 2009) inceleme yöntemleri eş zamanlı olarak kullanılarak inceleme yapılmıştır.

Madde karakteristik eğrisinin monotonik artış göstermesi varsayımı için her bir maddeye yönelik grafikler çizdirilerek incelemeler yapılmıştır. Her bir maddenin yetenek düzeyine koşullu olarak yanıtlanma olasılıklarının değişim yönü incelenerek varsayım test edilmiştir.

Varsayımlar test edildikten sonra R (R Core Team) istatistik yazılımında mirt (Multidimensional Item Response Theory; Chalmers, 2012) paketi kullanılarak model kestiriminden elde edilen madde parametreleri, madde bilgi fonksiyonları, model karşılaştırması için genel uyum (RMSEA, AIC, AICc, SABIC, BIC, loglik) istatistikleri ve madde bazında uyum istatistikleri ($S-\chi^2$) elde edilerek ölçme aracının geçerlik kanıtları sunulmuştur. Geçerlik kanıtlarının ardından marjinal güvenilirlik katsayısı elde edilerek ölçme sonuçlarının güvenilirliği açısından da bilgi sağlanmıştır. Bu katsayı gerçek puan modeline dayandırılmakta (Lord & Novick, 1968) ve MTK altında elde edilen bu değerler klasik test kuramındaki katsayılarla benzer şekilde yorumlanabilmektedir (Dimitrov, 2003). Dolayısıyla elde edilen marjinal güvenilirlik katsayısı için klasik test kuramında kabul edilen sınırlar (Salvucci vd., 1997) ele alınarak ölçüm sonuçlarının güvenilirlik düzeyi yorumlanmıştır.

Bulgular

Model Varsayımlarına İlişkin Bulgular

Tek boyutluluk varsayımı için gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum istatistikleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

DFA Sonucunda Elde Edilen Uyum İndeksleri

İndeks	Değer	Uyum düzeyi
CFI	0.915	> 0.90
TLI	0.909	> 0.90
RMSEA	0.031	≤ 0.05

Tablo 2 incelendiğinde CFI ve TLI değerlerinin .90’ın üzerinde olduğu ve iyi uyuma işaret ettiği gözlenmektedir (Schermelleh vd., 2003). RMSEA değerinin de .05 değerinden küçük olduğu ve modelin veriye iyi uyum sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır (Hu & Bentler, 1999). DFA sonucunda elde edilen değerler tek boyutlu yapıyı desteklemektedir.

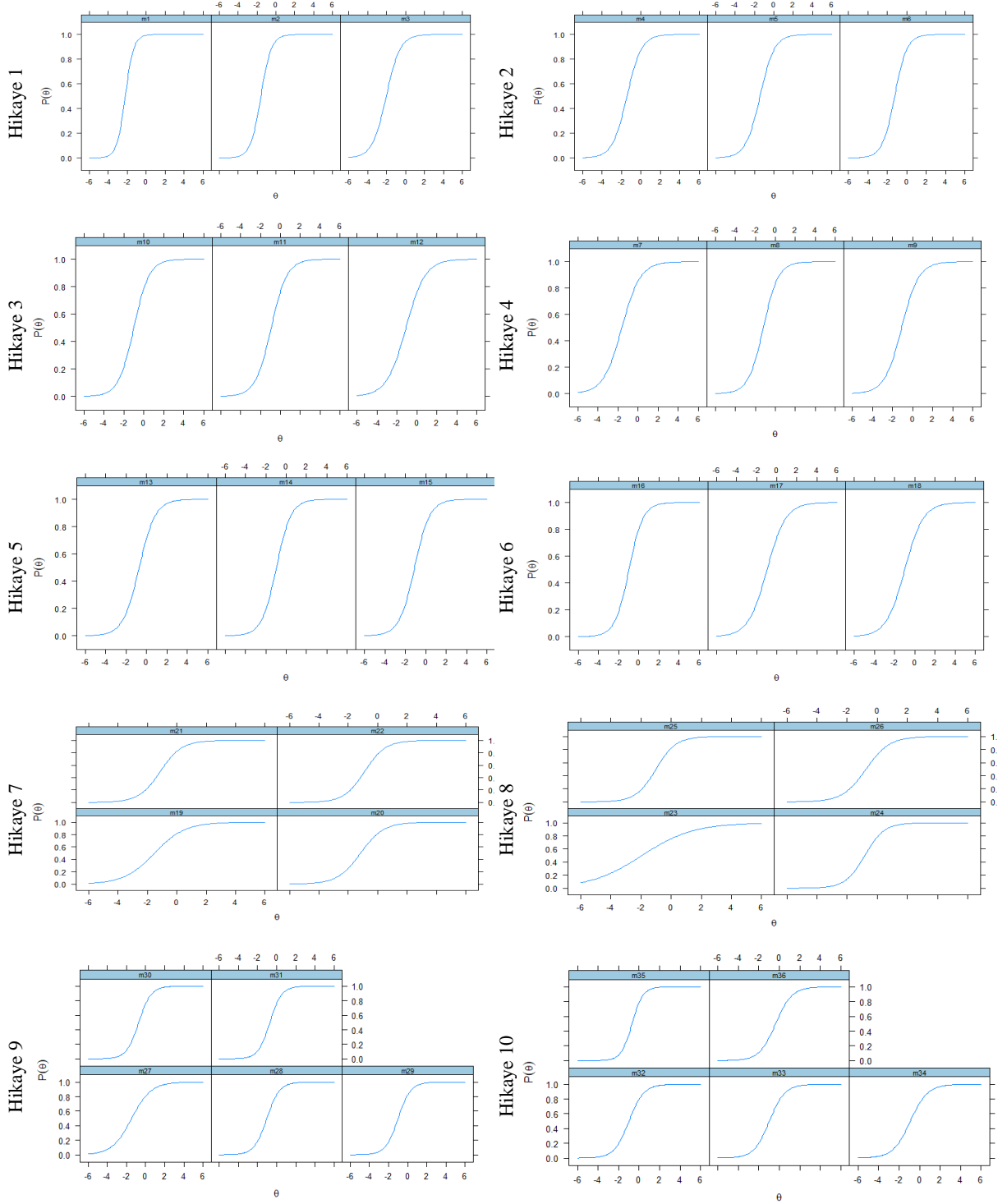
Yerel bağımsızlık varsayımını test etmek için ilk olarak Marais (2013) tarafından madde çiftleri arasındaki kalıntı korelasyonuna dayalı yöntem kullanılmış ve bütün madde çiftleri açısından yerel bağımsızlık varsayımının sağlandığı gözlenmiştir. Bu yöntemin yanı sıra madde çiftleri arasındaki olası bütün Q3 değerleri incelendiğinde altı tane madde çifti ($m14-m15 = -0.205$; $m4-m18 = -0.221$; $m1-m30 = -0.214$; $m31-m32 = -0.204$; $m32-m33 = -0.218$; $m33-m34 = -0.207$) hariç bütün değerlerin genel kabul gören 0.2 değerinden küçük olduğu gözlenmiştir. Sınır değer üzerinde kalan madde çiftlerine ilişkin bu oranın ise %0.01 değerinin altında olduğu görülmektedir. Sınırın (0.2) üzerindeki madde çiftleri arasındaki Q3 değerlerinin 0.2’ye yakın olması (mutlak değerler 0.205-0.221 arasında değişiyor) ve ihlal sayısının ve derecesinin düşük olması itibarıyla buradan elde edilen sonuçlar maddeler arasında yerel bağımlılık açısından bir örüntü olmadığı yönünde değerlendirilmiştir. Ayrıca Q3 değerinin bir korelasyon değeri olduğu husus değerlendirildiğinde bu değerlerin 0.30 değerinin altında olması bu değerlerin düşük olduğu anlamına gelmektedir. Gerek Marais (2013) tarafından önerilen yöntem gerek 0.2 kritik değerine göre madde çiftleri arasındaki Q3 değerlerinin incelenmesi sonucu yerel bağımsızlık varsayımının kabul edilebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak model varsayımlarından monotonik artış varsayımı ele alınmıştır. Bu varsayımın incelenmesi için yeteneğe koşullu olarak maddelerin yanıtlanma olasılıklarını gösteren madde karakteristik eğrileri her bir madde için elde edilmiş olup Şekil 2’de sırasıyla her bir hikaye için bloklar halinde sunulmuştur.

Grafikler incelendiğinde maddelerin yanıtlanma olasılıklarının yetenek ölçüğüne koşullu olarak artış gösterdiği gözlenmektedir. Farklı bir ifadeyle düşük yetenek düzeyindeki bireylerin maddeleri yanıtlanma olasılıklarının düşük olduğu, yüksek yetenek düzeyindeki bireylerin ise maddeyi yanıtlanma olasılıklarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum madde davranışlarının genel olarak monotonik olduğunu ve ilgili varsayımın sağlandığını göstermektedir.

Şekil 2

Madde Karakteristik Eğrileri



Model Kestirimine İlişkin Bulgular

Tek boyutlu olarak kestirilen 2PLM'ye ilişkin mutlak model-veri uyum istatistiği (RMSEA = 0.057; %95GA (0.50, 0.062)) değerlendirildiğinde modelin veriye uyum sağladığı görülmektedir. Genel model-veri uyumunun yanı sıra madde bazında çeşitli açılardan incelemeler yapılmıştır. Tablo 2'de 2PLM kestiriminden elde edilen ayırtedicilik parametresi, güçlük parametresi, doğru yanıtlanma oranı, $S-\chi^2$ uyum indeksine ilişkin sonuçlar, madde bazında bilgi miktarı ve DFA sonucunda gözlenen faktör yük değerleri sunulmuştur:

Tablo 3*Model Kestiriminden Elde Edilen Değerler*

Hikaye numarası	Madde numarası (m)	Ayırt edicilik	Güçlük	Doğru yanıtlanma oranı	$S-\chi^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>	RMSEA	I(θ) c(-4,4)	Faktör yükü
Hikaye 1	m1	2.25	-2.22	0.97	0.61	3	0.89	0.000	2.21	0.65
	m2	1.83	-1.58	0.88	7.84	12	0.80	0.000	1.80	0.55
	m3	1.37	-2.03	0.90	11.52	9	0.24	0.036	1.28	0.46
Hikaye 2	m4	1.34	-1.45	0.82	16.01	15	0.38	0.018	1.30	0.51
	m5	1.36	-1.42	0.81	11.94	15	0.68	0.000	1.32	0.52
	m6	1.58	-1.23	0.80	9.38	15	0.86	0.000	1.56	0.57
Hikaye 3	m7	1.09	-1.63	0.81	13.93	15	0.53	0.000	1.01	0.44
	m8	1.35	-1.20	0.77	7.91	16	0.95	0.000	1.32	0.53
	m9	1.18	-1.07	0.73	12.42	17	0.77	0.000	1.14	0.50
Hikaye 4	m10	1.30	-1.01	0.73	23.19	17	0.14	0.042	1.28	0.53
	m11	1.27	-0.92	0.70	20.19	17	0.27	0.030	1.24	0.53
	m12	1.04	-1.09	0.71	26.37	17	0.07	0.051	0.98	0.44
Hikaye 5	m13	1.27	-0.73	0.66	7.51	17	0.98	0.000	1.24	0.55
	m14	1.40	-0.96	0.72	23.57	17	0.13	0.043	1.38	0.56
	m15	1.34	-1.09	0.75	20.85	16	0.18	0.038	1.31	0.53
Hikaye 6	m16	1.44	-0.98	0.73	14.55	16	0.56	0.000	1.42	0.56
	m17	1.08	-0.96	0.69	24.80	18	0.13	0.042	1.03	0.48
	m18	1.09	-0.98	0.70	19.64	17	0.29	0.027	1.05	0.50
Hikaye 7	m19	0.96	-1.51	0.77	7.50	17	0.98	0.000	0.88	0.40
	m20	1.28	-1.16	0.75	10.76	16	0.82	0.000	1.24	0.54
	m21	1.37	-1.12	0.75	19.93	16	0.22	0.034	1.34	0.53
	m22	1.43	-0.89	0.71	11.32	17	0.84	0.000	1.41	0.56
Hikaye 8	m23	0.59	-1.93	0.74	20.60	18	0.30	0.026	0.44	0.27
	m24	1.56	-0.83	0.70	19.84	15	0.18	0.039	1.55	0.60
	m25	1.51	-1.00	0.74	20.75	16	0.19	0.037	1.49	0.56
	m26	1.28	-0.75	0.67	16.60	17	0.48	0.000	1.26	0.54
Hikaye 9	m27	0.99	-1.46	0.77	18.05	17	0.39	0.017	0.91	0.44
	m28	1.52	-1.02	0.75	15.50	16	0.49	0.000	1.50	0.58
	m29	1.53	-0.99	0.74	19.93	16	0.22	0.034	1.52	0.60
	m30	1.57	-0.72	0.67	20.97	15	0.14	0.043	1.56	0.60
	m31	1.63	-0.71	0.67	10.61	14	0.72	0.000	1.63	0.63
Hikaye 10	m32	1.39	-0.98	0.73	15.62	16	0.48	0.000	1.37	0.55
	m33	1.33	-0.96	0.72	22.48	17	0.17	0.039	1.31	0.55
	m34	1.19	-0.88	0.69	22.06	17	0.18	0.038	1.16	0.52
	m35	1.90	-0.69	0.68	17.72	14	0.22	0.036	1.90	0.68
	m36	1.26	-0.35	0.57	25.18	16	0.07	0.052	1.24	0.57

Tablo 3 incelendiğinde bütün maddelerin veriye iyi uyum sağladığı görülmektedir (bütün maddeler için $p > .01$; Orlando & Thissen, 2000). Madde ayırtedicilik parametreleri 0.59 ile 2.25 aralığında değişmektedir. Madde ayırtediciliklerinin pozitif yönde ayırt ettiği, söz konusu parametrelere ilişkin ortalamanın 1.36 olduğu ve genel olarak maddelerin ayırt ediciliklerinin pratikteki uygulamalarda beklenildiği gibi sonuçlandığı görülmektedir (Hambleton vd., 1991). Ayrıca ayırtedicilik parametreleri ve bilgi fonksiyonları birlikte

incelendiğinde sağlanan bilgi miktarının neredeyse tamamına yakının (-4, 4) yetenek aralığında yer aldığı görülmektedir.

Madde güçlük parametreleri -2.22 ile -0.35 aralığında değişmektedir. Bu parametreler pratikteki uygulamalarda genelde (-3, 3) aralığında değişmekte olup bu çalışmadan elde edilen parametrelerin de ilgili sınırlar içinde yer aldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra bu değerlerin sıfırın altında değerler alması maddelerin yetenek ölçeğinin sola tarafında yer aldığını ve kolay sayılabilecek maddeler olduğunu göstermektedir (Hambleton vd., 1991).

Maddelere ilişkin faktör yük değerleri incelendiğinde 23. Maddenin faktör yük değerinin 0.27 olduğu geriye kalan bütün maddelerin faktör yük değerlerinin 0.30'un üzerinde olduğu görülmektedir. Bu maddenin $S-\chi^2$ istatistiği açısından veriye uyum sağlaması, RMSEA değerinin düşük olması, ayırt edicilik ve güçlük parametre değerlerinin pratikteki uygulamalarda beklenildiği yönde olması ve maddenin ilişkili olduğu hikayedeki diğer maddelerin faktör yük değerlerinin yüksek olması 23. maddenin ölçme aracında kalması yönünde kanıt sağlamaktadır. Bunların yanı sıra ilgili maddenin modele olan etkisi istatistiksel olarak da test edilmiştir. Bu doğrultuda ölçme aracının tamamına ilişkin 36 maddelik veri (Model 36) ile 23. maddenin çıkarıldığı 35. maddelik veri setine (Model 35) ilişkin genel model veri uyum istatistikleri sunulmuş olup iki modelin istatistiksel olarak farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analizler yürütülmüş olup Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4

Model_35 ve Model_36'ya İlişkin Uyum İstatistikleri

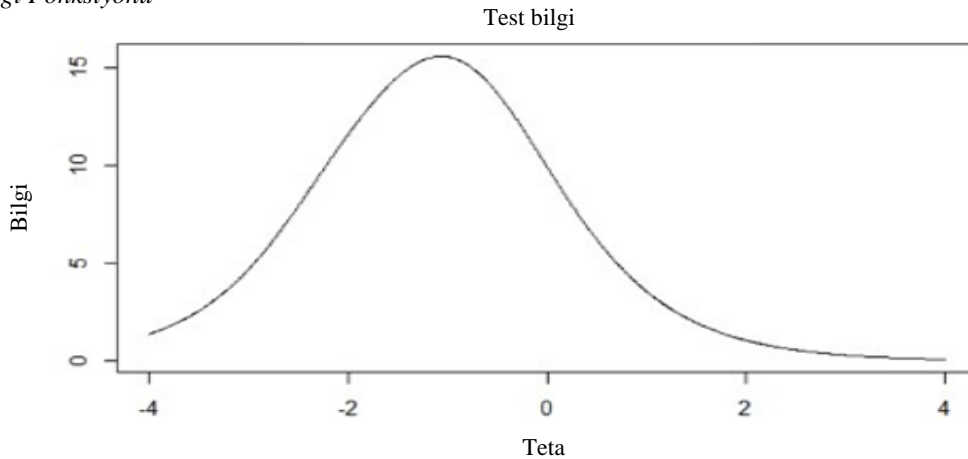
	AIC	AICc	SABIC	BIC	logLik	df	p
Model_35	7480.51	7551.01	7493.67	7715.47	-3670.26	2.00	1.00
Model_36	7717.40	7793.03	7730.93	7959.08	-3786.70		

Tablo 4 incelendiğinde her iki model altında elde edilen uyum istatistiklerinin birbirine çok yakın değerlerle sonuçlandığı görülmektedir. Uyum istatistiklerine dayalı olarak Model_36 ve Model_35'in birbirinden anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Bu durum 23. maddenin ölçme aracından çıkarılmasının model uyumunu anlamlı bir şekilde etkilemediğini göstermektedir. Bu maddenin bağlı olduğu hikayedeki diğer üç maddenin de ölçme aracında yer alabilmesi ve bilgi kaybı yaşanmaması için maddenin ölçme aracında kalmasının uygun sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçme aracının yetenek ölçeğinin hangi düzeyinde daha çok bilgi sağladığını gözlemlemek için (-4, 4) aralığında test bilgi fonksiyonuna ilişkin grafik çizdirilmiş olup şekil 3'te sunulmuştur:

Şekil 3

Test Bilgi Fonksiyonu



Test bilgi fonksiyonu grafiği incelendiğinde maksimum bilgi miktarının yetenek ölçeğinin düşük ucunda söz konusu olduğu görülmektedir. Ölçeğin orijinalinde de test bilgi fonksiyonunun maksimum olduğu noktanın yetenek ölçeğinin düşük ucunda ($\theta = -0.31$) ortaya çıktığı sonuçların benzer olduğu gözlenmiştir. Nihai olarak yürütülen MTK analizlerine dayalı olarak ölçme aracının 36 maddelik Türkçe formuna ilişkin yeterli geçerlik kanıtları elde edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Geçerlik çalışmasının yanı sıra ölçme aracından elde edilen ölçüm sonuçlarına yönelik güvenilirlik çalışması yapılmıştır. bu doğrultuda tek boyutlu MTK kapsamında ele alınan marjinal güvenilirlik katsayısı hesaplanmış olup bu

değerin 0.86 olduğu gözlenmiştir. elde edilen değer güvenilirlik için ilgili sınırlar (Salvucci vd., 1997) ile karşılaştırıldığında ölçüm sonuçlarının güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Tartışma

Bu çalışmada, Hagen ve diğerleri (2021) tarafından okul öncesi çocukların dinlediğini anlama becerilerini değerlendirmek amacı ile geliştirilmiş olan Dinlediğini Anlama Testinin (DAT) Türkçeye uyarlanmasının geçerlik ve güvenilirliği incelenmiştir. Araştırmada DAT'ın geçerlik ve güvenilirlik çalışması ortalama yaşı 68 ay olan 212 okul öncesi çocuk üzerinde yapılmıştır.

Araştırmanın sonuçları, DAT'ın okul öncesi çocukların dinlediğini anlama becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılabilirliğini, geçerli ve güvenilir ölçme yapabileceğini göstermektedir. Güvenirlik ve geçerlik analizleri sonuçlarına göre, Türk kültürüne uyarlanması yapılan Dinlediğini Anlama Testi orijinalinde olduğu gibi tek faktör ve 36 sorudan oluşmaktadır. Yapılan MTK analizlerinin sonucunda elde edilen ayırt edicilik parametrelerine dayalı olarak maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Madde bilgi fonksiyonlarına dayalı elde edilen bilgi miktarları incelendiğinde sağlanan bilginin neredeyse tamamının pratikte beklenen yetenek ölçeği sınırları arasında yer aldığı gözlenmiştir. Bu durum ölçme aracının amacı doğrultusunda kullanılabilirliğine ilişkin kanıt sağlamaktadır. Güçlük parametreleri incelendiğinde, buradan elde edilen sonuçlar maddelerin genel olarak kolay olduğuna işaret etmektedir. Test bilgi fonksiyonundan elde edilen grafikten de yetenek ölçeğinin düşük kısmında grafiğin zirve yaptığı gözlenmiş olup, buradan elde edilen sonuç ölçme aracının orijinalindeki sonuçla benzerlik göstermektedir. Tek boyutluluk varsayımı için yürütülen DFA analizi sonucunda elde edilen maddelere ilişkin faktör yük değerleri incelendiğinde ise sadece 23. maddenin faktör yük değerinin 0.30'un altında olduğu görülmektedir. Ancak bu maddenin değerinin 0.30 kesme puanına yakın olduğu, madde bazındaki uyum değerinin iyi olduğu, madde parametreleri ve sağladığı bilgi miktarı açısından pratikteki uygulamalarla uyumlu olduğu gözlenmiştir. Bunun yanı sıra maddenin bağlı olduğu hikaye bloğunda yer alan diğer maddelerin faktör yük değerlerinin iyi olduğu ve bu maddelerin, madde bazındaki diğer incelemeler açısından da uygun olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle bilgi kaybı olmaması için 23. maddenin ölçme aracında yer almasının uygun olacağına karar verilmiştir. Bu kararın uygunluğuna ilişkin de kanıt sağlamak için 23. maddenin çıkarıldığı 35 maddelik model (Model_35) ve çıkarılmadığı model (Model_36) karşılaştırılarak sonuçlar sunulmuştur. 23. maddenin ölçme aracından çıkarılmasının model uyumunu anlamlı bir şekilde etkilenmediği belirlendiği için söz konusu maddenin çıkarılmamasının uygun olacağına ilişkin istatistiksel kanıt sağlanmıştır. Geçerlik çalışmasının ardından güvenilirlik çalışması için MTK kapsamında tek boyutlu modeller için uygun olan marjinal güvenilirlik katsayı elde edilmiştir. Buradan elde edilen sonuçlara göre ölçme aracından elde edilen ölçüm sonuçlarının güvenilirlik düzeyi yüksek bulunmuştur. Sonuç olarak yürütülen geçerlik ve güvenilirlik analizlerine dayalı olarak ölçme aracının 36 maddelik Türkçe formuna ilişkin yeterli kanıtların elde edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bireyler dış dünyayı okuyarak ve dinleyerek anlamlandırmaktadırlar (Florit vd., 2011). Bu iki becerinin gelişimi birbirlerine doğrudan etki etmektedir. Günümüzde okuma becerisinin yerini hızla dinleme becerisi almaktadır. Dinleme becerisinin tüm akademik becerilerin temelinde yer aldığı için bu becerilerde yaşanan sorunların tüm akademik becerileri etkilemesi kaçınılmaz bir sonuçtur (Kavcar vd., 2005). Dolayısıyla dinlediğini anlama becerilerindeki sonuçların erken dönemde fark edilmesi ve gerekli müdahalelerin uygulanması bu çocukların ileriki akademik başarıları için oldukça önemlidir. Yapılan araştırmalarda okuma güçlükleri ve dinlediğini anlama becerileri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Jong & der Leij, 2002; Lehto & Anttila, 2003). Bu durumda dinlediğini anlama becerilerinde sorun yaşayan öğrencilerin erken yaşlardan itibaren takip edilmesi önem kazanmaktadır. Bu çalışma kapsamında uyarlanan bu testin, okul öncesi çocukların dinlediğini anlama becerilerini değerlendirmede faydalı bir veri toplama aracı olacağına inanılmaktadır. Çocukların dinlediğini anlama becerilerinin erken dönemde öğretmenleri tarafından düzenli olarak tespit edilmesinin ileri yıllarda ortaya çıkabilecek akademik güçlüklerin önüne geçilmesinde de etkili olacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin önemli bir görevi çocukların dil gelişimini izlemek ve desteğe ihtiyaçlarını belirlemektir. Araştırmalar, öğretmenlerin çocukların dil becerilerine değerlendirmede yeterli olmadıklarını ve bu sebeple risk altındaki bazı çocukların okul öncesi dönemde tanılanamadıklarını göstermektedir (Cabell vd., 2009). Bu nedenle bu araç, Türkiye'deki okul öncesi çocukların dinlediğini anlama güçlüklerinin giderilmesi, dinlediğini anlama becerilerinin değerlendirilmesi ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik etkili ve uygun programlarının hazırlanması için de önemli görülmektedir.

Yazarların Katkı Düzeyleri

Çalışmada verilerin analizi ilk yazar tarafından, çalışma konusunu belirleme, veri toplama ve çalışmanın raporlanması diğer üç yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Kaynaklar

- Akour, M., & Al-Omari, H. (2013). Empirical investigation of the stability of IRT item-parameters estimation. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(2), 291-301.
- Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (6. baskı). Pegem Akademi.
- Badian, N. A. (1999). Reading disability defined as a discrepancy between listening and reading comprehension: A longitudinal study of stability, gender differences, and prevalence. *Journal of Learning Disabilities*, 32(2), 138-148. <https://doi.org/10.1177/002221949903200204>
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Konold, T. R., & McGinty, A. S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.05.003>
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Eğitim Kitabevi.
- Cain, K. (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 335-351.
- Cain, K. (2006). Individual differences in children's memory and reading comprehension: An investigation of semantic and inhibitory deficits. *Memory*, 14(5), 553-569.
- Cain, K., & Barnes, M. A. (2017). Reading comprehension: What develops and when. In D. Compton, R. Parrila, & K. Cain (Eds.), *Theories of reading development* (pp. 257-281). John Benjamins.
- Catts, H., Fey, M., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A researchbased model and its clinical implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, 38-50. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2001/004\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2001/004))
- Chalmers, R. P. (2012). Mirt: A multidimensional item response theory package for the R environment. *Journal of Statistical Software*, 48(6), 1-29. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i06>
- Chen, W. H., & Thissen, D. (1997). Local dependence indexes for item pairs using item response theory. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 22(3), 265-289. <https://doi.org/10.2307/1165285>
- Christensen, K. B., Makransky, G., & Horton M. (2016). Critical values for yen's Q3: Identification of local dependence in the rasch model using residual correlations. *Applied Psychological Measurement*, 41(3), 178-194. <https://doi.org/10.1177/0146621616677520>
- De Ayala, R. J. (2009). *The theory and practice of item response theory*. Guilford Press.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Diakidoy, I. A. N., Stylianou, P., Karefillidou, C., & Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology*, 26(1), 55-80. <https://doi.org/10.1080/02702710590910584>
- Dimitrov, D. M. (2003). Marginal true-score measures and reliability for binary items as a function of their IRT parameters. *Applied Psychological Measurement*, 27(6), 440-458. <https://doi.org/10.1177/0146621603258786>
- Elleman, A. M., Steacy, L. M., Gilbert, J. K., Cho, E., Miller, A. C., Coyne-Green, A., Pritchard, P., Fields, R. S., Schaeffer, S., & Compton, D. L. (2022). Exploring the role of knowledge in predicting reading and listening comprehension in fifth grade students. *Learning and Individual Differences*, 98, Article 102182. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102182>
- Ergin, A., & Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Anı Yayıncılık.
- Evers, A., Hagemester, C., Høstmælingen, A., Lindley, P., Muñoz, J., & Sjöberg, A. (2013). *EFPA review model for the description and evaluation of psychological and educational tests: Test review form and notes for reviewers (Version 4.2.6)*. EFPA Board of Assessment. https://mlp.fi/wp-content/uploads/2020/09/4.-DISC-EFPA_TestReviewModel2020_Report.pdf

- Florit, E., Roch, M., & Levorato, M. C. (2011). Listening text comprehension of explicit and implicit information in preschoolers: The role of verbal and inferential skills. *Discourse Processes*, 48(2), 119-138. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2010.494244>
- Hagen, Å. M., Knoph, R., Hjetland, H. N., Rogde, K., Lawrence, J. F., Lervåg, A., & Melby-Lervåg, M. (2021). Measuring listening comprehension and predicting language development in at-risk preschoolers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(5), 778-792. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1939136>
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory*. Contemporary Sociology (21st ed.). Sage.
- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., & Melby-Lervåg, M. (2017). Pre-school predictors of later reading comprehension ability: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1-155. <https://doi.org/10.4073/csr.2017.14>
- Hogan, T. P., Adlof, S. M., & Alonzo, C. N. (2014). On the importance of listening comprehension. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(3), 199-207. <https://doi.org/10.3109/17549507.2014.904441>
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hunsaker, R. A. (1990). *Understanding and developing the skills of oral communication: Speaking and listening* (2nd ed.). Morton Press.
- Jalongo, M. R. (2010). Listening in early childhood: An interdisciplinary review of the literature. *International Journal of Listening*, 24(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/10904010903466279>
- Johnson, E. M. (2017). Balancing comprehension and conversation: How elementary teachers manage multiple purposes for text discussions. *Teaching and Teacher Education*, 66, 325-337. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.005>
- Joshi, R. M., & Aaron, P. G. (2000). The component model of reading: A simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology*, 21, 85-97. <https://doi.org/10.1080/02702710050084428>
- Jong, P. F., & van der Leij, A. (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading*, 6(1), 51-77. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0601_03
- Karasakaloğlu, N., & Bulut, B. (2018). Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini ve okuduğunu anlama üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1407-1417. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.1923>
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Engin Yayınevi.
- Kim, Y., S., & Phillips, B. (2014). Cognitive correlates of listening comprehension. *Reading Research Quarterly*, 49(3), 269-281. <https://doi.org/10.1002/rrq.74>
- Kim, Y. S., & Pilcher, H. (2016). What is listening comprehension and what does it take to improve listening comprehension? In R. Schiff, & M. Joshi (Eds.), *Handbook of interventions in learning disabilities* (pp. 159-174). Springer.
- Lehto, J. E., & Anttila, M. (2003). Listening comprehension in primary level grades two, four and six. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(2), 133-143. <https://doi.org/10.1080/00313830308615>
- Linebarger, D. L. (2001). Beginning literacy with language: Young children learning at home and school. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, 188-192. <https://doi.org/10.1177/027112140102100308>
- Lord, F. M., & Novick, M. R. (1968). *Statistical theories of mental test scores*. Addison-Wesley.
- Maden, S. (2013). Niçin dinlemiyoruz? Dinleyememe probleminin sosyokültürel analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 49-83.

- Malec, A., Peterson, S. S., & Elshereif, H. (2017). Assessing young children's oral language: Recommendations for classroom practice and policy. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de L'éducation*, 40(3), 362-392. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3119>
- Marais, I. (2013). Local dependence. In K. B. Christensen, S. Kreiner, & M. Mesbah (Eds.), *Rasch models in health* (pp. 111-130). Wiley.
- Orlando, M., & Thissen, D. (2000). Likelihood-based item fit indices for dichotomous item response theory models. *Applied Psychological Measurement*, 24(1), 50-64. <https://doi.org/10.1177/01466216000241003>
- Robinshaw, H. (2007). Acquisition of hearing, listening and speech skills by and during key stage 1. *Early Child Development and Care*, 177(6/7), 661-678. <https://doi.org/10.1080/03004430701379090>
- Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S., & Saba, M. (1997). *Measurement error studies at the National Center for Education Statistics (NCES)*. U. S. Department of Education.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23-74.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
- Stoltz, M. M. (2008). *Towards a hermeneutical understanding of the listening process* [Doctoral dissertation, Duquesne University]. <https://dsc.duq.edu/etd/1240>
- Swain, K. D., Friehe, M., & Harrington, J. M. (2004). Teaching listening strategies in the inclusive classroom. *Intervention in School and Clinic*, 40(1), 48-54. <https://doi.org/10.1177/10534512040400010401>
- Temur, T. (2001). *Dinleme becerisi-konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Türkçe 1-8*. Nobel Yayınları.
- Tilstra, J., McMaster, K., Van den Broek, P., Kendeou, P., & Rapp, D. (2009). Simple but complex: Components of the simple view of reading across grade levels. *Journal of Research in Reading*, 32(4), 383-401. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01401.x>
- Tompkins, G. E. (2002). *Language arts: Content and teaching strategies* (5th ed.). Merrill/Prentice Hall.
- Walters, B. L. (2010). *Improving listening skills in high-visual students with language processing challenges* [Unpublished doctoral dissertation]. Saint Mary's College of California.
- Weiss, D. J., & Minden, S. V. (2012). *A comparison of item parameter estimates from Xcalibre 4.1 and Bilog-MG* (Technical Report). Assessment Systems Corporation.
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., & Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 50(4), 1093. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/076\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/076))
- Yen, W. M. (1984). Effects of local item dependence on the fit and equating performance of the three-parameter logistic model. *Applied Psychological Measurement*, 8(2), 125-145. <https://doi.org/10.1177/014662168400800201>
- Yıldırım, S., & Yıldırım, Ö. (2016). The importance of listening in language learning and listening comprehension problems experienced by language learners: A literature review. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 2094-2110.

Ek
Q3 İstatistiklerine İlişkin Sonuçlar

Table with 36 columns (m1 to m36) and 36 rows. Each cell contains a numerical value or 'NA'. The table represents the Q3 statistics for the 36 items.



Adaptation of the Listening Comprehension Test to Turkish Culture

Serpil Çelikten-Demirel ¹

Halime Miray Sümer-Dodur ²

Özlem Altındağ-Kumaş ³

Yasemin Yüzbaşıoğlu ⁴

Abstract

Introduction: Listening, the first language skill developed by many children, serves as the basis of subsequent language skills. In addition, listening comprehension skills affect reading success in many different groups such as typically developing readers, children with learning disabilities and children with specific language disorders. The purpose of this research is to adapt the listening comprehension measurement tool to Turkish culture.

Method: The purpose of this study is to examine the psychometric properties of the measurement tool within the framework of item response theory (IRT) through two-parameter logistic model (2PLM). Among model assumptions, confirmatory factor analysis (CFA) for unidimensionality Q3 statistics and item characteristic curve for the monotonic increase assumption showing the response probabilities conditional to the ability continuum were examined, respectively. The results for the assumptions were satisfactory. Then, general model-data fit, item-based model-data fit, discrimination parameters, difficulty parameters and information functions were examined with factor loadings.

Findings: The results showed that item parameters were in the expected ranges in practical applications, and test information function peaked at lower ability level similar to the original measurement tool. Examining factor loadings, except the 23rd item, the remaining satisfied the generally acceptable cut-off point. Findings based on the model tests to find out the contribution of this item showed that it would be appropriate to include it in the measurement tool so as to keep the other items of associated with story block. Moreover, marginal reliability coefficient shows that the measurement results were highly reliable.

Discussion: It was concluded that sufficient evidence of validity and reliability was obtained for one-dimensional structure of 36-item form of the measurement tool.

Keywords: Listening comprehension, adaptation, item response theory, validity study, reliability study.

To cite: Çelikten-Demirel, S., Sümer-Dodur, H. M., Altındağ-Kumaş, Ö., & Yüzbaşıoğlu, Y. (2023). Adaptation of the listening comprehension test to Turkish culture. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 24(4), 509-522. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1221666>

¹**Corresponding Author:** Assist. Prof., Dicle University, E-mail: sserpilcelikten@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3868-3807>

²Assoc. Prof., Çankırı Karatekin University, E-mail: miraysumer@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1470-8195>

³Assist. Prof., Dicle University, E-mail: ozlemmaltindag@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6104-2381>

⁴Dr., Dr. Ahmet Haşhaş Kindergarten, E-mail: yaseminyuzbasioglu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2493-7784>

Introduction

Listening comprehension begins at an early age as babies interact with people around them and develop when they chat. Listening, which is the first of the language skills developed by children, serves as the basis of subsequent language skills (Linebarger, 2001). Listening comprehension is an essential skill not only in social interactions but also in the acquisition of reading skills (Catts et al., 2001; Snow et al., 1998). As children's decoding skills develop, their listening comprehension skills become more predictive of their reading comprehension skills (Cain & Barnes, 2018). There is research in the literature to suggest that listening skills affect reading success in many groups, such as typically developing readers, children with learning difficulties and children with specific language disorders (Wise et al., 2007). Although listening comprehension is important, it is labeled as a "forgotten language skill" because of the limited number of studies conducted in preschool and primary school classrooms (Tompkins, 2002). Akyol (2013) states that listening activities in Turkish language teaching are the most important step in the development of the reading process, but the importance given is not sufficient. Swain, Friehe, and Harrington (2004) pointed out that many teachers see listening as a field that can neither be taught nor evaluated. Although listening skill is the most used skill in daily life among basic language skills, it is given less place in education programs compared to other areas (Maden, 2013). As an individual's listening skills improve, their acquisition of other skills is also positively impacted. This strengthening effect can be seen in areas such as reading, writing, and comprehension (Johnson, 2017).

In children's formal schooling, listening skills also have an important place. In Turkey, approximately 67% of a lesson hour comprises verbal actions and students listen to their teachers for between 2.5 and 4 hours. Therefore, in order for academic success to be at the desired level, students' listening skills must be at a good level (Ergin & Birol, 2000). Demirel (2003) emphasizes that listening comprehension skill is very important in the education process. There is a strong relationship between listening comprehension and learning (Stoltz, 2008). When the listening comprehension skill is considered as a developmental process, it is important to start the education of this skill in early childhood (Temur, 2001). The literature explains that listening comprehension is a high-level skill. It involves a variety of language and cognitive skills (Kim & Phillips, 2014; Kim & Pilcher, 2016).

Listening comprehension is an essential skill for children to develop their speaking and language skills and to learn to read, spell and write in the future (Robinshaw, 2007). Children who can listen to others and understand what is being told can follow directions effectively at school and at home. By listening, they get many details about everything that is going on around them. Listening comprehension is a part of communication skills, such as reading comprehension and writing comprehension (Kim & Philips, 2014). This communication skill is related to cognitive learning because of attention, memory, grammar, and vocabulary development with listening comprehension skills (Cain, 2003). Children who are good listeners are successful in speaking, socializing, and communicating with others, which can build trust and respect among their peers (Yıldırım & Yıldırım, 2016). Children who are effective listeners cope better with academic and social problems that they will encounter at home and at school (Yıldırım & Yıldırım, 2016). For this reason, scientific examination of listening comprehension strategies is important to determine effective strategies.

Longitudinal studies support the view that listening skills are important for analysis and reading comprehension (Jong & der Leij, 2002; Lehto & Anttila, 2003). Catts et al. (2001) determined that one of the five variables that predicts how well a kindergarten student will read is listening skills. The results also strengthen the importance of listening in literacy skills. In a meta-analysis study conducted by Hjetland et al. (2017), skills that predict reading skills were examined and it was seen that listening comprehension skill was an important predictor variable. Similarly, Malec et al. (2017) found significant relationships between vocabulary, listening comprehension, and syntax skills for children aged 4-8. Other studies show that the relations between listening comprehension and decoding and reading comprehension skills continued until the secondary school period (Badian, 1999; Jong & van der Leij, 2002). As listening is a fundamental skill for lifelong learning, it is important to assess and support it.

Development of children's listening skills through education in the preschool period is also very important to develop speaking, reading, and writing skills (Calp, 2005). However, today, children are in the position of weak listeners because they do not receive enough listening training in their classrooms and do not do enough exercises for the development of listening skills. Before starting the literacy learning process, it is necessary to analyze children's listening skills (Florit, et al., 2009; Walter, 2011). Although there are difficulties such as rapid distraction, it is necessary to determine the listening skill levels of children in the preschool period (Jalongo, 2010). Along with the ongoing problems related to the teaching of the listening comprehension skill, there is an inadequacy in measuring and evaluating this skill (Kargın et al., 2015). Hagen et al. (2021) state that in measuring

and evaluating listening comprehension skills is more difficult than other language skills because listening is an abstract skill and takes place in students' minds.

Listening comprehension is prominently included as a component in theoretical reading models (Hoover & Gough, 1990; Joshi & Aaron, 2000) and is thought to form the basis for the acquisition of reading comprehension skills (Sticht & James, 1984). Reading consists of two basic elements: decoding words and listening comprehension (Hogan et al., 2014). Decoding helps students make sense of words in the written text; Students see symbols (or letters) and these images are transmitted to the brain and then translated into language. In a traditional classroom, literacy education is analytical (source). Although decoding skill is an important skill in reading, listening comprehension skill as a basic language skill is not seen as a preliminary skill of reading. On the other hand, Hogan et al. (2014) state that teachers pay more attention to their decoding skills in their classrooms and put listening comprehension on the shelf. However, there are important studies showing that listening comprehension has a dominant effect on reading comprehension, starting from primary school grades. When teaching this skill in the classroom is neglected, students cannot reach the desired level in their reading comprehension skills (Karasakaloğlu & Bulut, 2018).

Even if students are good at decoding, listening comprehension becomes more critical for reading comprehension over time. In other words, the contribution of listening comprehension to reading comprehension increases over time, and it is expected that the rate of poor reading comprehension between classes will increase. Reading and listening comprehension are highly correlated (Diakidoy et al., 2005; Elleman et al., 20-22; Tilstra et al., 2009). Studies show that students can perform listening activities at two to three levels above what they can usually read (Elleman et al., 2022; Tilstra et al., 2009). This proves that listening should be the primary skill for introductory language, vocabulary, and topics of increasing difficulty. Therefore, having a valid and reliable tool to assess listening comprehension is one way to make a reliable contribution to working with children in this area.

In the study conducted by Kargın et al. (2015), it is seen that the inference question, which is necessary for evaluating this skill, is not included in the content of the listening comprehension subtest. While there are 6 questions from the listening comprehension subtest developed in the related study, there are ten stories with increasing difficulty levels and 36 questions in the measurement tool adopted in this study. Tests designed to measure listening comprehension, like tests designed to measure reading comprehension, differ significantly in terms of the degree to which they are affected by vocabulary, inference, and background knowledge (Hagen et al., 2021). It is stated that, while evaluating the listening comprehension skill; it is necessary to consider the inferential reasoning skills and the 5W1K questions (Hagen et al., 2021). Considering the importance of listening comprehension and that it can play an important role in the development of children, it is seen that there are almost no tests to evaluate listening comprehension skills in Turkish in the preschool period. The test, which is planned to be adapted in this study, includes stories with recall and inference questions that should be taken into account when assessing listening comprehension skills. The present study aimed to examine the psychometric properties of a listening comprehension test in the lower range of the distribution in children aged 60-75 months. Reference is also made to the European Federation of Psychological Societies (EFPA) review model for the definition and evaluation of psychological and educational tests (Evers et al., 2013). This research aims to adapt the listening comprehension skills measurement tool to Turkish culture. Based on the item response theory (IRT), the psychometric properties of the measurement tool were examined and a validity and reliability study was carried out in this direction.

Research Questions

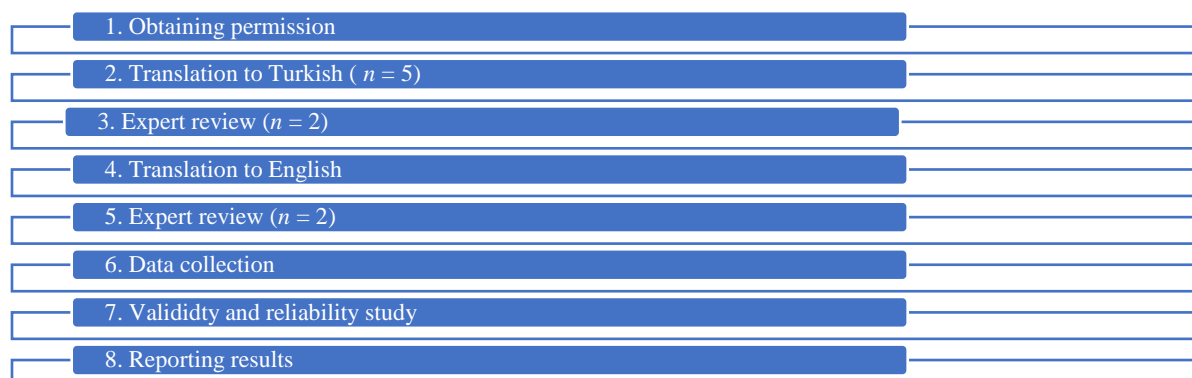
The research questions that serve the validity and reliability studies carried out in the adaptation process in the research are presented below:

1. Does the data obtained from listening comprehension test meet the assumptions of 2PLM?
2. What are the psychometric properties of the listening comprehension test within the framework of 2PLM?
3. What is the reliability of measures obtained from the listening comprehension test?

Method

Model of the Study

In this study, the Listening Comprehension Test (LURI) was adapted to Turkish culture. For this purpose, the process steps of the research were arranged and presented in Figure 1:

Figure 1*Adaptation Process Steps Followed in the Research*

For the research, firstly, the permission was obtained from the corresponding author in the article of the original measurement tool via e-mail. Afterwards, the Turkish translations of the measurement tool, the review of the translations by experts, the translation of the measurement tool into English, and the review of the measurement tool by experts were followed in order and it was finalized. The researchers collected the data by applying the final form to conduct the validity and reliability studies. Within the scope of the study, ethics committee document dated 28.11.2022 and numbered E-14679147-663.05-40452 was obtained from Dicle University Social and Human Sciences Ethics Committee.

Study Group

212 children, 104 girls and 108 boys, aged between 60-75 months enrolled in kindergartens affiliated to the Ministry of National Education in Konya participated in the research. Considering their socioeconomic levels, 36 are in the lower SES, 82 in the middle SES, and 94 in the upper SES group. Considering the distribution according to age levels, there are 61 children between 60-65 months, 84 children between 66-70 months and 67 children between 71-75 months.

Data Collection Tools*Family-Child Information Form*

The form including SES variables such as the educational status of the parents, their occupational status, the age, gender of the child, the number of books the child had, whether they owned the house or not were used to determine the socioeconomic levels of the families. This form was filled by the families of the children participating in the study.

Listening Comprehension Test

The adaptation of the Listening Comprehension test (LURI) includes ten short stories followed by a total of 36 questions, three to five questions per story (see Figure 1 for an excerpt from the test). The stories start with simple and short (12 words) and gradually increase in complexity and length (72 words). Questions are a mix of recall and inference. Therefore, the test requires children to listen and understand what is read, to remember information until questions are answered, and to infer information that is not explicitly stated. The assessment tool is called LURI, an acronym for the skills needed to get the elements of listening comprehension right: Listen, Understand, Remember, and Infer. In the original test, it shows high internal consistency ($\alpha = .91$) for the measurement of listening comprehension.

Table 1*Quotation From the Test: Story 1*

Questions for story 1	Correct answer	Child's answer	Point
1. Who was this story about?	A girl	A girl	1
2. Why did she put on a hat?	She was cold/was freezing	I dont know	0
3. What did the hat look like?	Yellow	Green	0

Data Collection and Analysis

In the process of adapting the listening comprehension assessment test to the Turkish language, it was planned to get permission by first contacting the corresponding author. For this purpose, an e-mail was sent to Mjelve Hagen on 14 March 2022 and a permission letter was written from him regarding the adaptation of the test into Turkish. Mjelve Hagen gave approval for the adaptation of the test to Turkish on March 16, 2022 and shared the assessment tool. Then, the test items were translated from English to Turkish by a total of five experts, one from the field of pre-school education, two experts from the field of special education, one from the field of Turkish language teaching and one from the field of assessment and evaluation. Experts evaluated all Turkish translations simultaneously to determine the best one reflecting the original item in terms of cultural meaning. After this stage, experts translated the Turkish items back into English and compared them with the items in the original instrument, and language equivalence was ensured.

In the study, an instrument to measure the listening comprehension ability was administered and data matrix was constructed based on a dichotomization process in which correct responses were coded as one (1), and wrong responses or nonresponses were coded as zero (0). Since the instrument proposes to measure a cognitive construct, probabilities of the item responses were expected to increase monotonically conditional to the ability continuum. Therefore, the use of 2PLM, a dominant model was considered to be appropriate to construct measured in the study. In terms of sample size, studies in the literature were evaluated for the applicability of 2PLM in the study (Akour & Al-Omari, 2013; Weiss & Minden, 2012). With the investigations based on Monte Carlo simulation, Weiss and Minden (2012) showed that the parameters estimated through 2PLM were close to their true values in terms of mean, RMSE, and bias values under 25 and 50 test length conditions when the sample size was 200. In their study based on real data, Akour and Al-omari (2013) showed that a sample of 200 people resulted in acceptable estimates when the test length was more than 15 with 3PLM. Considering the sample size and test length in the study, it was concluded that a sample size of 200 would be sufficient for 2PLM.

In the study, as in the original test development process, unidimensional 2PLM, an item response theory model, was used for the model estimation. In this direction, the assumptions of unidimensionality, local independence and monotonic increase in item characteristic curves were examined.

Firstly, confirmatory factor analysis (CFA) based on the tetrachoric correlaton matrices via the M-Plus software was conducted to test the unidimensionality assumption. For the analysis, unweighted least squares method was used. The assumption was tested though evaluation of the obtained fit indices (RMSEA, CFI, TLI) and standardized factor loadings.

Secondly, Q3 statistic (Yen, 1984) was used for the assumption of local independence. In this direction, Q3 statistics were obtained based on the 2PLM estimation. Expressed as a correlation coefficient of residuals between items, the Q3 statistic is a statistic that shows the degree of dependence between item pairs. To assess the degree of local independence, the relationship between all possible pairs of items needs to be examined. For this reason, the Q3 statistics between a total of 630 item pairs as a binary combination of 36 were obtained with the mirt R package (Appendix). Although 0.2 is the generally used boundary in the evaluation of the Yen's Q3 statistic, there is no clear cut-off score to be used. In their studies, Christensen et al. (2017) showed with various simulations that the cut-off score can change according to some characteristics of the data set (number of items, number of response categories, sample size, etc.). Marais (2013) recommends comparing the residual correlation values with the mean of the item residual correlation matrix to reveal a clear picture of local independence within the data set. In this direction, the equation (1) was proposed. $Q(3, \max)$ in Equation (1) indicates the maximum value of Q3 in the residual correlation matrix. Q3 is a value that indicates the average of all the values observed in the residual correlation matrix.

From the Equation (2), a general average is obtained for the residual correlation matrix in which all item combinations in the data set are taken into account. When Equation (1) and Equation (2) are evaluated together, it is concluded that if the correlation matrix mean is negative, the assumption of local independence will be satisfied. In the study, in order to make a more accurate assessment in terms of local independence, the proposed cut-off point determination method based on the data set (Marais, 2013) and the method comparing the values with the cut-off score accepted in various studies (≤ 0.2 ; Chen & Thissen, 1997; DeAyala, 2009) were used. Simultaneous examination was carried out with two approaches, namely the comparison method.

Lastly, for the monotonicity assumption, item characteristic curves for each item were plotted. Then assumption was tested by examining the change direction of response probability of each item conditionally to the

ability continuum. After the examination, it was concluded that response probabilities of the items tend to increase as ability level increase which shows that the assumption was met.

After testing the assumptions, validity evidences were provided with the item parameters, item information functions, general fit statistics (RMSEA, AIC, AICc, SABIC, BIC, loglik) to compare models, and item fit statistics ($S-\chi^2$) obtained from the model estimation in the R (R Core Team) statistics software through the MIRT (Multidimensional Item Response Theory; Chalmers, 2012) package. After the investigation of validity evidences, marginal reliability coefficient was obtained to evaluate the degree of reliability of the measures. This coefficient obtained under the IRT framework depends on the true score variance (Lord & Novick, 1968) and interpreted as in the classical test theory (Dimitrov, 2003). Therefore, reliability of the measures was evaluated based on the cut-off points (Salvucci et al., 1997) generally accepted in the classical test theory.

Results

Findings for Model Assumptions

For the unidimensionality assumption, CFA was conducted as one factor model and the fit indices obtained from the analysis were presented in Table 2.

Table 2

Fit Indices Obtain from the CFA

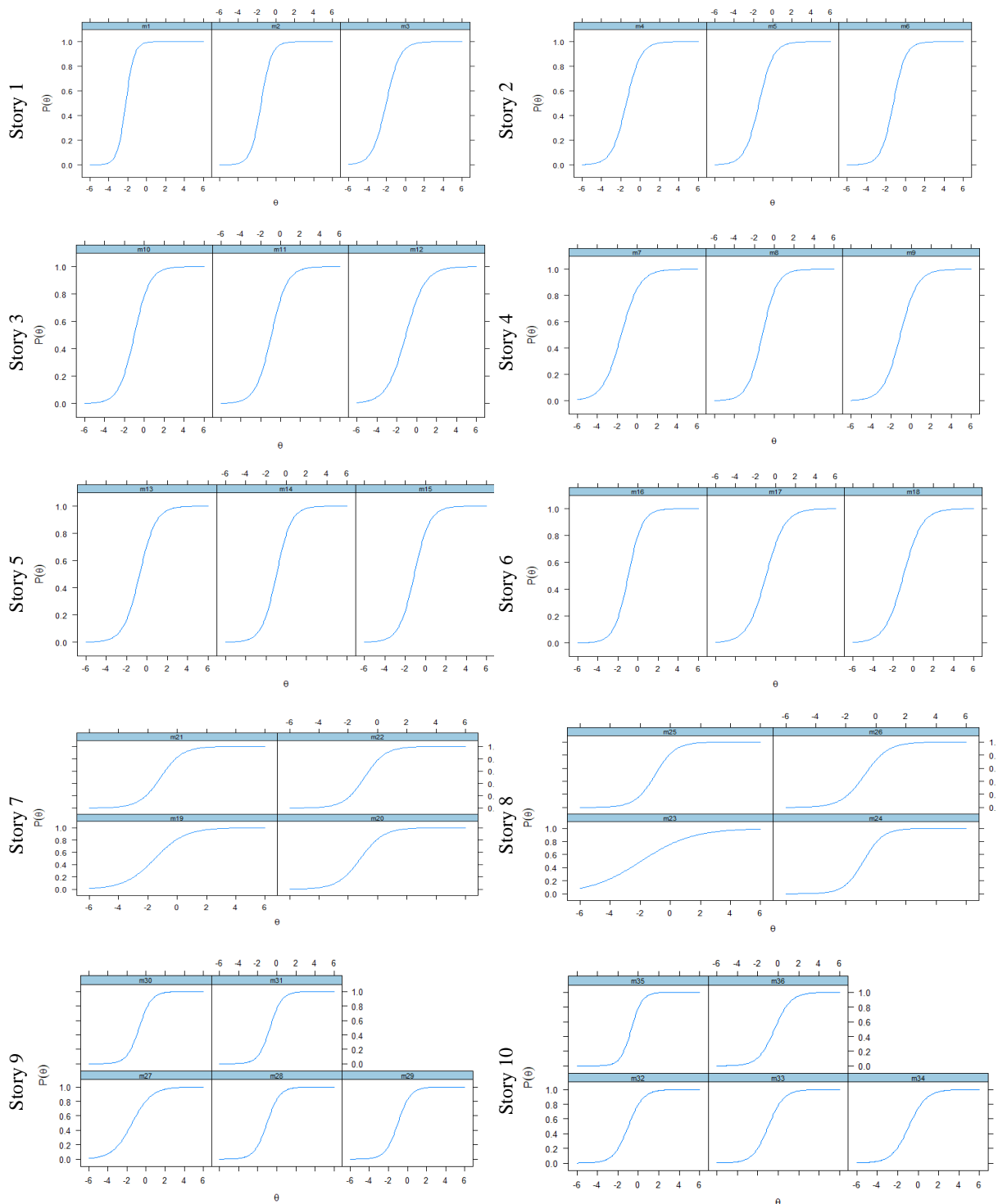
Index	Value	Degree of fit
CFI	0.915	> 0.90
TLI	0.909	> 0.90
RMSEA	0.031	≤ 0.05

From the Table 2, it is observed that the CFI and TLI values are above the cut-off value 0.90, indicating a good fit (Schermelleh et al., 2003) and RMSEA value is less than 0.05, indicating that the model fits the data well. (Hu & Bentler, 1999). The item factor loadings obtained from the CFA and presented in Table 2 are above the value of 0.30, except for one item. The obtained fit statistics and factor loadings point to a dominant factor and support the one-dimensional structure. Since the factor loadings are item-based examinations, they were evaluated simultaneously in the context of item parameters and item-based fit indices, and the results were presented accordingly.

In order to test the local independence assumption, firstly the method based on the residual correlation between the item pairs which is proposed by Marais (2013) was used, and it was observed that the local independence assumption was met for all item pairs. In addition to this method, when all possible Q3 values between the item pairs are examined, apart from six item pairs ($m_{14}-m_{15} = -0.205$; $m_{4}-m_{18} = -0.221$; $m_{1}-m_{30} = -0.214$; $m_{31}-m_{32} = -0.204$; $m_{32}-m_{33} = -0.218$; $m_{33}-m_{34} = -0.207$), rest of the values were observed to be less than the generally accepted value of 0.2. It is seen that percentage for item pairs that are above the limit value is below the value of 0.01%. As the Q3 values between the item pairs above the limit (0.2) were close to 0.2 (absolute values ranged between 0.205 and 0.221) and the number and degree of violations were low, the results obtained from Q3 statistics were evaluated as there is no pattern in terms of local dependence among the items. In addition, considering the fact that the Q3 value is a correlation value, these values are considered to be low and not to pose a threat for local independence since the values are below 0.30. Based on the investigations both the method proposed by Marais (2013) and the method of Q3 statistics, it was concluded that there is no violation of local independence.

Finally, the monotonic increase assumption, one of the model assumptions, is taken into account. To test this assumption, item characteristic curves plotting the item response probabilities conditional to the ability continuum for each item were obtained and presented in blocks for each story, respectively, in Figure 2.

When the graphs are examined, it is observed that the probability of responding the items increases conditional to the ability continuum. In other words, individuals with low ability level are less likely to answer the items, while individuals with high ability level are more likely to answer the items. This result shows that items' behaviors are generally monotonic and the assumption is met.

Figure 2*Item Characteristic Curves***Finding for Model Estimations**

When evaluating the absolute model-data fit statistic (RMSEA = 0.057; 95%CI (0.50, 0.062)) regarding the unidimensional 2PLM, it is seen that the model fits the data. In addition to the general model-data fit, item based investigations were made from many aspects. In Table 2, the discrimination parameters, difficulty

parameters, correct response rates, values related to the $S-\chi^2$ fit index, the amount of information on the basis of items, and the factor loading values observed as a result of CFA were presented.

Table 3*Results Obtained from Model Estimation*

Story number	Item number (m)	Discrimination	Difficulty	Correct response rate	$S-\chi^2$	df	p	RMSEA	I(θ) c(-4,4)	Factor loading
Story 1	m1	2.25	-2.22	0.97	0.61	3	0.89	0.000	2.21	0.65
	m2	1.83	-1.58	0.88	7.84	12	0.80	0.000	1.80	0.55
	m3	1.37	-2.03	0.90	11.52	9	0.24	0.036	1.28	0.46
Story 2	m4	1.34	-1.45	0.82	16.01	15	0.38	0.018	1.30	0.51
	m5	1.36	-1.42	0.81	11.94	15	0.68	0.000	1.32	0.52
	m6	1.58	-1.23	0.80	9.38	15	0.86	0.000	1.56	0.57
Story 3	m7	1.09	-1.63	0.81	13.93	15	0.53	0.000	1.01	0.44
	m8	1.35	-1.20	0.77	7.91	16	0.95	0.000	1.32	0.53
	m9	1.18	-1.07	0.73	12.42	17	0.77	0.000	1.14	0.50
Story 4	m10	1.30	-1.01	0.73	23.19	17	0.14	0.042	1.28	0.53
	m11	1.27	-0.92	0.70	20.19	17	0.27	0.030	1.24	0.53
	m12	1.04	-1.09	0.71	26.37	17	0.07	0.051	0.98	0.44
Story 5	m13	1.27	-0.73	0.66	7.51	17	0.98	0.000	1.24	0.55
	m14	1.40	-0.96	0.72	23.57	17	0.13	0.043	1.38	0.56
	m15	1.34	-1.09	0.75	20.85	16	0.18	0.038	1.31	0.53
Story 6	m16	1.44	-0.98	0.73	14.55	16	0.56	0.000	1.42	0.56
	m17	1.08	-0.96	0.69	24.80	18	0.13	0.042	1.03	0.48
	m18	1.09	-0.98	0.70	19.64	17	0.29	0.027	1.05	0.50
Story 7	m19	0.96	-1.51	0.77	7.50	17	0.98	0.000	0.88	0.40
	m20	1.28	-1.16	0.75	10.76	16	0.82	0.000	1.24	0.54
	m21	1.37	-1.12	0.75	19.93	16	0.22	0.034	1.34	0.53
	m22	1.43	-0.89	0.71	11.32	17	0.84	0.000	1.41	0.56
Story 8	m23	0.59	-1.93	0.74	20.60	18	0.30	0.026	0.44	0.27
	m24	1.56	-0.83	0.70	19.84	15	0.18	0.039	1.55	0.60
	m25	1.51	-1.00	0.74	20.75	16	0.19	0.037	1.49	0.56
	m26	1.28	-0.75	0.67	16.60	17	0.48	0.000	1.26	0.54
Story 9	m27	0.99	-1.46	0.77	18.05	17	0.39	0.017	0.91	0.44
	m28	1.52	-1.02	0.75	15.50	16	0.49	0.000	1.50	0.58
	m29	1.53	-0.99	0.74	19.93	16	0.22	0.034	1.52	0.60
	m30	1.57	-0.72	0.67	20.97	15	0.14	0.043	1.56	0.60
	m31	1.63	-0.71	0.67	10.61	14	0.72	0.000	1.63	0.63
Story 10	m32	1.39	-0.98	0.73	15.62	16	0.48	0.000	1.37	0.55
	m33	1.33	-0.96	0.72	22.48	17	0.17	0.039	1.31	0.55
	m34	1.19	-0.88	0.69	22.06	17	0.18	0.038	1.16	0.52
	m35	1.90	-0.69	0.68	17.72	14	0.22	0.036	1.90	0.68
	m36	1.26	-0.35	0.57	25.18	16	0.07	0.052	1.24	0.57

The $S-\chi^2$ results in the Table 2 indicates that all items fit the data well ($p > .01$ for all items; Orlando & Thissen, 2000). Item discrimination parameters ranges from 0.59 to 2.25 and therefore all items distinguish positively. In general, these values are compatible with the practical applications (Hambleton et al., 1991). Information functions show that almost all of the information provided is in the skill range (-4, 4). Item difficulty parameters range from -2.22 to -0.35. These parameters generally vary in the range of (-3, 3) in practical applications, and the parameters obtained from this study are also within the expected limits. In addition, the fact that these values are below zero indicates that the items are on the left side of the ability continuum and that they can be considered as easy items (Hambleton et al., 1991).

Lastly, with the examination of the factor loadings, the factor loadings apart from the 23rd item are above 0.30. However, the fact that the 23rd item fits the data in terms of $S-\chi^2$ statistics, the discrimination and difficulty

parameter values are in the direction expected in practice and RMSEA value is low, and the factor loadings of the other items in the block to which the item is related are above the general cut-off provides evidence that this item could be kept in the measurement tool. In addition to these, the effect of this item on the model was also tested statistically. In this direction, general model data fit statistics for the 36-item data set (Model_36) of the entire measurement tool and the 35-item data set (Model_35) from which the 23rd item was removed, were presented, and analyzes were conducted to see if the two models differed statistically and the results were presented in Table 4.

Table 4

Fit Statistics and Comparison Results for Model_35 ve Model_36

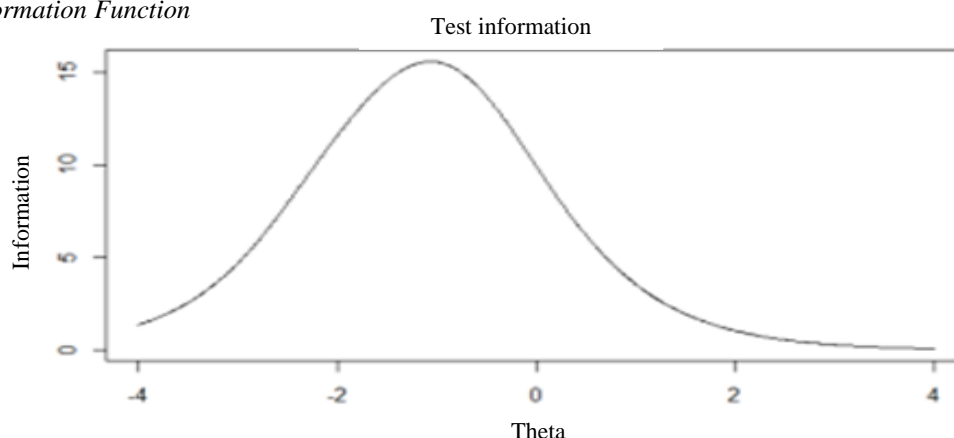
	AIC	AICc	SABIC	BIC	logLik	df	p
Model_35	7480.51	7551.01	7493.67	7715.47	-3670.26	2.00	1.00
Model_36	7717.40	7793.03	7730.93	7959.08	-3786.70		

From Table 4, it is seen that the fit statistics obtained under both models resulted in very close values. According to the significance value, Model_36 and Model_35 do not differ significantly from each other. This shows that removing item 23 from the measurement tool does not significantly affect model fit. It was concluded that the item should be kept in the measurement tool so that the other three items in the block to which this item is linked could also be included in the measurement tool and there would be no loss of information.

In order to observe at which level of the ability continuum the measurement tool provides more information, a graph was drawn for the test information function in the range (-4, 4) and was presented in Figure 3.

Figure 3

Test Information Function



Graph of test information indicates that the maximum amount of information is provided at the low end of the skill continuum. These results were similar in the original of the continuum, where the test information function was at its maximum point at the low end of the ability continuum ($\theta = -0.31$). Based on the CFA and IRT analyzes carried out, it was concluded that sufficient evidence for validity was obtained for the 36-item Turkish form of the measurement tool.

In addition to the validity study, a reliability study was conducted for the measurement results obtained from the measurement tool. In this direction, the marginal reliability coefficient, which is considered within the scope of one-dimensional IRT, was calculated resulting with the value of 0.86. Comparing the coefficient with the cut-off points for reliability (Salvucci et al., 1997), it was concluded that the reliability of the measurement results was high.

Discussion

In this study, by Hagen et al. (2022), the validity and reliability of the Turkish adaptation of the Listening Comprehension Test (LURI), which was developed to evaluate the listening comprehension skills of preschool children, was examined. In the study, the validity and reliability study of LURI was conducted on 212 preschool children with an average age of 68 months.

The results of the study show that LURI can be used in the evaluation of preschool children's listening comprehension skills and can make valid and reliable measurements. According to the results of the reliability and validity analyses, the Listening Comprehension Test adapted to the Turkish culture consists of a single factor and 36 questions, as in the original. Based on the discrimination parameters obtained as a result of the IRT analyses, it was concluded that the items discriminated well between individuals. When the amount of information obtained based on item information functions is examined, some observe that almost all the information provided is between the expected ability scale limits in practice. This situation provides evidence that the measurement tool can be used in line with its purpose. When the difficulty parameters are examined, the results got here indicate that the items are easy. From the graph obtained from the test information function, it was observed that the graph peaked at the low part of the ability scale, and the result got from this was like the result in the original measurement tool. When the factor load values of the items obtained as a result of the CFA analysis carried out for the unidimensionality assumption are examined, it is seen that only the factor load value of the 23rd item is below 0.30. However, it was observed that the value of this item was close to the cut-off point of 0.30, the fit value on the basis of the item was good, and it was compatible with practical applications in terms of item parameters and the amount of information it provided. In addition, it was observed that the factor loading values of the other items in the story block to which the item was linked were good and these items were also suitable for other item-based examinations. For this reason, it was decided that it would be appropriate to include the 23rd item in the measurement tool in order to avoid loss of information. In order to provide evidence for the appropriateness of this decision, the results were presented by comparing the 35-item model (Model_35) in which the 23rd item was removed and the model without it (Model_36). As it was found that removing item 23 from the measurement tool did not significantly affect the model fit, statistical evidence was provided that it would be appropriate not to remove the item in question. After the validity study, the marginal reliability coefficient, which is suitable for one-dimensional models within the scope of ITC, was obtained for the reliability study. According to the results obtained here, the reliability level of the measurement results obtained from the measurement tool was found to be high. As a result, based on the validity and reliability analyses carried out, it was concluded that sufficient evidence was obtained for the 36-item Turkish form of the measurement tool.

Individuals make sense of the outside world by reading and listening. The development of these two skills directly affects each other. Today, listening skill is rapidly replacing reading skill. Since listening skills are at the foundation of all academic skills, it is an inevitable result that problems experienced in these skills affect all academic skills (Kavcar et al., 2005). Therefore, early recognition of the results in listening comprehension skills and implementation of necessary interventions is very important for the future academic success of these children. Individuals make sense of the outside world by reading and listening. The development of these two skills directly affects each other. Today, listening skill is rapidly replacing reading skill. Since listening skills are at the foundation of all academic skills, problems experienced in these skills inevitably affect all academic skills (Kavcar et al., 2005). Therefore, early recognition of the results in listening comprehension skills and implementation of necessary interventions is significant for the future academic success of these children. Studies have found significant relationships between reading difficulties and listening comprehension skills (Jong & der Leij, 2002; Lehto & Anttila, 2003). Here, it becomes crucial to follow up with the students who have problems in their listening comprehension skills from an early age. This test, adapted within the scope of this study, will be a valuable data collection tool in evaluating the listening comprehension skills of preschool children. It is thought that regular determination of children's listening comprehension skills by their teachers in the early period will also be effective in preventing academic difficulties that may arise in the future.

An essential task of preschool teachers is to monitor children's language development and identify their support needs. Studies show that teachers need to assess children's language skills better, and therefore some children at risk may not be identified in the preschool years (Cabell et al., 2009). Therefore, this tool is considered necessary for eliminating listening comprehension difficulties of preschool children in Turkey, assessing their listening comprehension skills, and preparing effective and appropriate programs for developing these skills.

Authors' Contributions

The analysis of the data in the study was carried out by the first author, while the identification of the research topic, the collection of the data and the reporting of the study were carried out by the other three authors.

References

- Akour, M., & Al-Omari, H. (2013). Empirical investigation of the stability of IRT item-parameters estimation. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(2), 291-301.
- Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri [Turkish teaching methods appropriate to the program]* (6th ed.). Pegem Akademi.
- Badian, N. A. (1999). Reading disability defined as a discrepancy between listening and reading comprehension: A longitudinal study of stability, gender differences, and prevalence. *Journal of Learning Disabilities*, 32(2), 138-148. <https://doi.org/10.1177/002221949903200204>
- Cabell, S. Q. Justice, L. M., Konold, T. R., & McGinty, A. S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.05.003>
- Cain, K. (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 335-351.
- Cain, K. (2006). Individual differences in children's memory and reading comprehension: An investigation of semantic and inhibitory deficits. *Memory*, 14(5), 553-569.
- Cain, K., & Barnes, M. A. (2017). Reading comprehension: What develops and when. In D. Compton, R. Parrila, & K. Cain (Eds.), *Theories of reading development* (pp. 257-281). John Benjamins.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi [Turkish teaching as a special teaching area]*. Eğitim Kitabevi.
- Catts, H., Fey, M., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A researchbased model and its clinical implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, 38-50. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2001/004\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2001/004))
- Chalmers, R. P. (2012). Mirt: A multidimensional item response theory package for the R environment. *Journal of Statistical Software*, 48(6), 1-29. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i06>
- Chen, W. H., & Thissen, D. (1997). Local dependence indexes for item pairs using item response theory. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 22(3), 265-289. <https://doi.org/10.2307/1165285>
- Christensen, K. B., Makransky, G., & Horton M. (2016). Critical values for yen's Q3: Identification of local dependence in the rasch model using residual correlations. *Applied Psychological Measurement*, 41(3), 178-194. <https://doi.org/10.1177/0146621616677520>
- De Ayala, R. J. (2009). *The theory and practice of item response theory*. Guilford Press.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi [Turkish and Turkish teaching for classroom teachers]*. Pegem Yayıncılık.
- Diakidoy, I. A. N., Stylianou, P., Karefillidou, C., & Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology*, 26(1), 55-80. <https://doi.org/10.1080/02702710590910584>
- Dimitrov, D. M. (2003). Marginal true-score measures and reliability for binary items as a function of their IRT parameters. *Applied Psychological Measurement*, 27(6), 440-458. <https://doi.org/10.1177/0146621603258786>
- Elleman, A. M., Steacy, L. M., Gilbert, J. K., Cho, E., Miller, A. C., Coyne-Green, A., Pritchard, P., Fields, R. S., Schaeffer, S., & Compton, D. L. (2022). Exploring the role of knowledge in predicting reading and listening comprehension in fifth grade students. *Learning and Individual Differences*, 98, Article 102182. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102182>
- Ergin, A., & Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim [Communication in education]*. Anı Yayıncılık.
- Evers, A., Hagemester, C., Høstmælingen, A., Lindley, P., Muñoz, J., & Sjöberg, A. (2013). *EFPA review model for the description and evaluation of psychological and educational tests: Test review form and notes for reviewers (Version 4.2.6)*. EFPA Board of Assessment. https://mlp.fi/wp-content/uploads/2020/09/4.-DISC-EFPA_TestReviewModel2020_Report.pdf

- Florit, E., Roch, M., & Levorato, M. C. (2011). Listening text comprehension of explicit and implicit information in preschoolers: The role of verbal and inferential skills. *Discourse Processes*, 48(2), 119-138. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2010.494244>
- Hagen, Å. M., Knoph, R., Hjetland, H. N., Rogde, K., Lawrence, J. F., Lervåg, A., & Melby-Lervåg, M. (2021). Measuring listening comprehension and predicting language development in at-risk preschoolers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(5), 778-792. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1939136>
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory. Contemporary Sociology* (21st ed.). Sage.
- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., & Melby-Lervåg, M. (2017). Pre-school predictors of later reading comprehension ability: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1-155. <https://doi.org/10.4073/csr.2017.14>
- Hogan, T. P., Adlof, S. M., & Alonzo, C. N. (2014). On the importance of listening comprehension. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(3), 199-207. <https://doi.org/10.3109/17549507.2014.904441>
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hunsaker, R. A. (1990). *Understanding and developing the skills of oral communication: Speaking and listening* (2nd ed.). Morton Press.
- Jalongo, M. R. (2010). Listening in early childhood: An interdisciplinary review of the literature. *International Journal of Listening*, 24(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/10904010903466279>
- Johnson, E. M. (2017). Balancing comprehension and conversation: How elementary teachers manage multiple purposes for text discussions. *Teaching and Teacher Education*, 66, 325-337. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.005>
- Joshi, R. M., & Aaron, P. G. (2000). The component model of reading: A simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology*, 21, 85-97. <https://doi.org/10.1080/02702710050084428>
- Jong, P. F., & van der Leij, A. (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific studies of Reading*, 6(1), 51-77. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0601_03
- Karasakaloğlu, N., & Bulut, B. (2018). Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini ve okuduğunu anlama üzerine etkisi [The Effect of Active Listening Training on Listening and Reading Comprehension]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1407-1417. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.1923>
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için [Teaching Turkish: for Turkish and classroom teachers]*. Engin Yayınevi.
- Kim, Y. S., & Phillips, B. (2014). Cognitive correlates of listening comprehension. *Reading Research Quarterly*, 49(3), 269-281. <https://doi.org/10.1002/rrq.74>
- Kim, Y.S., & Pilcher, H. (2016). What is listening comprehension and what does it take to improve listening comprehension? In R. Schiff & M. Joshi (Eds.), *Handbook of interventions in learning disabilities* (pp. 159-174). Springer.
- Lehto, J. E., & Anttila, M. (2003). Listening comprehension in primary level grades two, four and six. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(2), 133-143. <https://doi.org/10.1080/00313830308615>
- Linebarger, D. L. (2001). Beginning literacy with language: Young children learning at home and school. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, 188-192. <https://doi.org/10.1177/027112140102100308>
- Lord, F. M. & Novick, M. R. (1968). *Statistical theories of mental test scores*. Addison-Wesley.

- Maden, S. (2013). Niçin dinlemiyoruz? Dinleyememe probleminin sosyokültürel analizi [Why are we not listening? Sociocultural analysis of the problem of not being able to listen]. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 49-83.
- Malec, A., Peterson, S. S., & Elshereif, H. (2017). Assessing young children's oral language: Recommendations for classroom practice and policy. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de L'éducation*, 40(3), 362-392. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3119>
- Marais, I. (2013). Local dependence. In K. B. Christensen, S. Kreiner, & M. Mesbah (Eds.), *Rasch models in health* (pp. 111-130). Wiley.
- Orlando, M., & Thissen, D. (2000). Likelihood-based item-fit indices for dichotomous item response theory models. *Applied Psychological Measurement*, 24(1), 50-64. <https://doi.org/10.1177/01466216000241003>
- Robinshaw, H. (2007). Acquisition of hearing, listening and speech skills by and during key stage 1. *Early Child Development and Care*, 177(6/7), 661-678. <https://doi.org/10.1080/03004430701379090>
- Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S., & Saba, M. (1997). *Measurement error studies at the National Center for Education Statistics (NCES)*. U. S. Department of Education.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23-74.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
- Stoltz, M. M. (2008). *Towards a hermeneutical understanding of the listening process* [Doctoral dissertation, Duquesne University]. <https://dsc.duq.edu/etd/1240>
- Swain, K. D., Friehe, M., & Harrington, J. M. (2004). Teaching listening strategies in the inclusive classroom. *Intervention in School and Clinic*, 40(1), 48-54. <https://doi.org/10.1177/10534512040400010401>
- Temur, T. (2001). *Dinleme becerisi-konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Türkçe 1-8 [Listening skill-subject area textbook review guide Turkish 1-8]*. Nobel Yayınları.
- Tilstra, J., McMaster, K., Van den Broek, P., Kendeou, P., & Rapp, D. (2009). Simple but complex: Components of the simple view of reading across grade levels. *Journal of Research in Reading*, 32(4), 383-401. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01401.x>
- Tompkins, G. E. (2002). *Language arts: Content and teaching strategies* (5th ed.). Merrill/Prentice Hall.
- Walters, B. L. (2010). *Improving listening skills in high-visual students with language processing challenges* [Unpublished doctoral dissertation]. Saint Mary's College of California.
- Weiss, D. J., & Minden, S. V. (2012). *A comparison of item parameter estimates from Xcalibre 4.1 and Bilog-MG* (Technical Report). Assessment Systems Corporation.
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., & Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 50(4), 1093-1109. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007\)076](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007)076)
- Yen, W. M. (1984). Effects of local item dependence on the fit and equating performance of the three-parameter logistic model. *Applied Psychological Measurement*, 8(2), 125-145. <https://doi.org/10.1177/014662168400800201>
- Yıldırım, S., & Yıldırım, Ö. (2016). The importance of listening in language learning and listening comprehension problems experienced by language learners: A literature review. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 2094-2110.

Appendix
Results for Q3 Statistics

Table with 36 columns (m1-m36) and 36 rows (m1-m36) containing statistical correlation coefficients.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

2023, 24(4), 523-541

ARAŞTIRMA | RESEARCH

Gönderim Tarihi | Recieved Date: 15.12.22

Kabul Tarihi | Accepted Date: 10.08.23

Erken Görünüm | Online First: 24.08.23

Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğun Yaşamına Biyoekolojik Bakış

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

A Bioecological Approach to the Life of a Child with Autism Spectrum Disorder

[Click here to read in English](#)

Münire Aydilek-Çiftçi



Demet Vadi



Uğur Hassamancıoğlu



İsmail Berat Uzun





Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğun Yaşamına Biyoekolojik Bakış

Münire Aydılek-Çiftçi¹

Uğur Hassamancıoğlu²

Demet Vadi³

İsmail Berat Uzun⁴

Öz

Giriş: Bu çalışmada, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların yaşamını biyoekolojik kuram bakış açısıyla betimsel olarak ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırma, bireylerin tecrübe ettikleri şeyi nasıl betimledikleri ve nasıl deneyimlediklerine yoğunlaşan betimleyici/tanımlayıcı fenomenolojik bir çalışma olarak desenlenmiştir. Betimleyici/tanımlayıcı fenomenolojinin çıkış noktası deneyimlenen olayların katılımcılar tarafından günlük yaşam perspektifinden somut betimlemelerini içermektedir. Araştırmaya otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa bakım veren 17 kişi katılmıştır. Verilerin toplanmasında yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Bulgular: Veri analizleri sonucunda mikrosistem temasında bakım veren ve çocuk, diğer aile bireyleri ve çocuk, yakın çevre ve çocuk, öğretmen ve çocuk, okul; mezosistem temasında sosyal alan bağları, egzosistem temasında ebeveyn ve öğretmen; makrosistem temasında eğitim sistemi, destek, toplum, kanunlar ve iletişim araçları; kronosistem temasında zaman ve katılım alt temaları ortaya çıkmıştır.

Tartışma: Çocuğun otizm spektrum bozukluğu tanısı almasıyla birlikte aile üyelerinin kendi içlerinde ve toplumdaki diğer insanlarla etkileşimleri farklılaşmaktadır. Anne, baba ve kardeşler de dahil olmak üzere diğer bireylerin otizm spektrum bozukluğu tanısını kabul düzeyleri, kişilik özellikleri, otizm spektrum bozukluğu hakkındaki fikirleri gibi birçok faktör kişilerarası iletişimde belirleyici olmuş olabilir. Öğretmenlerin yaklaşımına ilişkin görüşler ise öğretmenlerin almış oldukları eğitim ve kişilik özellikleri ile açıklanabilir. Ayrıca okulun sahip olduğu kaynaklar ya da okul personelinin engelliliği kabul düzeyi gibi değişkenler de sonuçlarda etkili olmuş olabilir.

Sonuç ve Öneriler: Çocuklara bakım veren birincil kişilerin anneler olduğu, ebeveynlerin sahip oldukları sosyo-ekonomik özelliklerin ve öğretmenlerin kişilik özelliklerinin çocukların gelişim ve eğitimini etkilediği, toplumun çocuklar ve konu hakkında yeterli bilgi sahibi olmayarak çocuklara karşı önyargılı ve mesafeli olduğu görülmüştür. Toplumsal yönde insanların farkındalıklarını arttırmaya yönelik çalışmaların nitelik ve nicelik olarak geliştirilmesi beklenmektedir. Yeterli maddi gelirleri olmayan ebeveynler, çocuklarına ihtiyacı olan bakımı ve eğitimi sunamadıklarını ifade etmişlerdir. Sivil toplum kuruluşlarının otizm spektrum bozukluğu olan çocukların duyu bütünlüme, spor faaliyetleri, psikoloji ve beslenme gibi farklı disiplin alanlarında eğitimlere ve desteğe ulaşmalarına yardımcı olabilecekleri düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Otizmliler, biyoekolojik model, ekolojik sistemler kuramı, ekolojik, özel gereksinimli çocuğu olan aileler, aile, fenomenolojik araştırma.

Atf için: Aydılek-Çiftçi, M., Hassamancıoğlu, U., Vadi, D., & Uzun, İ. B. (2023). Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun yaşamına biyoekolojik bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(4), 523-581. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1218579>

¹Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, E-posta: aydilek4sm@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8109-9158>

²**Sorumlu Yazar:** Öğr. Gör., Manisa Celal Bayar Üniversitesi, E-posta: ugur.hassamancioglu@cbu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4108-2885>

³Öğr. Gör., Kapatokya Üniversitesi, E-posta: demet.vadi@kapadokya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9651-3844>

⁴Arş. Gör., Bartın Üniversitesi, E-posta: ibu07b@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0095-0738>

Giriş

Otizm spektrum bozukluğu (OSB); erken dönemde başlayan, toplumsal etkileşim ve iletişim alanlarında sınırlı tekrarlayıcı davranışlarla kendini gösteren nörogelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association, 2013). OSB’li bireylerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve diğer pek çok gelişim alanında yaşadığı yetersizlikler hem kendi yaşam kalitesini hem de içerisinde yer aldığı aile, okul ve diğer toplumsal grupların yaşam kalitesini etkilemektedir (Schalock, 1994; Schuntermann, 2002). Yapılan bir araştırmada, OSB’li çocuğun yetersizlik düzeyinin, ailelerin çocuğuna yönelik algıları ve yaşanan belirsiz durumların ebeveynlerin yaşam kalitesi üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir (Warter, 2009).

OSB’li bireylerin günümüzde araştırılmaya devam eden, hakkında net olarak yanıtlanamayan soruların olduğu nöro-gelişimsel bir bozukluktur. OSB’li bireyler geniş bir spektrumun içerisinde birbirinden farklı özellikler gösterebilmektedir (Çattık, 2022). Yani OSB tanısı içerisinde, bireylerde ortak davranışsal özellikler gözlemlense de bireylerin sahip olduğu genetik, nörolojik, psikolojik ve davranışsal özellikler çeşitlilik göstermektedir (Chapman, 2020; Constantino & Charman, 2016; Shea vd., 2019). OSB erken yaşlarda teşhis edilebilse de tanılanma ve sonraki deneyimler; profesyonellerin davranışları, eğitim süreci, toplumdaki ‘otizm’ algısı ve pek çok bağlamda ebeveynlerin zorlukları yaşadığı söylenebilir (Ayyaş vd., 2023). Bu doğrultuda OSB’li bir çocuğa sahip olan ebeveynlerle tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynler karşılaştırıldığında, OSB’li çocuğu olan ebeveynlerin daha fazla olumsuz ruh sağlığı, yüksek stres, kaygı ve depresyona sahip olduğu ifade edilebilir (Lee, 2009). Ailelerle yapılan boylamsal çalışmalar, OSB’nin, ailelerin hayatlarını idame ettirenken maddi ve manevi olarak çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ortaya koymuştur (Gray, 2002). Hardman ve diğerleri (1996) bu çocukların yaşamlarını sürdürmede başkasına bağımlı olmaları nedeniyle anne ve babaların birbirlerine yeterince vakit ayıramadıklarını, aile içi ilişkilerin azaldığını, çocuğun eğitimi sürdürmenin ev ekonomisine ek yük getirdiğini ve bunlara bağlı olarak aile içinde stres düzeyinin arttığını ileri sürmüştür. Nealy ve diğerleri (2012) OSB’li çocuğa sahip ebeveynler ile yaptıkları araştırmada, eşler arasındaki ilişkilerin çocuklarının OSB tanısı aldıktan sonra olumsuz yönde etkilendiğini tespit etmiştir. Croen ve diğerleri (2006), OSB’li çocuk yetiştirmek için ömür boyu yapılan harcamaların, OSB olmayan çocuklara göre yaklaşık iki kat fazla olduğunu belirtmiştir. Hastings ve Brown (2002) ise OSB’li çocuğa sahip ailelerin kaygı durumlarının depresyon ve stres düzeylerinin diğer özel gereksinime sahip çocukların ebeveynlerine ve çocuğu tipik gelişim gösteren ailelere göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

OSB’li çocukların saldırganlık, öz-düzenlemede zorluk, dürtüsel davranma, diğerlerinin güvenliğine yönelik tehdit oluşturma ve sosyal normlara uymakta zorlanma gibi yıkıcı davranışları (Scattone vd., 2002; Seok vd., 2023) da diğer çocuklardan çok farklı boyuttadır. Bu çocukların sosyal uyaranları algılayma, jest ve mimikleri anlamlandırma ve kullanabilme gibi becerilerde yetersiz performans sergilemesi nedeniyle problem davranışlarda buldukları ifade edilmektedir. Bu davranış farklılıkları, aile ve toplum üyeleri arasında çeşitli sorunlara yol açmaktadır ve ebeveynler çocuklarının yıkıcı davranışları nedeniyle genellikle kendilerini suçlu hissetmektedirler (Ling vd., 2010; Vuran & Usluer, 2012). Bu bağlamda OSB’nin etkilerinin yalnızca tanı alan birey ve ailesi ile sınırlı olmayıp aynı zamanda çocuğun çevresini ve toplumun tüm fertlerini ilgilendirdiği söylenebilir (Çopuroğlu & Mengi, 2014; Williams vd., 2004).

OSB’li çocukların ve ailelerin yaşantılarının, OSB’li çocuğun gelişim sürecindeki deneyimlerinin anlaşılabilmesi ve yorumlanabilmesi için bu araştırma Bronfenbrenner’in “Biyolojik Modeli” çerçevesinde yapılandırılmıştır. Biyolojik Model insan gelişimini, gelişim üzerinde etkisi olan, birbiriyle ilişkili veya ilişkili olmayan sistemler ve süreçler boyutlarıyla ele alarak açıklamaya çalışmaktadır. Model, bireysel ve grup olarak insanın, biyopsikolojik özelliklerinin odağında gelişiminin sürekli ve değişim içinde olduğuna vurgu yapmaktadır (Bronfenbrenner & Morris, 2007). Bronfenbrenner’in insan gelişimini açıkladığı kuramı zaman içinde gelişmiş ve farklı kavramsal çerçevelerde ele alınmıştır. Teori temelde insan ve bağlam ilişkisini, birey ile çevresel etkileşimleri ve çevresel sistemlerin bireyin yaşantısındaki etkilerini ele almaktadır (Bronfenbrenner, 1977, 1986). Başlangıçta bu ilişkide zaman kavramına detaylı olarak yer verilmese de sonraları süreç, kişi, bağlam ve zaman modelleri Bronfenbrenner’in teorisinde tartışılmıştır (Tudge vd., 2009). Önceleri “Ekolojik Sistemler Kuramı” olarak anılan teori (Bronfenbrenner, 1977; 1986), teoriye yeni model ve kavramların eklenmesiyle “Biyolojik Model” olarak adlandırılmıştır. Model, “kronosistem” veya gelişim süreci içinde, birey üzerinde etkili olan aile, akranlar, öğretmen, medya, kurumlar, kültür vb. faktörlerin etkileşimlerine vurgu yapmaktadır. Bu faktörlerle modelde, mikrodan makroya, yani en yakından en uzağa uzanan sistemlerden bahsedilmektedir (Patel, 2011, s. 246). Mikrosistem, bireyin gündelik yaşamında karşılıklı olarak etkileşim halinde bulunduğu bireyleri ve bunlarla ilişkilerini kapsamaktadır. İnsan gelişiminde en kritik etkiye sahip bu katman, temelinde aileyi, arkadaş gruplarını ve okulu içermektedir. Mezosistem, bireyin ilişki halinde olduğu akranlar ve aile, öğretmenler ve aile gibi iki ya

da ikiden fazla mikrosistem arasındaki bağlantılardan oluşmaktadır. Ebeveyn ve öğretmenlerin karşılıklı etkileşimle çocuğun eğitim süreçlerine katılımının, çocuğun bağımsızlığına ve akademik becerilerine olan etkisi mezosisteme örnek verilebilir (Bronfenbrenner, 1994). Egzosistem, bireyin doğrudan yer almadığı ancak dolaylı yönden etkilendiği sistemdir. Ebeveynlerin iş yaşamındaki stresin ve yoğunluğun çocukların gelişimi üzerindeki etkisi, bu katmana örnek olarak gösterilebilir. Benzer şekilde ailelerin sosyal ilişkileri, evin yer aldığı mahalle veya toplulukla ilişkiler bireyin yaşantısını dolaylı yoldan etkileyebilmektedir (Bronfenbrenner, 1994). Makrosistem, toplumun kültürel değerlerini, inanç biçimlerini, hayat tarzlarını, sosyoekonomik durumlarını ve yasaları kapsayan karmaşık bir yapıdır. Makrosistemin odaklandığı temel nokta, kişilerle sosyal sistemler ve organizasyonlar arasındaki etkileşimlerdir. Sosyal politikalar, yoksulluk, eşitsizlik ve sosyal baskıların yansımaları bu katmanda yer edinmektedir. Kronosistem ise bütün katmanları kapsamakta ve toplumsal-tarihsel süreçteki değişimleri içermektedir (Danış, 2006; Muuss, 2006). Kronosistem bireyin kendisi ve çevresi üzerinde etkilidir. Örneğin değişen aile yapısı, günlük telaşlar, sosyoekonomik düzey (Bronfenbrenner, 1994), gerçekleşen bir durumun boylamsal etkileri, çocuk eğitimi konusunda zamanla gerçekleşen değişimler kronosisteme örnek verilebilir (Bronfenbrenner & Morris, 2007).

Bronfenbrenner'ın (1986) geliştirdiği biyoekolojik modelde, birey çevresinden bağımsız düşünülemez. Biyoekolojik modelde bireyin gelişimini desteklemenin yalnızca bireye yapılacak müdahalelerle mümkün olamayacağı, gelişimin merkezden çevreye doğru tüm katmanların etkileşimiyle gerçekleştiği ifade edilmektedir (Özdemir, 2007; 2008). Dolayısıyla OSB'li çocukların da gelişim özelliklerinin merkezden çevreye doğru çok boyutlu olarak ele alınması önem arz etmektedir. Gerçekleşen bilimsel araştırmalarda, OSB'li çocukla birlikte yaşamı sürdürmenin aile üyelerini, ailenin çevresini ve toplumu sosyal açılarından etkilediği tespit edilmiştir (Brown vd, 2012; Cassidy, 2008; Ludlow vd., 2012). Yapılan bu çalışmada ise, OSB'li çocukların yaşamını biyoekolojik modelin odağında betimlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda bu araştırma OSB'li çocuğa sahip ebeveynlerin;

1. Yaşantı ve deneyimlerini, biyoekolojik modelde yer alan mikrosistem, mezosistem, egzosistem, makrosistem ve kronosistemler çerçevesi içinde sorgulamayı,
2. Deneyim ve yaşantıları üzerindeki çevresel faktörleri ve bunların etkileşimlerini derinlemesine anlamayı ve
3. Ailelerin çevresel faktörlere yönelik fikir, düşünce ve beklentilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) modeline göre desenlenmiştir. Olgubilim (fenomenoloji) deseni, farkında olduğumuz ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanarak konuların detay, kapsam ve farklılıklar bakımından derinlemesine araştırılmasını sağlayan bir yöntemdir. Bu çalışma, OSB olan çocukların yaşamını, biyoekolojik model bakış açısıyla ayrıntılı bir biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Biyoekolojik model odağında bireylerin tecrübe ettikleri şeyi nasıl betimlediklerine veya tecrübe ettikleri şeyi nasıl deneyimlediklerine yoğunlaşan betimleyici/tanımlayıcı fenomenolojik bir çalışma olarak desenlenmiştir. Araştırmada biyoekolojik model özellikle verilerin toplanması ve verilerin analizinde (ör. temaların belirlenmesi vb.) betimleyici desen sürecine bir çerçeve çizmiştir. Edmund Husserl, bireyin dünyayı deneyimleme biçiminin yaşamış olduğu gerçekliği olduğu için çalışmaların bireyin deneyiminin üzerinden yansıtılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu yaklaşım, insanların düşüncelerini, duygularını, algılarını anlamak için kullanılır ve her bir deneyimin bireysel özellikleriyle ilgilenir. Betimleyici/tanımlayıcı fenomenolojinin çıkış noktası deneyimlenen olayların katılımcılar tarafından günlük yaşam perspektifinden somut betimlemelerini içermektedir. Bu nedenle somut örnekler, kelimeler ve tanımlamalarla çalışılmaktadır. Bilinç ve öznel deneyimin altında yatan yapıları ve temelleri ortaya çıkarmaya çalışır ve tüm nesnel bilginin temeli olarak öznel bilincin önemini vurgulamaktadır. Bireylerin düşüncelerini ve deneyimlerini açıklamak için kullanabilecekleri dile odaklanır. Bu noktada bireylerin güncel deneyimlerini veya anılarını anlatmalarına izin verir (Giorgi & Giorgi, 2003; Merriam, 2014). Betimleyici/tanımlayıcı nitel araştırma deseni kapsamında verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir (Creswell, 2013; Patton, 2014). Bu görüşme tekniği, öncesinde sorulması planlanan soruları içeren görüşme formu hazırlanmasına karşın araştırmacılara daha esnek bir yaklaşım sunmakta ve katılımcıların deneyimlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme yönteminde, araştırmacılar tarafından katılımcılara daha fazla özgürlükle konuşmanın doğal akışına izin verilmektedir. Bu nedenle, araştırmacılar daha detaylı bilgi toplayabilir ve katılımcıların sözlerinin ardındaki anlamları anlamak için kendi yargılarını kullanabilirler. Hem belirli düzeyde standartlık sunması hem de esneklik sağladığı için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği araştırmanın amacı ve deseni kapsamı doğrultusunda tercih edilmiştir (Smith, 2003; Türnüklü, 2000).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ve benzeşik (homojen) örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmaya Türkiye'nin farklı bölgelerinden OSB'li çocuğa bakım veren 17 kişi katılmıştır. Bu kişilerle OSB tanısı almış çocuğun (yaşları 3-12 arasında değişen, 13 erkek dört kız çocuk) yaşamına ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların 15'i çocukların anneleridir, iki katılımcı ise çocuğun akrabasıdır. Bu iki katılımcı aileyle birlikte bu süreci yaşayan çocukların dayısı ve teyzesidir. OSB'li çocukların ebeveynlerine (ailelerine) ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de yer almaktadır. Çocukların aile profillerini yansıtmak için babalara ilişkin bilgilere de yer verilmiştir. Çocukların annelerinin yaşı 29-46, babalarının ise 32-56 yaş arasındadır. Annelerin eğitim durumu genel olarak lise, ilkokul, lisans ve ön lisans; babaların ise ortaokul, lisans ve lise olmak üzere değişiklik göstermektedir. 12 anne ev hanımı, üç anne öğretmen, bir anne memur ve bir anne işçidir. Sekiz baba serbest meslekle uğraşmakta, ayrıca işçi, asker, memur, öğretmen, teknik eleman ve aşçı olan babalar da bulunmaktadır. Ailelerden yalnızca beşi çocukları OSB tanısı aldıktan sonra psikolog, çocuk gelişimci veya özel eğitim uzmanı gibi uzmanlardan danışmanlık hizmeti almış, diğer aileler tanı sonrasında hiçbir şekilde danışmanlık hizmeti almamıştır.

Tablo 1

Ebeveynlerin (Ailelerin) Demografik Özellikleri

Sıra	Çocuğa yakınlık	Anne yaşı	Baba yaşı	Anne meslek	Baba meslek	Anne eğitim durumu	Baba eğitim durumu
K1	Anne	29	37	Ev hanımı	Su tesisatçısı	Lise	İlkokul
K2	Anne	34	41	Ev hanımı	Asker	Ön lisans	Lisans
K3	Anne	46	50	Ev hanımı	İşçi	Ön lisans	Ortaokul
K4	Anne	34	35	Ev hanımı	Serbest	Lise	Lise
K5	Anne	37	37	İşçi	İşçi	İlkokul	Ortaokul
K6	Anne	42	42	Öğretmen	Aşçı	Yüksek lisans	Lisans
K7	Anne	41	42	Öğretmen	Serbest	Lisans	Lisans
K8	Anne	42	56	Ev hanımı	Serbest	İlkokul	Ortaokul
K9	Anne	30	37	Ev hanımı	Serbest	Lise	Lisans
K10	Teyze	36	38	Ev hanımı	Serbest	Lise	Ön lisans
K11	Anne	40	49	Ev hanımı	Memur	Ön lisans	Ön lisans
K12	Anne	41	40	Ev hanımı	Serbest	Lise	Ortaokul
K13	Anne	32	32	Ev hanımı	Serbest	İlkokul	Ortaokul
K14	Anne	41	50	Ev hanımı	Serbest	Lise	Ortaokul
K15	Anne	35	42	Ev hanımı	İşçi	İlkokul	Lise
K16	Anne	41	42	Memur	Öğretmen	Lisans	Lisans
K17	Dayı	42	42	Öğretmen	Serbest	Lisans	Lisans

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak katılımcılar için geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu araştırmanın genel amacına uygun olarak biyoekolojik model temelinde oluşturulmuştur. Görüşme formunda ebeveynin çocukla, çocuğun diğer aile bireyleri ve öğretmenleri ile iletişimi, ebeveynlerinin ve diğer aile bireylerinin çocuğun hayatındaki rolü, sosyoekonomik durumun, ailenin içinde yaşadığı toplum ve kültürün çocuğun yaşantısına ve gelişimine etkisi ile toplumsal duyarlılık ve farkındalık çalışmalarına yönelik sorular yer almaktadır. Örneğin; “Çocuğunuzun sizle olan iletişimini nasıl değerlendiriyorsunuz? Açıklar mısınız?”, “Çocuğunuzun diğer aile bireyleri ile olan iletişimini nasıl değerlendiriyorsunuz? Açıklar mısınız?”, “Siz, çocuğunuzun yaşamında nasıl bir yere sahipsiniz? Rolünüz veya konumunuz nedir? Açıklar mısınız?”, “Sizin dışınızda aile bireylerinden kim veya kimler çocuğunuz yaşamında birebir etkili ve nasıl bir etkiye sahip? “Çocuğunuzun öğretmeni veya öğretmenleri ile olan iletişimini nasıl değerlendiriyorsunuz? Açıklar mısınız?”, “Sizce, sizin sahip olduğunuz sosyo-ekonomik durum (eğitim seviyesi, ekonomik durum, mesleğiniz) çocuğunuzun yaşantısını ve gelişimini nasıl etkiliyor? Açıklar mısınız?”, “İçinde bulunduğunuz toplumun ve kültürün çocuğunuzun yaşamını ve gelişimini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız? (Sondaj sorular;

eğitim, sağlık, ekonomik, çocuklara ilişkin düzenlenen kanunlar ve yasalar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?" vb. gibi sorular görüşme formunda bulunmaktadır.

Veri Toplama Süreci

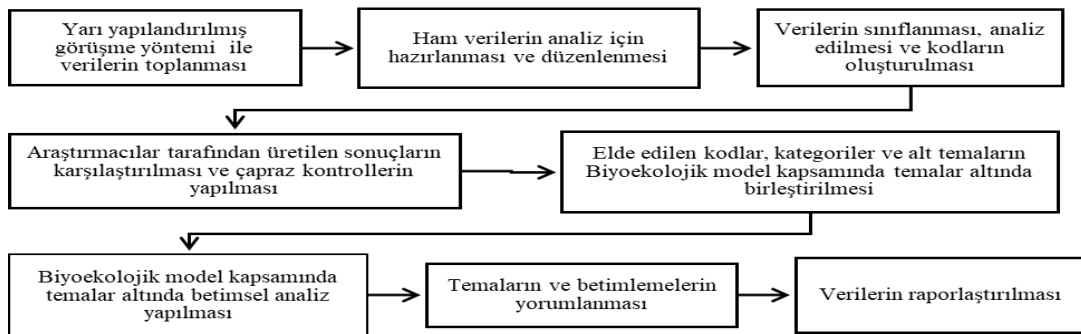
Katılımcılarla bir sivil toplum kuruluşu tarafından Kapadokya bölgesinde OSB'li çocuklar ve aileleri için düzenlenen yaz kampında irtibata geçilmiştir. 2019 yılı haziran ayında, Türkiye'nin farklı bölgelerinde yaşayan ailelerin katıldığı yaz kampında veriler toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından, kampta bulunan ailelerle iletişime geçilerek araştırma ve veri toplama süreci hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcılardan imzalı olarak "katılımcı bilgilendirme ve onam" formu alınmıştır. Daha sonra araştırmacılar, sırayla sessiz ve uygun bir odada gönüllü katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak bir defa görüşme yapmışlardır. Araştırmaya katılan 17 katılımcıdan; beş katılımcıyla 15-20 dakika arasında, 12 katılımcıyla 45-50 dakikalık görüşmeler yapılmıştır. Yeni bir tema ortaya çıkmayınca kadar görüşmeler devam etmiş ve veri doygunluğuna ulaşılmıştır. Bu görüşmeler sırasında araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar yazılı şekilde kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacına uygun olarak bu çalışmada biyoekolojik modele dayalı temalar üzerinden betimsel (tümdengelsel) analiz kullanılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen ham nitel verilerden öncelikli olarak sırayla ortak kodlar, kategoriler ve alt temalar oluşturulmuştur. Daha sonra betimsel analizle biyoekolojik model kapsamında oluşturulan tematik çerçeveye göre veriler işlenerek bulgular tanımlanıp yorumlanmıştır (Altunışık vd., 2001; Yıldırım & Şimşek, 2005). Analiz sürecinde ilk adım olarak üç araştırmacı tarafından elde edilen veriler, tekrar eden bir düzen içerisinde bağımsız olarak sınıflanmış, kodlanmış ve analiz edilmiştir. Araştırmacılar tarafından bu süreçte daha sonra gözden geçirebilmek için veri dökümlerinin kenarlarına notlar kaydedilmiştir. Metindeki anahtar kelime ve cümlelerin altını çizerek kodlamalar oluşturulmuştur. Ardından, araştırmacılar kendi kategorilerini bir araya getirerek, her bir kategoriye iç homojenlik ve dış heterojenlik açısından sürekli karşılaştırarak incelemiştir. Bu süreç verilerin ait olduğu kategoriye ne kadar bütünlük sağladığı ve benzeştiği, ayrıca kategorilerin arasındaki farkların ne derece net olduğuyla ilgilidir. Araştırmacılar tarafından, verilerin kategorilere yerleşmesi için sınıflama sistemini gözden geçirilmiş, kategorilerin anlamlılığı ve doğruluğu sürekli kontrol edilmiştir (Patton, 2014). Bağımsız olarak araştırmacılar tarafından üretilen sonuçların karşılaştırılması ve çapraz kontrolün yapılmasıyla kodlayıcılar arası uyuma bakılmıştır (Creswell, 2013). Elde edilen kodlar, kategoriler ve alt temalar biyoekolojik model kapsamında mikrosistem, mezosistem, egzosistem, makrosistem, kronosistem temaları altında kuramsal yapıya dayalı olarak araştırmacılar tarafından birleştirilmiştir. Biyoekolojik modele dayalı temalar altında betimsel analiz yapılarak örnek ifadelerle yer verilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar örneklendirilirken "k" kodu kullanılmıştır. Görüşme analiz sonuçları, kodlama kategorilerinde yer alan içerik bulgularıyla biyoekolojik modele göre değerlendirilerek raporlanmıştır. Şekil 1'de görsel olarak veri toplama ve veri analizi sürecine yer verilmiştir. Tablo 2'de ise biyoekolojik modele ilişkin temalar (mikrosistem, mezosistem, egzosistem, makrosistem ve kronosistem) altında alt temalara yönelik katılımcıların cevaplarından örnekler sunulmuştur.

Şekil 1

Veri Toplama ve Analiz Süreci



Kaynaklar: Creswell, J. W., (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.; 3. baskı). Siyasal Kitapevi. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2002); Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.

Tablo 2*Biyoekojik Modele Dayalı Temalar Altında Katılımcıların Yanıtlarından Ortaya Çıkan Alt Temalar*

Temalar (alt temalar)		Alıntılardan örnekler
Mikrosistem	Bakım veren ve çocuk	K12: "...Sevgiye dayalı bir iletişimimiz var. Kötü bir şey yaparken ben ona bakarım ve pes eder, yaptığı şeyi bırakır. Sevilmek bence bu çocukların tek derdi. İyileşmeyecekler ama sevgi ve ilgiye ihtiyaçları var. Sevgiyle her şey aşılar..." (olumlu iletişim)
	Diğer aile bireyleri ve çocuk	K16: "İnsanın kendi annesi, babası bile çocuğa vebalı gibi davranıyor. Dokunma bile yok, diğer çocuklara yaptıkları gibi sevgi göstermiyorlar..." (ikinci düzey aile bireyleri)
	Yakın çevre ve çocuk	K1: "...Akrabalar soğuk davrandığı için onlara hiç gitmiyor." (akrabalar ve komşular)
	Öğretmen ve çocuk	K8: "Öğretmeniyle arası çok iyi. Aynı öğretmenle 3. yılımızdayız ve birlikte çok güzel iletişim kurarlar. Sevdiğini anlıyor ve gerçekten sevdiğini hissettiğinde ona göre davranıyor." (öğretmen ve çocuk)
Mezozistem	Sosyal alan bağları	K11: "Bence çevre açısından biz çok şanslıyız. Bazen tanık oluyorum aileler dehşet verici şeyler yaşayabiliyorlar. Yaşadığımız yerde komşularım bana çok destek oldu. Ben çevrenin çok olumlu desteğini gördüm..." (sosyal alan bağları)
Egzozistem	Ebeveyn	K1: "Meslek sahibi olup daha iyi bir kazancım olmadığı için maddi yönden sıkıntı yaşıyoruz. Belki eğitimim daha iyi olsaydı, daha kolay olurdu..."
	Öğretmen	K12: "...Çocuğumun iletişimi öğretmenden öğretmene değişiyor. Bazı öğretmenler ilgisiz duysuz davranırken bazıları da positive enerji verebiliyor..." (öğretmen)
	Okul	K9: "...Kreşe uyumda zorlandığı çünkü sınıfı kalabalıktı. Sonradan alıştı ve uyum sağladı."
Makrosistem	Eğitim sistemi	K14: "Bu çocukların birebir eğitime ihtiyaçları olduğu söyleniyor. Ancak bu eğitim nasıl sağlanacak o konuda bir çözüm yok. Özel eğitim merkezleri saatlerle sınırlı. Bu özel durum (otizm) konusunda eğitim almış kişiler de her zaman çalıştırılmıyor..."
	Destek	K3: "... Duyu bütünleme, yaşam koçu olması lazım, gölge öğretmene ihtiyaçları var. Maddi durumumuz yeterli olmadığı için bu ihtiyaçları karşılayamıyoruz. Bu ihtiyaçları karşılama aşamasında "vakıflar" aracılık görevi yapabilir." (destek)
	Toplum	K16: "... Toplumun bu konuda esnek olmaması ve eğitim seviyesi çok önemli. Katı bakış açısı arttıkça ve eğitim seviyesi düştükçe bizim çocuğumuza bakış açısı, anlayış düzeyi de değişiyor. Bu da biz aileleri toplumdan uzaklaştırıyor. Farkındalık çok gibi görünüyor ancak ailenin kendisinin ya da çok yakının başına gelmemişse; bilinç sıfır." (toplum)
	Kanunlar	K14: "Birçok şey sahip olduğunuz, kendi imkanlarınıza kalmış. Şunu biliyorum ki yasalar da normal insana göre..."
	İletişim araçları	K17: "Paylaşımları seçerek izliyoruz. Sahtekarlığa açık bir alan olduğu için. Paylaşım yapmanın dışında aileler için rehber olacak şekilde programlar düzenlenebilir. Medyada farkındalık çalışmaları var. Bence farkındalık çalışmalarından ziyade bu çocukların niteliklerini destekleyecek şekilde çalışmaların yer alması daha önemli. Çocukların niteliklerini arttıracak şekilde paylaşımlara farkındalıktan ziyade daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum." (iletişim araçları)
	Kronosistem	Zaman
Katılım		K1: "Yaz aylarında sosyalleşebilecekleri, aktivitelerin olduğu kurslar yapılabilir. Köy yerinde daha çok zorluk yaşıyorum. İnsanlar uzaydan gelmiş gibi bakıyorlar. Parka gittiğimiz zaman çocukların korkusu, insanların bakışı tedirgin ediyor..." (topluma katılım)

Etik Kurul Onayı

Araştırmanın verileri 2019 yılı haziran ayında toplanmıştır. Katılımcılarla iletişime, araştırmacıların bir sivil toplum kuruluşu tarafından Kapadokya bölgesinde *OSB tanısı almış çocuklar ve aileleri* için düzenlenen yaz kampında gönüllü olarak katılmalarıyla geçilmiştir. Türkiye'nin farklı bölgelerinde yaşayan ailelerin katıldığı yaz kampında çocuklar ve aileleri için etkinlikler düzenlenmiştir. Bu süreçte araştırmacılar ailelerle birlikte kendi çalışma alanlarına yönelik atölyeler yapmışlardır. Gönüllü çalışmalar öncesinde araştırmacılar tarafından çocukların ve ailelerin hayatını daha iyi tanımak ve anlamlandırmak adına biyoekojik model kapsamında katılımcılarla görüşmeler yapılmasına karar verilmiştir. Bu görüşmeler araştırmacıların gönüllü faaliyetleri

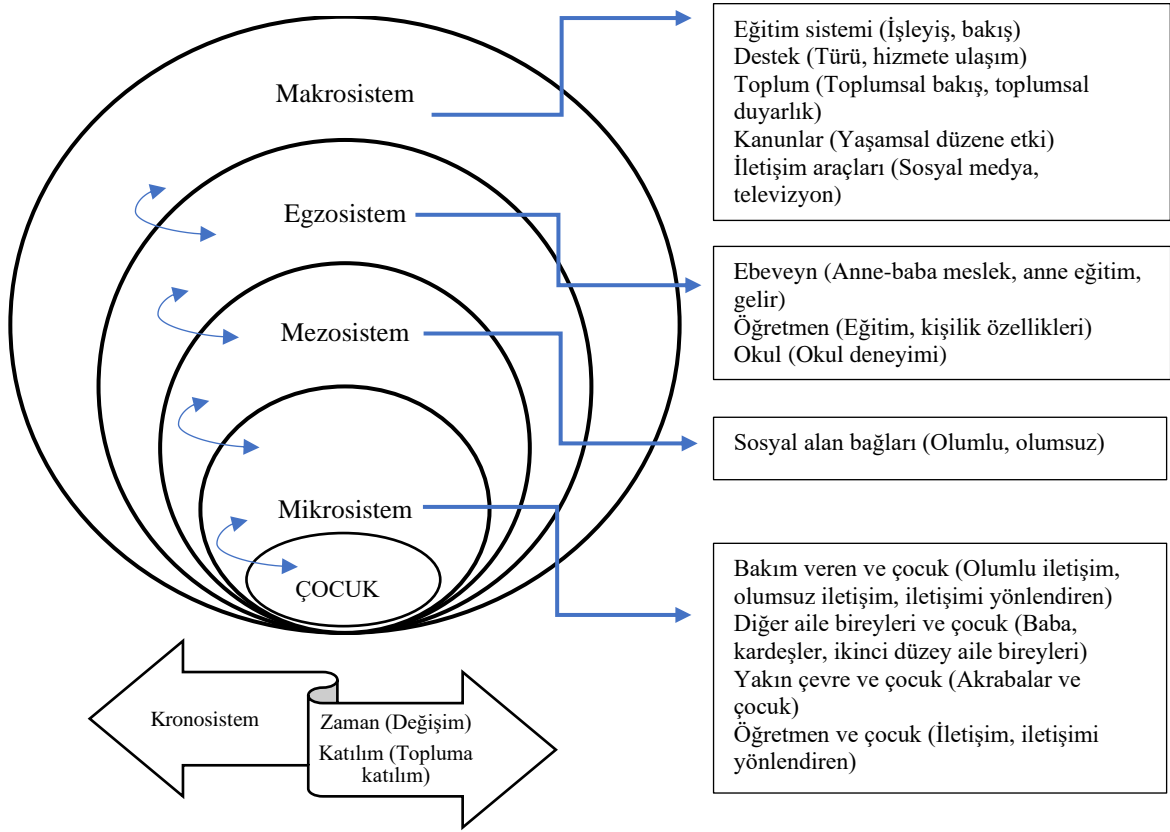
öncesinde çocukları ve aileleri tanımlarını, planlama ve uygulama sürecinde katılımcılara yaklaşım ve içerik niteliğinin geliştirilmesini de sağlanmıştır. Araştırma ekibinde çocuk gelişimi, psikoloji ve okul öncesi eğitim alanlarında çalışmaları bulunan akademisyenler yer almıştır. Bütün araştırmacılar, görüşmelerde (veri toplama sürecinde) ve gönüllü çalışmalarda bulunmuştur. Araştırmacılar tarafından, kampta bulunan ailelerle iletişime geçilerek araştırma ve veri toplama süreci hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcılarla görüşme yapılmadan önce katılımcılara araştırmayla ilgili bilgi verilmiş, sözel ve yazılı olarak onamları alınmıştır. ULAKBİM TR DİZİN Komitesi 2020 yılı kararına göre bu araştırma Etik Kurul Kararı gerektirmemektedir.

Bulgular

Katılımcılardan elde edilen nitel verilerin betimsel analizi sonucunda biyoekojik modele dayalı ana temalar oluşturulmuştur. Şekil 2’de biyoekojik modelde yer alan katmanlar kapsamında ortaya çıkan alt temalar ve kategoriler sunulmuştur. Tablo 3’te (bk. Ek) katılımcıların çocukların yaşamlarına ilişkin görüşlerinin biyoekojik model kapsamında değerlendirildiği temalar, alt temalar, kategoriler ve kodlar yer almaktadır.

Şekil 2

Biyoekojik Modele Dayalı Temalar Altında Alt Temalar ve Kategoriler



Mikrosistem

Mikrosistem temasında bakım veren ve çocuk, diğer aile bireyleri ve çocuk, yakın çevre ve çocuk, öğretmen ve çocuk alt temaları yer almaktadır. Bakım veren ve çocuk alt teması altında; olumlu iletişim, olumsuz iletişim ve iletişimi yönlendiren kategorileri bulunmaktadır. İletişimi yönlendiren alt teması, iletişim sürecinde yönlendirici rolünü üstlenen kişiye göre ebeveyn, çocuk ve karşılıklı kodları yer almaktadır. Yapılan görüşmelerde çocukla birebir ilgilenen ve bakım veren kişilerin çoğunlukla anne olduğu fark edilmiştir. Bakım verenlerle çocuklar arasındaki iletişimin daha çok duyguları anlamaya yönelik olduğu, ayrıca sarılma, sevgi ve şefkat gibi olumlu özellikleri içinde barındırdığı görülmüştür. Bununla birlikte bazı çocukların, zaman zaman öfke nöbetlerini de içinde barındıran dürtüsellik, ısrarcılık, bağımlılık, küsmek ve sitem etmek (üzüldüğünü öfkelenmeden belirtmek) gibi iletişimi etkileyen olumsuz davranışlar gösterdikleri fark edilmiştir. Ayrıca aileler iletişim sürecini ebeveyn veya çocuk olarak tek yönlü ve hem ebeveyn hem de çocukların karşılıklı olduğu çift yönlü

yürütmektedirler. Aşağıda, katılımcıların bakım veren ve çocuk alt temasına yönelik verdiği cevaplardan örnekler sunulmuştur.

K7: “Birbirimizi en iyi şekilde anlayabiliyoruz. Sözsüz bile iletişim kuruyoruz.” (Bakım veren ve çocuk/olumlu iletişim)

K11: “...Çocuğumuz babasına ya da ablasına küsebiliyor ama bana küsmez. Duygularını tam olarak ifade edemese de anlatmaya/göstermeye çalışır. Kendisini ifade edemediği için sohbet edemeyiz.” (Bakım veren ve çocuk/olumsuz iletişim)

K8: “...kriz yönetimlerimiz gayet iyi. Krize girmesine izin vermeden müdahale edebiliyorum.” (Bakım veren ve çocuk/iletişimi yönlendiren)

K13: “...Çocuğumuz babasına her istediğini yaptırır. Çocuğumuz engelli olduğu için de ona kıyamıyoruz.” (Bakım veren ve çocuk/iletişimi yönlendiren)

Diğer aile bireyleri ve çocuk alt teması altında; baba, kardeşler ve ikinci düzey aile bireyleri (anneanne, babaanne, dede, dayı, teyze vb. gibi) kategorileri bulunmaktadır. Babaların birçoğunun çocuğun bakımında doğrudan etkili olmadığı ancak çocukla iletişim içerisinde oldukları dile getirilmiştir. Çocuğa bakım ve etkileşim sürecinde olan anneyi yalnız bırakma ve uzak görme davranışlarını gösteren babalarla birlikte çocuğunu olduğu gibi kabul eden, bakım sürecinde anneye görev paylaşımı yapan, çocuğuyla ilgili ve olumlu etkileşim içerisinde olan babaların da olduğu görülmektedir. Katılımcılar tarafından anneanne, babaanne, dede, dayı veya teyze gibi ikinci düzey aile bireylerinin, çocuğa bakım veren annelere bakıma ilişkin destek oldukları, çocukla olumlu iletişim kurarak sevgi ve şefkat gösterdikleri ifade edilmiştir. Olumlu etkileşimin nedenleri aile bireylerinin çocukla birlikte yaşıyor olması, süreç içinde çocuğun gelişiminde görülen ilerlemenin etkisi ve bakım verenin aile bireylerine karşı tepkisinden çekinme olarak açıklanmıştır. Buna karşın bazı aile bireylerinin ise sevgi göstermedikleri ve çocuktan uzak durarak soğuk davranış sergiledikleri ifade edilmiştir. Katılımcılar, OSB’li çocuğun kardeşleriyle ilgili bilgilere görüşme sırasında çok az yer vermiş, ortaya konan ifadelerde de kardeşlerin OSB’li çocukla iletişiminde yok sayma veya kıskançlık davranışının olduğunu dile getirmişlerdir. Aşağıda, katılımcıların diğer aile bireyleri ve çocuk alt temasına yönelik verdiği cevaplardan örnekler sunulmuştur.

K4: “...eşimle iletişimi sıfır, yani hiç sormaz bile. Sorar ama ben kızacağım için sorar. Ben isterdim benim yanımda olsun...” (Diğer aile bireyleri ve çocuk/baba)

K17: “...Çocuk anneanne, anne ve dayıyla birlikte yaşıyor. Çoğunlukla dayısı ve teyzesiyle birlikte. Aynı ortamda yaşadığı bütün aile bireyleri, yerine göre çocuğun yaşantısına dahil oluyor.” (Diğer aile bireyleri ve çocuk/ikinci düzey aile bireyleri)

Yakın çevre ve çocuk alt temasında çocukların akrabalar ve komşularla iletişimine ilişkin bulgular ortaya konmuştur. Görüşmelerde akrabalarda ve komşularda çocuğu kabul ederek olumlu etkileşim içerisine girme, oyun oynama, sevgi ve şefkat gösterme davranışlarıyla birlikte çocuktan uzak durma, ilgisiz olma, görüşmeme gibi soğuk davranışlara ilişkin gözlemler ifade edilmiştir. Çocukların, öğretmenleri ile olan iletişimlerine yönelik iletişimi yönlendiren (iletişim sürecini başlatan ve süreci biçimlendiren), olumlu etkileşim, dinleme, sevgi ve şefkat davranışlarını içerisinde barındıran bulgulara ulaşılmıştır. Nitekim bazı çocukların, öğretmenlerine ilişkin olumsuz deneyimleri dile getirilmiştir. Bu konuda ebeveynler bazı öğretmenlerin ilgisiz, duyarsız, donuk davranmasından; çocuğun olumsuz enerji almasından ve sevgisiz davranışlarından bahsetmiştir. Aşağıda katılımcıların yakın çevre ve çocuk alt teması ile öğretmen ve çocuk alt temasına yönelik verdiği cevaplardan örnekler sunulmuştur:

K1: “...Akrabalar soğuk davrandığı için onlara hiç gitmiyor.” (Yakın çevre ve çocuk/akrabalar ve komşular)

K5: “Önceden iyi olmadığı için okulunu değiştirdik, şu an iyi gidiyor.” (Öğretmen ve çocuk/iletişim)

K7: “Çok iyi değil, çocuğuma ilgi ve önem gösterildiğini hissedemiyorum. Çocuğumun ilerlememe nedeninin ilgisizlik ve önemsenmeme olduğunu düşünüyorum. Çocuğun ilerleme gösterebilmesi öğretmenin çocuğa karşı hislerine bağlı. Yılgın öğretmenler ilerleme olmayışını ev yaşamına bağlayıp aileleri suçluyorlar.” (Öğretmen ve çocuk/iletişim)

K14: “Zaman zaman bazı öğretmenlerde çok olumsuzluklar yaşadık. Okula göndermekte zorlandık...” (Öğretmen ve çocuk/iletişim)

Mezosistem

Mezosistem temasında, olumlu ve olumsuz kategorilerden oluşan sosyal alan bağları alt teması yer almaktadır. Sosyal alan içerisinde, çocukların dışlandıkları, çevredeki insanlar tarafından olumsuz söylem ve

tepkilere maruz kaldıkları hatta bazı babaların da çocuklarına karşı olumsuz davranış ve tepkilerde buldukları görülmektedir. Babaların gösterdikleri olumsuz davranışlar ise herhangi bir destek olmama, ilgilenmeme, çocuğu görmezden gelme veya çocuğun davranışlarını bastırmaya çalışmama olarak ifade edilmiştir. Bu tür davranışların sonucu olarak annelerin kaygı ve yalnızlık duyguları yaşadıkları fark edilmiştir. Bununla birlikte, az sayıda anne, komşularından destek gördüğünü ve çocuğun kendi seçtiği kişilerle iletişim kurmak istediğini olumlu deneyim olarak aktarmıştır. Aşağıda, katılımcıların sosyal alan bağları alt temasına yönelik verdiği cevaplardan örnek sunulmuştur:

K12: "...Bazı anneler ya da insanlar, çocuğumu gördüğünde kendi çocuklarını arkalarına saklıyorlar. Benim çocuğum sakin ve temiz bir çocuk, bu davranış benim çok ağrıya gidiyor hala böyle şeylerle karşılaşabiliyorum." (Sosyal alan bağları/olumsuz)

K8: "... Çocuğum böyle, değiştiremem. Kabul ediyorsa beni de bununla kabul etsin; bu şekilde davrandım onlara. Bana "E. yi bırak da gel" diyorlardı mesela. E. varken rahatsız oluyorlardı. Söylediklerini yapsaydım kullanılabaktım ve E. ye vakit ayıramayacaktım." (Sosyal alan bağları/olumsuz)

Egzosistem

Egzosistem temasında ebeveyn, öğretmen ve okul alt temaları yer almaktadır. Ebeveyn alt temasında anne ve baba meslek kategorisi, anne kategorisi ve gelir kategorisi bulunmaktadır. Anneler, özellikle sahip oldukları sosyo-ekonomik özelliklerin çocuklarının gelişim ve eğitimini etkilediğini dile getirmişlerdir. Özellikle birçok anne yeterli maddi gelirleri olmadıkları için çocuklarına ihtiyacı olan bakımı ve eğitimi sunamadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların görüşüne göre OSB olan çocuğa sahip ailelerinin maddi olanaklarının iyi olması gerekmektedir. Bu durumu aileler, çocukları için duyu bütünleme, yaşam koçu, gölge öğretmen, psikolog, daha iyi okullar, spor okulları, düzenli havuz-yüzme ve açık hava etkinlikleri gibi ihtiyaçların giderebilmesi örnekleri üzerinden açıklamıştır. Bununla birlikte yaptıkları mesleğin çalışma saatlerinden dolayı çocuklarına yeterli zaman ayıramadıklarını belirten annelerin yanında sürekli kendini geliştirmeye çalışan ve bu konuda eğitim almış ebeveyn olmanın önemini vurgulayanlar da görülmüştür. Aşağıda, katılımcıların ebeveyn alt temasına yönelik verdiği cevaplardan örnek sunulmuştur:

K13: Sahip olduğumuz ekonomik durum, çocuğumun hayatında büyük önem taşıyor. Çocuğum için pek çok yere başvurduğum. Birçok kreş ve psikologla görüştim. Örneğin yeterli ekonomik durumum olsaydı evde çocuğumun eğitimi ile ilgilenen bir öğretmeni olmasını isterdim. Hatta ancak bu yıl bir kreş verebilirdim..." (Ebeveyn/gelir)

K12: "Otizmde kaliteli iyi bir eğitim almak isterseniz maddi durumunuz iyi olmalı. Haftada 2 gün spor okulu mesela çok pahalı. Otizimli çocuğa iyi bir eğitim için en az ayda 10.000 geliriniz olmalı. Keşke bu tip eğitimler bu çocuklar için daha uygun fiyatlı olabilse. 1 ay önce paten, bisiklet sürme gibi etkinliklerin olduğu bir eğitime başladık, şu an çocuğum çok mutlu. Bu eğitimle çocuğum daha sakin ve uslu bir çocuk oldu ve çok fayda gördü..." (Ebeveyn/gelir)

Öğretmen alt teması içerisinde eğitim ve kişilik özellikleri kategorileri bulunmaktadır. Katılımcılar öğretmenlerin, kişisel özellikleri üzerinde durmuş ve bu kişilik özelliklerinin çocuğun gelişimini nasıl etkilediğine yönelik gözlemlerini anlatmışlardır. Bu noktada hem hoşgörülü olma, sevecen ve tatlı dilli olma ya da duyguları anlama gibi olumlu özelliklerden hem de ilgisizlik, donuk ve mesafeli olma ya da otoriter olma gibi olumsuz özelliklerden bahsedilmiştir. Öğretmenlerin OSB üzerine almış oldukları farklı eğitimlerin önemi ve etkisi ifade edilmiştir. Okul alt temasında çocuğun okula ilişkin deneyimleri anlatılmıştır. Çocukların, okul içerisinde zaman zaman akran zorbalığına maruz kaldıkları, sınıf mevcudunun kalabalık olması nedeniyle okula uyum göstermekte zorlandıkları bildirilmiştir. Aşağıda, katılımcıların öğretmen alt temasına yönelik verdiği cevaplardan örnek sunulmuştur:

K13: "...Çocuğumun öğretmenlerinden de sevgi görmesini bekliyorum, Önceki öğretmeni çok donuktu, onun çocuğumu sevdiğine inanmıyordum. Sonraki öğretmeni çocuğumu çok sevdi, onu kucağına aldı, tatlı sözler söyledi. Öğretmenlerin kişilikleri önemli, öğretmen cıvı cıvı olmalı. İlk öğretmenimiz küçük çocuklarla çalışmak istemiyordu, değiştirdik." (Öğretmen/kişilik özellikleri)

Makrosistem

Makrosistem temasında eğitim sistemi, destek, toplum, kanunlar ve iletişim araçları alt temaları yer almaktadır. Eğitim sistemi alt temasında, eğitimin işleyişi ve eğitime bakış kategorileri bulunmaktadır. Eğitim sisteminin, eğitimin işleyişi temasında okulların denetlenmemesi, ulaşımın kısıtlı olması, eğitim saatlerinin az

olması ve özel eğitimin pahalı olmasına yönelik yaşanan problemlerden bahsedilmiştir. Bununla birlikte, çocukların eğitiminin yanında erken müdahale ile eğitime erken yaşlarda başlanmasının da önemli olduğu ancak bunun yeterli düzeyde sağlanamadığı yönünde görüşler ortaya çıkmıştır. Aşağıda, katılımcıların eğitim sistemi alt temasına yönelik verdiği cevaplardan örnekler sunulmuştur:

K1: "...Eğitim çok yetersiz, eğitim kalitesi yok. Eğitim ailenin vicdanına kalmış durumda. Daha fazla aktiviteler yapılmalı bizim çocuklar için. Anne baba evine bile gidemiyoruz. Yaz aylarında sosyalleşebilecekleri, aktivitelerin olduğu kurslar yapılabilir..." (Eğitim sistemi/eğitime bakış)

K14: "Bu çocukların birebir eğitime ihtiyaçları olduğu söyleniyor. Ancak bu eğitim nasıl sağlanacak o konuda bir çözüm yok. Özel eğitim merkezleri saatlerle sınırlı. Bu özel durum (otizm) konusunda eğitim almış kişiler de her zaman çalıştırılmıyor. Gösterilenlerle gerçekte olanlar aynı değil." (Eğitim sistemi/eğitime bakış)

Destek alt temasında, desteğin türü ve hizmete ulaşım kategorileri bulunmaktadır. Annelerin, çocukları için duyu bütünleme, spor faaliyetleri, psikoloji ve beslenme gibi farklı disiplin alanlarından destek almak istedikleri görülmüştür. Bir anne ise daha bireysel ve özel bir destek olarak hayatlarında yaşam koçu olmasını istediğini dile getirmiştir. Katılımcılar bu ek hizmetlere ulaşma noktasında desteğin yetersiz olduğunu, maddi yetersizliklerle birlikte özellikle her şehirde bu imkanlar bulunmadığı için yerleşim yerinin bu durumu etkilediğini ifade etmiştir. Ailelerin, farklı konuda uzman danışmanlığına ihtiyaç duyduğu, özellikle ilk tanı alma aşamasında bilgilendirme ve yönlendirmelerde içerik eksikliklerinin olduğu görülmektedir. Aşağıda, katılımcıların destek alt temasına yönelik verdiği cevaplardan örnekler sunulmuştur:

K4: "...Öğretmenleri bu tür destekler almamız için yönlendiriyorlar ama ekonomik durumumuz yetmiyor. Aldığım para yeterli olsaydı en azından televizyondan uzaklaştırabilirdim, at binmeye, duyu bütünleme merkezine götürürdüm. Ücretsiz olacak şekilde içinde duyu bütünleme vb. tüm eğitimi ihtiyaçlarımızı karşılayacak yerler yok. Neden? Sınırlı oranda sadece İstanbul gibi büyükşehirlerde var..." (Destek/türü)

K8: "Sosyo-ekonomik durumumuz iyi değil. E. bu sene spora başladı spor okuluna gidiyor. Bensiz de spor okullarına devam edebildi; çok kolay bir çocuk sonuçta. Spor okulları çok pahalı, imkânımız olsaydı daha fazla ders aldırabilirdim. E.'yi havuz, açık hava etkinlikleri, bisiklet gibi çok daha fazla aktiviteye gönderebilirdim. Haftanın çoğu gününü orada geçirebilirdi." (Destek/türü)

Toplum alt temasında toplumsal bakış ve toplumsal duyarlılık kategorileri bulunmaktadır. Toplumdaki diğer bireylerin özel gereksinimli çocuklar ve OSB hakkında bilgi sahibi olmadıkları, ayrıca bu çocuklara karşı önyargılı ve mesafeli oldukları belirtilmiştir. Benzer şekilde toplumsal duyarlılık noktasında, anneler toplumun bu konuda duyarlı ve destek olmadığına ilişkin deneyim ve görüşlerini paylaşmıştır. Aşağıda, katılımcıların toplum alt temasına yönelik verdiği cevaplardan örnekler sunulmuştur:

K4: "Çok etkiliyor. Arda sakinken bile dışarda birinin sorusu veya söylediği söz ya da verdiği tepkiler olumsuz etkiliyor. Dışarıdaki hiçbir şey bize uymuyor. Ben insanlara aldırış etmemeyi öğrendim. Ama bizim çocuklarımız bu hayatta varlar. Birileri istemiyor diye olmaz, her yere sokuyorum. Ama büyüdükçe zorlaşıyor, daha da azaldı..." (Toplum/toplumsal duyarlılık)

K6: "Toplumun bu tarz çocuklara bakış açılarını değiştirmelerini beklerim bu çocuğu iyi etkilemiyor. Çoğu insanın hoş görüşü yok, empati kuramıyorlar." (Toplum/toplumsal duyarlılık)

Kanunlar alt temasında, birçok anne bu konu hakkında kanunların yeterli olmadığını ve kamuda önceliklerinin olmadığını belirterek bu durumun yaşamlarına olumsuz yansımalarını paylaşmışlardır. Bununla birlikte bir anne, çevresindeki ailelerden şanslı olduklarını belirterek haklarını bildiğini ve devletten maaş yardımı aldığını belirtmiştir. Aşağıda, katılımcıların kanun alt temasına yönelik verdiği cevaplardan örnek sunulmuştur:

K17: "İstismara açık bir alan. Maddi yönden karşılığını alamadan eğitim aldırıldık. Eğitim ve fayda karşılaştığınız kişilerin vicdanına kalmış. Yasalar kesinlikle yeterli değil. Sürekli araştırıyoruz. Kendi araştırmalarımızla el yordamıyla kurumlara ulaşıyoruz ancak kurumlarda bu çocukların çok da yeri yok." (Kanunlar/yaşamsal düzene etki)

İletişim araçları alt temasında sosyal medya ve televizyon kategorileri yer almaktadır. Ailelerin, Facebook ve Whatsapp gibi sosyal medya ağlarını kullanarak birbirlerine destek olmaya çalıştıkları görülmüştür. Nitekim zaman zaman online platformlarda konuya ilişkin samimi (içten) olmayan paylaşımlar olduğu da belirtilmiştir. İnsanların, belirli günlerde göstermelik çalışmalar yaptıkları ya da sosyal medyada paylaşım yapınca görevlerini yerine getirdiklerini düşündükleri ama iş destek olmaya veya uygulamaya geldiğinde çocuklardan uzak durulduğu

ifade edilmiştir. Bununla birlikte kanıt temelli olmayan ya da sözde bilimsel (pseudo-scientific) müdahaleleri içeren uygulamalardan bahsedilmiştir. Ayrıca televizyonda yayınlanan diziler, filmler ve çeşitli programlarda konuya ilişkin yanlış aktarımların olduğu ya da programların yetersiz olduğu aktarılmıştır. Özellikle sosyal medyanın sustimal ve sahtekarlığa açık bir alan olduğu için konuyla ilgili ailelere rehber olacak nitelikli çalışmalara ve kanıt temelli (evidence-based) müdahalelere ihtiyaç olduğu dile getirilmiştir. Nitekim sözde bilimsel uygulamalarla ilgili bilgi yayılımı ailelere büyük zaman, ekonomik ve gelişimsel kayıplar yaşatabilmektedir. Aşağıda, katılımcıların iletişim araçları alt temasına yönelik verdiği cevaplardan örnekler sunulmuştur:

K14: “Konuyla ilgili yayınlar çok yetersiz, geliştirilmeli, online bir şeyler yapılabilir, medyada farkındalık çalışmaları yapılabilir. Çok izlenen dizilerde farkındalığı artırıcı mesajlar verilebilir.” (İletişim araçları/televizyon)

K9: “İnternette Facebook ve Whatsapp grupları var ve ben de onlara dahilim. Anneler bu gruplarda kendi deneyimlerini ve yeni öğrendikleri şeyleri paylaşıyorlar ben de okuyorum ve bilgileniyorum. Okulumuzda da farklı faaliyetler oluyor. Diğerlerinin bilinçlenmesi bence önemli. Otobüste mesela birisi S.’ye soru soruyor S. anlamıyor. Diğerleriyle konuşmadan temas kurmaya çalışıyor ve diğerleri de S.’yi anlamıyorlar. TV kullanarak insanları bilinçlendirebiliriz, dizilerde mesela otizm işleniyor ama biz bile anlayamıyoruz...” (İletişim araçları/sosyal medya)

Kronosistem

Kronosistem temasında zaman ve katılım alt temaları yer almaktadır. Aileler OSB konusunda son zamanlarda toplumun farkındalıklarını arttırmaya yönelik çalışmaların olduğunu ancak bu çalışmaların arttırılmasını beklediklerini bildirmişlerdir. Bu durumu bir anne, “*İnsanlar sosyal medyada paylaşım yaptıklarında bu çocuklara ilişkin sorumluluklarını yerine getirdiğini sanıyor.*” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılar çocukların yaşama katılım noktasında kısıtlı alanlar içerisinde hareket edebildiklerini, sosyalleşemediklerini dile getirmişlerdir. Aşağıda, katılımcıların zaman ve katılım alt temalarına yönelik verdiği cevaplardan örnek sunulmuştur:

K12: “Son zamanlarda daha da arttı ama yine de yetersiz olduğunu düşünüyorum. İnsanların farkındalıkları desteklenebilir. Davranışları değiştirilebilir ve bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir...” (Zaman/değişim)

K7: “Kendi yaşadığım çevrede herkesten uzaklaştım. Hiçbir ortama giremiyorum. Genel yerlerde bile anneler çocuğuma kendi çocuklarının yaklaşmasını istemiyorlar. Çocuğum ise sosyallik istiyor. Benimle değil, diğer çocuklarla iletişim kurmak istiyor. Ancak bu mümkün olmuyor...” (Katılım/topluma katılım)

Tartışma

Araştırma sonuçlarına bakıldığında OSB’li çocuğun temel bakımını üstlenen, ihtiyaçlarının giderilmesinde daha fazla sorumluluk alan ve çocuğun en etkili iletişim kurduğu kişinin çoğunlukla anne olduğu görülmüştür. Toplumun anneye atfettiği rollerle birlikte ailede özel gereksinime ihtiyacı olan bir çocuğun varlığı düşünüldüğünde bu bulgu şaşırtıcı değildir. Araştırmanın bulgularına benzer şekilde alanyazında OSB’li çocuğu olan annelerin ev içinde birçok rolü üstlenirken (McAuliffe vd., 2019), babaların çoğunlukla evi geçindirmek için çalışma sorumluluğunu aldıkları ve annelerin OSB’li çocukla daha fazla zaman geçirdiğini (Hickey vd., 2020) gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Bununla beraber OSB tanısı almış çocuğa sahip babalarla gerçekleşen bir araştırmada babaların çocuğunun gelişimiyle ilgili kaygı duyduğu, çocuğun gelişim ve eğitim sürecinde çaba ile mücadele gösterdiği ve OSB tanısının babanın kişisel gelişimi ve olgunlaşması üzerinde etkili olduğu bildirilmiştir (Camilleri, 2022). Grebe ve diğerlerinin (2022) çalışmasında ise OSB tanısı almış çocuğu olan annelerin babalara göre daha fazla stresli olduklarını bildirdikleri ve başa çıkma stratejilerini daha fazla kullandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ev içi sorumluluk paylaşımının, zorluklarla baş etmenin ve OSB tanılı çocuğa bakım vermenin anne ve baba arasında ortaya çıkan farklılıklarının pek çok sebebi olabilir. Babanın kamusal alanda evin finansal sorumluluğunu, annenin de özel alanda çocuğa bakım sorumluluğunu üstlenmesi, aile dinamikleri, aile yapısı, toplumsal cinsiyet rolleri ve pek çok faktör bu sebeplere örnek verilebilir. Ailede OSB’li bir çocuğun yer almasıyla aile üyelerinin kendi içlerinde ve toplumdaki diğer insanlarla etkileşimleri de farklılaşmaktadır (bk. Tablo 2). Örneğin Pinto ve diğerlerinin (2016) çalışmalarında OSB’li çocukla olan iletişimin, anne-baba dahil olmak üzere, çocuğun tanısını kabul etmeyen, duygusal bağları kopuk, önyargılı ve mesafeli davranan aile üyelerinden etkilendiği görülmektedir. Benzer şekilde çocukları OSB tanısı aldıktan sonra bazı ailelerin rahatlama, bazı ailelerin ise depresyon yaşadığını; bazı ebeveynlerin akrabalarından çocuğun bakımı için destek alırken bazılarının en yakın akrabaları tarafından yargılandığı bildirilmektedir (Downes vd., 2021). Ayrıca alanyazında OSB’li

çocuğu olan annelerin geniş aile desteği, arkadaşlık ya da diğer kaynaklardan olumsuz tepkiler aldıklarını (Bishop vd., 2007) gösteren çalışma sonuçları bulunmaktadır (Carr & Lord, 2013; Kuru & Piyal, 2018). Nitekim Das ve diğerlerinin (2017) Hindistan’da yaptıkları bir çalışmada bu bulgulardan farklı olarak OSB’li çocuğa sahip ebeveynlerin kendi geniş aileleriyle, arkadaşlarıyla ve komşularıyla olumlu etkileşimler kurarak bu bireylerden destek aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaların sonuçları göstermektedir ki OSB’li çocuk, ailesi ve diğer bireyler arası etkileşim düzeyiyle bu etkileşimin içeriği açısından bazı farklılıklar görülmektedir. Örneğin bu çalışmada OSB’li çocuğu olan ailelerin bazı akrabalarının çocuğa sevgi ve şefkatli yaklaşırken, bazılarının sevgi göstermedikleri ve çocuktan uzak durarak soğuk davranışlarda bulunduğu görülmüştür (bk. Tablo 2). OSB’li çocukların dürtüsel ve problem davranışları diğer bireylerin çocuk ve aileye yaklaşımında belirleyici faktör olabilir. Ayrıca anne, baba ve kardeşler de dahil olmak üzere diğer bireylerin farklılıkları ve OSB tanısını kabul düzeyleri, kişilik özellikleri, OSB hakkındaki duygu ve düşünceleri, psikolojik dayanıklılık düzeyleri ve daha birçok faktör kişiler arası iletişimde belirleyici olmuş olabilir.

OSB’li çocuğa sahip aileler çocukların eğitimleri, eğitim ücretleri, sosyal ve eğitsel faaliyetlere katılım, eğitim ve kaynaklara ulaşım gibi pek çok konuda zorluk yaşamaktadır. Alanyazında OSB’li çocuğu olan ailelerin maddi güçlük yaşadıkları, sağlık hizmetleri (Kogan vd., 2008), eğitim hizmetleri ve kaynaklara ulaşmada zorlandıklarını (Bonis, 2016) gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Bununla beraber Gholipour ve diğerlerinin (2023) çalışmasında ebeveynler duygusal, maddi ve sosyal destek ihtiyaçlarının olduğunu ancak bu ihtiyaçları sürekli giderecek kaynakların olmadığını ve varsa da bu kaynaklar hakkında bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmiştir. OSB’li çocuğu olan ailelerin, çocuklarının aldıkları eğitimi yeterli bulmadıklarını ve kurumlarda uzman kişiler ile bilgiye ulaşmanın güç olduğu (Güleç-Aslan vd., 2014; Mameghani vd., 2019), ailelerin sınırlı sayıda kurum ve kuruluşa erişim sağlayabildikleri (Altun & Kasım, 2019; Yassıbaş vd., 2019) sonuçlarına ulaşan çalışmalar mevcuttur. Sarol ve diğerleri (2020) tarafından yapılan bir çalışmada da OSB’li çocuğu olan anneler, çocukların ve kendilerinin destek alabilecekleri kurum ve kuruluşların nicel ve niteliksel olarak yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. Bu araştırma sonucunu destekler nitelikte nitel araştırma yöntemiyle gerçekleşen bir çalışmada ebeveynler OSB dostu merkezlere ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir (Gholipour vd., 2023). Bu bulguların aksine Pepperell ve diğerleri (2018) tarafından Avustralya’da gerçekleşen bir çalışmada OSB’li çocuğa sahip anne ve babalar, uzmanlara ve kurumlara rahatlıkla erişebildiklerini ve bu durumdan memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Avustralya’da gerçekleşen bu çalışma sonuçlarındaki farklılık özel gereksinimli bireylere ve ailelere sunulan hizmetler veya eğitim sisteminden kaynaklı olabilir. Bu çalışmada ise OSB’li çocuğu olan ailelerin, buldukları makrosistem içerisinde özellikle eğitim ve destek kaynaklarına ulaşmada zorlandıkları görülmüştür. Bu doğrultuda kendi çabalarıyla sosyal medya ve çeşitli iletişim araçlarını kullanarak kendileri gibi OSB’li çocuğu olan annelerden destek aldıkları fark edilmiştir. Bu durum annelerin kendi imkanlarıyla iletişim kanalları oluşturmaları, sosyal alana katılım, çocuğun eğitiminin ve gelişiminin desteklenmesi ya da benzeri konularda sürekli desteğe ihtiyaç duyduklarını düşündürmektedir. Bu duruma yönelik olarak alanyazında yer alan kanıta dayalı eğitim ve uygulamalardan bahsedilebilir. Kanıta dayalı uygulamalar ilgili amaca yönelik olarak standartların belirlendiği, şeffaf, sistematik (Mullen, 2014), geçerli ve güvenilir, uygun veri analizleri içeren, uygun bilimsel yöntemlerle yapılandırılmış ve bağımsız uzmanların değerlendirdiği uygulamalardır (Collins & Salzberg, 2005; Vuran & Melekoğlu, 2022). Örneğin Amerika’da OSB’li çocukların eğitimleri için, öğretmenler, profesyoneller ve okul personeline yönelik kanıt temelli uygulamalarla geliştirilmiş bir rehber bulunmaktadır (Randolph, 2015). Benzer şekilde OSB’li bireylerin eğitimlerinde kanıta dayalı uygulamalar için kriterler belirlenmiştir (Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Profesyonel Gelişim Merkezi [NPDC], 2020; Sam vd., 2020). Türkiye’de de kanıta dayalı uygulamaların ve eğitim programlarının oluşturulması ve yaygınlaştırılmasının, ailelerin sürekli destek alması ve çocuğun eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi noktasında önemli görülmektedir. Ebeveynlerin kaynaklar hakkında bilgiye erişmesi, becerilerinin desteklenmesi ve kaynaklardan faydalanması amacıyla geliştirilecek büyük ölçekli çalışmaların OSB’li çocuk ve ailelerine destek olacağı söylenebilir. Ayrıca aile eğitim öğretim programlarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması ile içeriğinin ailelerinin ihtiyaçlarına göre planlanması çocuk ve ailelerin potansiyellerinin desteklenmesinde büyük bir rol oynayabilir.

Katılımcılar, OSB tanısının makrosistem içerisinde yer alan medya ve iletişim araçlarında yetersiz ya da yanlış bir şekilde ifade edildiğini düşünmektedir. Waltz (2012) OSB tanısının ve konuyla ilgili farkındalık çalışmalarının kitle iletişim araçlarında dikkatli ve etkili ele alınması gerektiğini vurgulamıştır. Örneğin “Çocuğunuzun otizmlili olma ihtimali sporcu olma ihtimalinden daha yüksektir” gibi bir ifade OSB’nin yaygınlığıyla ilgili topluma bilgi vermektedir. Nitekim bunun gibi farkındalık ya da dikkat çekme girişimlerinin OSB’li bireylere merhamet duyma ya da toplumu korkutma üzerine olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili başka bir çalışmada ise OSB ile ilgili haberlerin sayısının arttığı ancak haber içeriklerinin çoğunlukla OSB’li bireyleri olumsuz şekilde etiketlediği ifade edilmiştir (Holton, Farrell & Fudge, 2014). Benzer şekilde Avustralya’da yapılan

bir çalışmada 2016-2019 yılları arasında yazılı basında yer alan OSB ile ilgili bilgiler incelenmiştir. Sonuç olarak yayınlarda OSB ile ilgili çok detaylı bilgilerin yer almadığı, yayınların OSB'nin en temel özelliklerini içerdiği ve müdahale programlarına vurgu yapıldığı fark edilmiştir (Baroutsis vd., 2021). Gazetelerde çoğunlukla OSB tanısıyla ilgili haberlerin ayrımcılık içerdiği (Muhamad & Yang, 2017) yönünde çalışmalar vardır. Ayrıca bilimsel çerçeveye oluşturulmamış haberlerde OSB ile ilgili yanlış bilgilerin yer aldığı, OSB'li bireylerin yardıma muhtaç, merhamet edilmesi gereken bireyler olarak gösterildiği ve OSB'li bireyin ailenin bir sorunu olduğu gibi içerikleri olan haberlerin yer aldığını (Bie & Tang, 2015) gösterir çalışmalar da bulunmaktadır. Toplum için bilgi kaynağı olarak görülen medya ve kitle iletişim araçlarında bilimsel dayanağı olan ve kanıta dayalı bilgilerin yer alması gerektiği düşünülmektedir. Bu duruma örnek olarak Amerika'da 2002 yılında ABD Eğitim Bakanlığı bünyesinde kurulan "What Works Clearinghouse (WWC)" birimi örnek verilebilir (Collins & Salzberg, 2005). WWC, eğitim alanında gerçekleşen programlar, uygulamalar, politikalar ve materyalleri sistematik bir şekilde, bilimsel kanıtlara dayalı olarak incelemektedir. İncelenen yayınlar WWC'nin WEB sitesinde kanıt düzeyi belirtilerek derecelendirilmektedir (U.S. Department of Education, t.y.). Bu doğrultuda medya ve kitle iletişim araçlarında OSB'yle ilgili yer alan içeriklerin bilimsel kanıtlara dayalı olup olmadığının incelenmesi ve kanıta dayalı bilgilerin yaygınlaşması önemlidir. Kanıta dayalı uygulamalarla toplumdaki diğer bireylerin OSB hakkında farkındalıklarını desteklemeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir, OSB'li bireyleri etiketlemeden/damgalamadan uzak, bireyleri kapsayıcı ifadelerin kullanımına dikkat çekilebilir. Bu uygulamaların görünürlüğünün artması ve bilimsel kanıtlara dayalı olarak geliştirmesinin toplumsal bütünleşme için destekleyici olacağı söylenebilir.

Aileler, çocuklarının mikrosistem düzeyinde en yakın çevresinden makrosisteme kadar toplumda farklı şekilde olumsuz etiketlenmeye maruz kaldıklarını ve dışlandıklarını ifade etmişlerdir. Literatürde bu bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Bonis, 2016; O'Hare vd., 2021; Tok vd., 2016). Bu olumsuz etiketleme/damgalama, OSB'li çocuğun ve ailesinin en yakın çevrelerinden başlayarak okul, eğitimci ya da okuldaki diğer bireyler tarafından yapılmaktadır (Altun & Kasım, 2019; Uz & Kaya, 2018). OSB'li çocuğu olan anneler, farklı sosyal çevrelerde "lakap takıldığını, dışlandıklarını, diğer insanların bakışlarıyla bile taciz ediliyor gibi hissettiklerini, olumsuz damgalandıklarını ve tepkiyle karşılaştıklarını" ifade etmişlerdir (Çopuroğlu & Mengi, 2014). Benzer şekilde Salleh ve diğerlerinin (2020) meta-analiz çalışmasında OSB'li çocukların ailelerinin sosyal çevrelerinden suçlanma ve yargılanma gibi olumsuz duygular hissettikleri, çocuklarının uyumsuz davranış ve dış görünüş gibi özellikleri dolayısıyla damgalanabildikleri ve bunun sonucunda utanç duydukları bildirilmiştir. OSB'li çocuk ve ailelerine yönelik olan toplum tarafından kabul edilmeme, eleştirilme, damgalanma gibi ötekileştirme üzerine olan tutumun çok boyutlu, köklü ve farklı sebeplere dayalı olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir. Örneğin normal gelişim gösteren çocukların aileleri, kendi çocuklarının OSB'li çocuğun uyumsuz davranışlarını model alabileceğini düşünüyor olabilir. Toplumda yalnızca OSB'li değil, 'farklı özelliklere sahip' olan bireylerin kabulü için çok erken dönemden itibaren kapsayıcı-bütünleştirici uygulamalarla nitelikli duyarlılık çalışmalarının verimli bir şekilde hayata geçirilmesi önemli görülmektedir. Yine bu doğrultuda OSB'li çocuk ve ailelere yönelik güçlendirme çalışmalarının yaygınlaştırılması ve desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Katılımcılar, egzosistem düzeyinde öğretmenlerin sahip oldukları mesleki yeterlilikler ve kişisel özelliklerin yansımaları hakkında farklı görüşler dile getirmişlerdir. Bazı anneler çocuklarının devam ettikleri okuldan, öğretmenlerden, aldıkları eğitimlerden memnunken bazı anneler verilen eğitimin yetersiz olduğunu, öğretmenlerin mesleki ve kişilik olarak uygun olmadığını, çocukların okul deneyimlerinin olumsuz olduğunu ifade etmiştir. Alanyazınında ebeveynlerin OSB konusunda bilgi sahibi olmayan, ailenin ve çocuğun karşılaştığı zorlukları anlamayan (Silva & Schalock, 2012), önyargılı olan ve yeterli donanıma sahip olmayan (Altun & Kasım, 2019) öğretmenlerle karşılaştıklarını ifade ettikleri çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca eğitimin OSB'li çocuk için uyarlanmasında sorunlar yaşandığını (Harstad vd., 2013) gösteren çalışmalar da mevcuttur. Bazı çalışmalarda da öğretmenlerin nitelikli, donanımlı, OSB konusunda bilgili ve destekleyici olduğu (Callahan vd., 2008), ayrıca okul kaynaklarından yararlanarak öğretim yöntemi zenginleştirip uyarlayan ve OSB'li çocuğun bulunduğu sınıflarda olumlu bir hava yaratan öğretmenlerin (Clark vd., 2020) olduğu görülmektedir. OSB'li çocukların eğitimlerinde belli standartlar olsa da bunların uygulamaya geçirilmesi kurumlara ve kişilere, kaynaklara, zamana ve daha pek çok faktöre bağlı olabilir (Lindsay vd., 2013). Öğretmenlerin, OSB konusunda bilgi düzeyleri arttıkça, OSB'li çocuğa yönelik olumlu tutum geliştirme eğilimleri de artmaktadır (Lu vd., 2020). Bu noktada öğretmenlerin aldıkları eğitim, kişilik özellikleri, okulun sahip olduğu kaynaklar, okul personelinin engelliği kabul düzeyi gibi değişken faktörler, sonuçlarda ortaya çıkan farklılıkları açıklayabilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada *mikrosistem* düzeyinde, genel olarak aile içerisinde çocukla birebir etkileşime giren ve bakım veren kişilerin anneler olduğu görülmüştür. Çocuğa bakım ve etkileşim sürecinde anneyi yalnız bırakma ve uzak görme davranışlarını gösteren babalarla birlikte çocuğunu olduğu gibi kabul eden ve bakım sürecine katılarak katılım gösteren babaların da bulunduğu ortaya çıkmıştır. *Mezosistem* düzeyinde sosyal alan içerisinde, çocukların dışlandıkları, çevredeki insanlar tarafından olumsuz söylem ve tepkilere maruz kaldıkları bu tür davranışların sonucu olarak annelerin kaygı ve yalnızlık gibi olumsuz duygular yaşadıkları görülmüştür. *Egzosistem* düzeyinde, ebeveynlerin sahip oldukları sosyo-ekonomik özelliklerin ve öğretmenlerin kişilik özelliklerinin çocukların gelişim ve eğitimini etkilediği görülmüştür. Yeterli maddi gelirleri olmayan ebeveynler, çocuklarına ihtiyacı olan bakımı ve eğitimi sunamadıklarını ifade etmişlerdir. *Makrosistem* düzeyinde, okulların yetersiz denetimi, eğitime sınırlı erişim, eğitim saatlerinin yetersizliği ve pahalı özel eğitim gibi eğitim sisteminin işleyişinde karşılaşılan bazı sorunlar tespit edilmiştir. Toplumun çocuklar ve konu üzerine bilgi sahibi olmadığı, ayrıca çocuklara karşı önyargılı ve mesafeli olduğu belirtilmiştir. Katılımcıların çoğu kanunların yeterli olmadığını ve kamuda önceliklerinin olmadığını belirterek bu durumun yaşamlarına olumsuz yansımalarını paylaşmıştır. Ülkemizdeki alanyazını incelendiğinde, OSB'li çocukların aileleriyle yapılan çalışmalarda engelli bireyleri ilgilendiren kanunların kabulü ve uygulanmasına ilişkin farkındalık ve görüşlerin yer aldığı çalışmalara rastlanmamıştır. Bu araştırmanın bulgusuna göre ise çalışmaya katılan annelerden yalnızca biri (k11) kanunların farkında olduğunu ifade ederken üç anne ise kanunları yetersiz bulunduğunu dile getirmiştir. Diğer katılımcıların ise kanunlarla ilgili hiçbir görüş beyan etmedikleri görülmüştür. Konuyla ilgili olarak ülkemizde daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Ailelerin, Facebook ve Whatsapp gibi sosyal medya ağlarını kullanarak birbirlerine destek olmaya çalıştıkları görülmüştür. Nitekim online platformlarda ve televizyonda konuya ilişkin yanlış aktarımların olabildiği ya da programların yetersiz olduğu belirlenmiştir. *Kronosistem* düzeyinde, son zamanlarda toplumsal yönde insanların farkındalıklarını arttırmaya yönelik çalışmaların olduğu saptanmıştır ancak bu konu hakkında farkındalık ve bilinçlendirme çalışmalarının daha da nitelik ve nicelik olarak geliştirilmesi beklenmektedir.

Bu çalışmada 2019 yılı haziran ayında Kapadokya bölgesinde *OSB tanısı almış çocuklar ve aileleri* için düzenlenen yaz kampında araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 17 katılımcı yer almıştır. Çalışmanın amacı kapsamında elde edilen bulgular bu bağlama özgüdür. Bu yüzden diğer ortamlara, bağlamlara ya da popülasyonlara genellenemez. Çalışma sonuçlarına göre OSB'li ailelere destek olabilecek, onları güçlendirecek, tanı ve süreç hakkında bilgi ve paylaşımda bulunabilecek ve çocuğun eğitiminde yardımcı olabilecek girişimlerin uygulama boyutunda güçlendirilmesi gerektiği önerilmektedir. Bununla beraber OSB'li çocuğu olan anne ve babaların birbirlerine destek olup paylaşımında bulunacağı platformların artması, bu platformlarda alanda uzman kişilerin yer alması ve ailelerin bu platformlara kolay erişim sağlayabilmesi ailelerin dayanıklılığını destekler nitelikte görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre OSB'li çocukların duyu bütünleme, spor faaliyetleri, psikolojik destek ve beslenme gibi farklı alanlarda eğitimlere ve desteğe ulaşma konusunda yaşadıkları zorlukları gidermede sivil toplum kuruluşları ve kamu kurum ve kuruluşlarınca geliştirilen projelerin ailelere yardımcı olarak bu boşluğu doldurabilecekleri söylenebilir. Ayrıca toplumsal odakta ön yargılardan ve etiketlemeden uzak, bireyleri kapsayıcı farkındalık çalışmalarının kitle iletişim araçları, medya ve online platformlarda daha sık yer alması gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışmaların kanıt temelli bilimsel bilgiler ışığında gerçekleştirilmesi ve yaygınlaştırılması önemlidir.

Sonuçlara göre kanıt dayalı uygulamaların, eğitimlerin ve politikaların yaygınlaştırılması gerektiği söylenebilir. Bu noktada yapılacak bilimsel çalışmalarda, OSB'li çocuklar, aileler, okul personelleri ve uzmanlar için destekleyici müdahaleler incelenip değerlendirilebilir. Elde edilen sonuçlarla bireysel farklılıkların ve standartların odağında uygun rehberler geliştirip yaygınlaştırılabilir.

Yazarların Katkı Düzeyleri

Araştırmanın birinci ve ikinci yazarı verilerin toplanması, verilerin analizi, makalenin yazım süreci ve düzenlemelerde görev almıştır. Araştırmanın üçüncünün yazarının yürüttüğü görevler verilerin toplanması ve makalenin ilk versiyonun düzenlenmesidir. Araştırmanın dördüncü yazarı ise verilerin analizi ve makalenin ilk versiyonunun yazım sürecinde katkılarını sunmuştur.

Kaynaklar

- Altun, T., & Kasım, Ş. (2019). Otizmle yolculuk: Otizmlilerle çocuklara sahip ailelerin çocuklarının eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 19(42), 11-40.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E., & Bayraktaroğlu, S. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya Kitabevi.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Ayyash, M., Ayyash, M., Saad, F., Alaouie, M., & Blackwood, R. A. (2023). A comparison of the experiences, challenges and coping strategies for parents of children with autism residing in the United States and The Arab World. *Journal of the National Medical Association*, 115(2), 254-262. <https://doi.org/10.1016/j.jnma.2023.01.017>
- Baroutsis, A., Eckert, C., Newman, S., & Adams, D. (2021). How is autism portrayed in news media? A content analysis of Australian newspapers articles from 2016-2018. *Disability & Society*, 38(6), 1-24. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1971067>
- Bie, B., & Tang, L. (2015). Representation of autism in leading newspapers in China: A content analysis. *Health Communication*, 30(9), 884-893. <https://doi.org/10.1080/10410236.2014.889063>
- Bishop, S. L., Richler, J., Cain, A. C., & Lord, C. (2007). Predictors of perceived negative impact in mothers of children with autism spectrum disorder. *American Journal on Mental Retardation*, 112(6), 450-461. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2007\)112\[450:POPNI\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2007)112[450:POPNI]2.0.CO;2)
- Bonis, S. (2016). Stress and parents of children with autism: A review of literature. *Issues in Mental Health Nursing*, 37(3), 153-163. <https://doi.org/10.3109/01612840.2015.1116030>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3(2), 37-43.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 1; pp. 793-828). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470147658>
- Brown, H. K., Ouellette-Kuntz, H., Hunter, D., Kelley, E., & Cobigo, V. (2012). Unmet needs of families of school-aged children with an autism spectrum disorder. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities: JARID*, 25(6), 497-508. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2012.00692.x>
- Callahan, K., Henson, R. K., & Cowan, A. K. (2008). Social validation of evidence-based practices in autism by parents, teachers, and administrators. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(4), 678-692. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0434-9>
- Camilleri, L. J. (2022). Exploring the lived experiences of fathers of children on the autism spectrum: A narrative inquiry. *SAGE Open*, 12(2), 1-13. <https://doi.org/10.1177/21582440221089927>
- Carr, T., & Lord, C. (2013). Longitudinal study of perceived negative impact in African American and Caucasian mothers of children with autism spectrum disorder. *Autism*, 17(4), 405-417. <https://doi.org/10.1177/1362361311435155>
- Cassidy, J. (2008). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed.; pp. 3-22). The Guilford Press.
- Chapman, R. (2020). The reality of autism: On the metaphysics of disorder and diversity. *Philosophical Psychology*, 33(6), 799-819. <https://doi.org/10.1080/09515089.2020.1751103>

- Clark, M., Adams, D., Roberts, J., & Westerveld, M. (2020). How do teachers support their students on the autism spectrum in Australian primary schools? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 38-50. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12464>
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.; 3. baskı). Siyasal Kitapevi. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2002)
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap.
- Collins, S., & Salzberg, C. (2005). Scientifically Based research and students with severe disabilities: Where do educators find evidence-based practices? *Rural Special Education Quarterly*, 24(1), 60-63. <https://doi.org/10.1177/875687050502400111>
- Constantino, J. N., & Charman, T. (2016). Diagnosis of autism spectrum disorder: Reconciling the syndrome, its diverse origins, and variation in expression. *The Lancet Neurology*, 15(3), 279-291. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(15\)00151-9](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(15)00151-9)
- Çattık, M. (2022). Otizm spektrum bozukluğu: Tarihçe, tanım, sınıflandırma, yaygınlık. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocuklukta otizm spektrum bozukluğu, temel bilgiler* içinde (ss. 2-16). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çopuroğlu, Y. C., & Mengi, A. (2014). Toplumsal dışlanma ve otizm. *Turkish Studies (Elektronik)*, 9(5), 607-626. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6993>
- Croen, L. A., Najjar, D. V., Ray, G. T., Lotspeich, L., & Bernal, P. (2006). A comparison of health care utilization and costs of children with and without autism spectrum disorders in a large group-model health plan. *Pediatrics*, 118(4), 1203-1211. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-0127>
- Danış, M. Z. (2006). Davranış bilimlerinde ekolojik sistem yaklaşımı. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 9(9), 45-54. <https://doi.org/10.21560/spcd.05027>
- Das, S., Das, B., Nath, K., Dutta, A., Bora, P., & Hazarika, M. (2017). Impact of stress, coping, social support, and resilience of families having children with autism: A North East India-based study. *Asian Journal of Psychiatry*, 28, 133-139. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2017.03.040>
- Downes, N., Lichtlé, J., Lamore, K., Orève, M.-J., & Cappe, E. (2021). Couples' experiences of parenting a child after an autism diagnosis: A qualitative study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(8), 2697-2710. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04744-5>
- Gail-Williams, P., Sears, L. L., & Allard, A. (2004). Sleep problems in children with autism. *Journal of Sleep Research*, 13(3), 265-268. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2869.2004.00405.x>
- Gholipour, K., Ghiasi, A., Shahrokhi, H., Dadashi, Z., Javanmard, S., Tabatabaei, S. H., & Iezadi, S. (2023). Perceptions of the professionals and parents of children with autism spectrum disorders about autism services; A qualitative study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(1), 96-109. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05388-9>
- Giorgi, A., & Giorgi, B. (2003). Phenomenology. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 25-50). Sage.
- Gray, D. E. (2002). Ten years on: A longitudinal study of families of children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 27(3), 215-222. <https://doi.org/10.1080/1366825021000008639>
- Grebe, S. C., Mire, S. S., Kim, H., & Keller-Margulis, M. A. (2022). Comparing fathers' and mothers' perspectives about their child's autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(4), 1841-1854. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05077-7>
- Güleç-Aslan, Y., Cihan, H., & Altın, D. (2014). Otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuk sahibi annelerin deneyimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 96-111. <https://doi.org/10.17755/esosder.41128>
- Hardman, M. L., Egan, M. W., & Drew, C. J. (2016). *Human exceptionality: School, community, and family*. Cengage Learning.

- Harstad, E., Huntington, N., Bacic, J., & Barbareasi, W. (2013). Disparity of care for children with parent-reported autism spectrum disorders. *Academic Pediatrics*, 13(4), 334-339. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2013.03.010>
- Hickey, E. J., Hartley, S. L., & Papp, L. (2020). Psychological well-being and parent-child relationship quality in relation to child autism: An actor-partner modeling approach. *Family Process*, 59(2), 636-650. <https://doi.org/10.1111/famp.12432>
- Holton, A. E., Farrell, L. C., & Fudge, J. L. (2014). A threatening space?: Stigmatization and the framing of autism in the news. *Communication Studies*, 65(2), 189-207. <https://doi.org/10.1080/10510974.2013.855642>
- Kogan, M. D., Strickland, B. B., Blumberg, S. J., Singh, G. K., Perrin, J. M., & van Dyck, P. C. (2008). A national profile of the health care experiences and family impact of autism spectrum disorder among children in the United States, 2005-2006. *Pediatrics*, 122(6), e1149-e1158. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-1057>
- Kuru, N., & Piyal, B. (2018). Perceived social support and quality of life of parents of children with autism. *Nigerian Journal of Clinical Practice*, 21(9), 1182-1189. https://doi.org/10.4103/njcp.njcp_13_18
- Lee, G. K. (2009). Parents of children with high functioning autism: How well do they cope and adjust? *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 21(2), 93-114. <https://doi.org/10.1007/s10882-008-9128-2>
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. (2013). Educators' challenges of including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 347-362. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470>
- Ling, C. Y. M., Mak, W. W. S., & Cheng, J. N. S. (2010). Attribution model of stigma towards children with autism in Hong Kong. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(3), 237-249. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2008.00456.x>
- Lu, M., Zou, Y., Chen, X., Chen, J., He, W., & Pang, F. (2020). Knowledge, attitude and professional self-efficacy of Chinese mainstream primary school teachers regarding children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 72. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101513>
- Ludlow, A., Skelly, C., & Rohleder, P. (2012). Challenges faced by parents of children diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Health Psychology*, 17(5), 702-711. <https://doi.org/10.1177/1359105311422955>
- Mameghani, S. S., Gençoğlu, C., Ersanli, E., & Dicle, A. N. (2019). Otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin otizme ilişkin görüşleri: Türkiye ve İran örnekleminde karşılaştırmalı nitel araştırma. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 442-470. <https://dergipark.org.tr/en/pub/amauefd/issue/50660/630561>
- Merriam, S. (2014). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Wiley.
- McAuliffe, T., Thomas, Y., Vaz, S., Falkmer, T., & Cordier, R. (2019). The experiences of mothers of children with autism spectrum disorder: Managing family routines and mothers' health and wellbeing. *Australian Occupational Therapy Journal*, 66(1), 68-76. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12524>
- Muhamad, J. W., & Yang, F. (2017). Framing autism: A content analysis of five major news frames in U.S.-based newspapers. *Journal of Health Communication*, 22(3), 190-197. <https://doi.org/10.1080/10810730.2016.1256453>
- Mullen, E. J. (2014). Evidence-based knowledge in the context of social practice. *Scandinavian Journal of Public Health*, 42(13 Suppl), 59-73. <https://doi.org/10.1177/1403494813516714>
- Muuss, R. E. H. (2006). *Theories of adolescence* (6th ed.). McGraw-Hill Publishers.
- O'Hare, A., Saggars, B., Mazzucchelli, T., Gill, C., Hass, K., Shochet, I., Orr, J., Wurfl, A., & Carrington, S. (2021). 'He is my job': Autism, school connectedness, and mothers' roles. *Disability & Society*, 38(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1976110>
- Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Profesyonel Gelişim Merkezi. (2020). *Evidence-based practices*. <https://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices>
- Özdemir, S. (2007). Family-Centered early intervention services. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 3(2), 321-334. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/186003>

- Özdemir, S. (2008). A paradigm shift in early intervention services from child-centeredness to family centeredness. *Education Sciences*, 3(2), 321-331. <https://doi.org/10.12739/10.12739>
- Patel, P. A. (2011). Bioecological theory of development. In S. Goldstein & J. A. Naglieri (Eds.), *Encyclopedia of child behavior and development* (pp. 247-249). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_438
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.
- Pepperell, T. A., Paynter, J., & Gilmore, L. (2018). Social support and coping strategies of parents raising a child with autism spectrum disorder. *Early Child Development and Care*, 188(10), 1392-1404. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1261338>
- Pinto, R. N. M., Torquato, I. M. B., Collet, N., Reichert, A., Souza Neto, V., & Saraiva, A. M. (2016). Infantile autism: Impact of diagnosis and repercussions in family relationships. *Rev Gaúcha Enferm*, 37(3). <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2016.03.61572>
- Randolph, M. (2015). *Evidence-based practice and autism in the schools (An educator's guide to providing appropriate interventions to students with autism spectrum disorder)*. National Autism Center.
- Salleh, N. S., Abdullah, K. L., Yoong, T. L., Jayanath, S., & Husain, M. (2020). Parents' experiences of affiliate stigma when caring for a child with autism spectrum disorder (ASD): A meta-synthesis of qualitative studies. *Journal of Pediatric Nursing*, 55, 174-183. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2020.09.002>
- Sam, A. M., Cox, A. W., Savage, M. N., Waters, V., & Odom, S. L. (2020). Disseminating information on evidence-based practices for children and youth with autism spectrum disorder: AFIRM. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 1931-1940. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03945-x>
- Sarol, H., Aydın, İ., Gümüşboğa, İ., Güngörmüş, H., & Alici, Y. (2020). Otizmlı çocuğa sahip ebeveyn perspektifi ile serbest zaman ve fiziksel aktivite. *Ankara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(1), 144-155. <https://doi.org/10.33689/spormetre.589006>
- Scattone, D., Wilczynski, S. M., Edwards, R. P., & Rabian, B. (2002). Decreasing disruptive behaviors of children with autism using social stories. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(6), 535-543. <https://doi.org/10.1023/a:1021250813367>
- Scarcelli, C. M., Krijnen, T., & Nixon, P. (2021). Sexuality, gender, media. Identity articulations in the contemporary media landscape. *Information, Communication & Society*, 24(8), 1063-1072. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2020.1804603>
- Schalock, R. L. (1994). Quality of life, quality enhancement, and quality assurance: Implications for program planning and evaluation in the field of mental retardation and developmental disabilities. *Evaluation and Program Planning*, 17(2), 121-131.
- Schuntermann, P. (2002). Pervasive developmental disorder and parental adaptation: Previewing and reviewing atypical development with parents in child psychiatric consultation. *Harvard Review of Psychiatry*, 10(1), 16-27. <https://doi.org/10.1080/10673220216207>
- Seok, J. W., Soltis-Vaughan, B., Lew, B. J., Ahmad, A., Blair, R. J. R., & Hwang, S. (2023). Psychopharmacological treatment of disruptive behavior in youths: Systematic review and network meta-analysis. *Scientific Reports*, 13(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-023-33979-2>
- Shea, L. C., Hecker, L., & Lalor, A. R. (2019). *From disability to diversity: College success for students with learning disabilities, ADHD, and autism spectrum disorder*. The National Resource Center for The First-Year Experience.
- Silva, L. M., & Schalock, M. (2012). Autism parenting stress index: Initial psychometric evidence. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(4), 566-574. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1274-1>
- Smith, J. A. (Ed.) (2003). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. Sage.

- Tok, M., Sarı, S., & Tüfek, G. (2016). *Otizm bilinci ve otizmlili çocuğu olan ailelerin yaşadığı problemler (Anadolu otizm vakfında eğitim gören öğrenci aileleri örneği)*. TÜBİTAK projesi. https://www.academia.edu/31377938/Otizm_Bilinci_ve_Otizmlili_%C3%87ocu%C4%9Fu_Olan_Ailelerin_Ya%C5%9Fad%C4%B1%C4%9F%C4%B1_Problemler_Anadolu_Otizm_Vakf%C4%B1nda_E%C4%9Fitim_G%C3%B6ren_%C3%96%C4%9Frenci_Aileleri_%C3%96rne%C4%9Fi
- Tudge, J. R. H., Mokrova, I., Hatfield, B. E., & Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 1(4), 198-210. <https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2009.00026.x>
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi*, 24(24), 543-559. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10372/126941>
- U.S. Department of Education. (2023). *What work clearinghouse*. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/FWW>
- Uz, S., & Kaya, K. (2018). Otizmlili çocuklara ve ailelerine yönelik damgalama. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 663-683. <https://doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1411>
- Vuran, S., & Melekoğlu, M. (2022). Özel eğitimde kanıt temelli uygulamaların kalite göstergeleri ve sınıflandırılması: Alanyazın derlemesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 1286-1313. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1150919>
- Vuran, S., & Turhan, C. (2012). Sosyal öyküler. S. Vuran (Ed.), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi içinde* (ss. 167-182). Vize Yayıncılık.
- Waltz, M. (2012). Images and narratives of autism within charity discourses. *Disability & Society*, 27(2), 219-233. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.631796>
- Wendorf Muhamad, J., & Yang, F. (2017). Framing autism: A content analysis of five major news frames in U.S.-based newspapers. *Journal of Health Communication*, 22(3), 190-197. <https://doi.org/10.1080/10810730.2016.1256453>
- Yassıbaş, U., Şahin, C. H., Çolak, A., & Toprak, Ö. F. (2019). Çocukları otizm spektrum bozukluğu olan ailelerin yaşam deneyimlerine yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi: Meta-sentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 86-113. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7e1s.4m>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (5. baskı). Seçkin Yayıncılık.



A Bioecological Approach to the Life of a Child with Autism Spectrum Disorder

Münire Aydilek-Çiftçi¹

Uğur Hassamancıoğlu²

Demet Vadi³

İsmail Berat Uzun⁴

Abstract

Introduction: The aim of this study was to examine the lives of children with autism spectrum disorder from the perspective of the bioecological theory.

Method: The research was designed as a descriptive phenomenological study focusing on the participants' descriptions and experiences of living with autism spectrum disorder. The starting point of descriptive phenomenology involves concrete descriptions of the events experienced by the participants from the perspective of their everyday life. Seventeen caregivers of children with autism spectrum disorder participated in the study. Semi-structured interview technique was used to collect the data.

Findings: As a result of data analysis, the following sub-themes emerged: caregiver and child, other family members and child, immediate environment and child, teacher and child, the school in the microsystem; social field ties in the mesosystem; parent and teacher in the exosystem; the education system, support, community, laws, and communication tools in the macrosystem; and time and participation in the chronosystem.

Discussion: When a child is diagnosed with autism spectrum disorder, the interactions of family members within themselves and with other people in society differ. Many factors such as the level of acceptance of the diagnosis of autism spectrum disorder by other individuals including parents and siblings, personality traits, and their opinions about autism spectrum disorder may have been determinant in interpersonal communication. The views on the teachers' approach can be explained by the education and personality traits of the teachers. In addition, variables such as the resources of the school or the level of acceptance of disability by the school staff may also have been effective in the results.

Conclusion and Recommendations: Mothers were the primary caregivers of children, that the socioeconomic characteristics of parents and the personality traits of teachers affected children's development and education, and that the society was prejudiced and distant towards children due to lack of knowledge about children and the subject. It was expected that the quality and quantity of social awareness-raising activities would be improved. Parents who did not have sufficient financial income stated that they could not provide their children with the care and education they needed. It is believed that non-governmental organizations can help children with autism spectrum disorder access training and support in different disciplines such as sensory integration, sports activities, psychology, and nutrition.

Keywords: Children with autism, bioecological model, ecological systems theory, ecological, families with children with special needs, family, phenomenological research.

To cite: Aydilek-Çiftçi, M., Hassamancıoğlu, U., Vadi, D., & Uzun, İ. B. (2023). A bioecological approach to the life of a child with autism spectrum disorder. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 24(4), 523-541. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1218579>

¹Assist. Prof., Necmettin Erbakan University, E-posta: aydilek4sm@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8109-9158>

²**Corresponding Author:** Lecturer, Manisa Celal Bayar University, E-posta: ugr.hassamancioglu@cbu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4108-2885>

³Lecturer, Kapadokya University, E-posta: demet.vadi@kapadokya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9651-3844>

⁴Res. Assist., Bartın University, E-posta: ibu07b@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0095-0738>

Introduction

Autism spectrum disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder characterized by limited and repetitive behaviors in the areas of social interaction and communication, which manifests itself early in life (American Psychiatric Association, 2013). Deficits experienced by individuals with ASD in cognitive, sensory, social, and various other developmental domains significantly impact not only their quality of life but also the quality of life of their families, schools, and other social groups to which they belong (Schalock, 1994; Schuntermann, 2002). In a study, it was indicated that the level of impairment in a child with ASD, parental perceptions of their child, and the experience of uncertain situations have an impact on parental quality of life (Warter, 2009).

ASD is a neurodevelopmental condition that continues to be actively researched, characterized by unanswered questions. Individuals with ASD can exhibit a wide range of diverse characteristics within the spectrum (Çattık, 2022). While common behavioral traits can be observed among individuals diagnosed with ASD, there is a diversity in their genetic, neurological, psychological, and behavioral features (Chapman, 2020; Constantino & Charman, 2016; Shea et al., 2019). Although ASD can be diagnosed early in life, the process of diagnosis and subsequent experiences involve challenges for parents in various contexts, including professionals' behavior, the educational process, societal perceptions of 'autism,' and numerous difficulties faced by parents (Ayyash et al., 2023). Consequently, parents of children with ASD may experience more negative mental health, higher levels of stress, anxiety, and depression compared to parents of typically developing children (Lee, 2009). Longitudinal studies with families have shown that ASD poses various financial and spiritual challenges for families to sustain their lives (Gray, 2002). Hardman et al. (1996) suggested that parents, due to their children's dependency, may not have enough time for each other, leading to reduced intra-family relationships. Continuing the child's education may impose an additional burden on the household economy, resulting in increased stress levels within the family. Nealy et al. (2012) found that relationships between spouses were negatively affected after their child received an ASD diagnosis. Croen et al. (2006) reported that lifetime expenses for raising a child with ASD are approximately twice as high as for non-ASD children. Hastings and Brown (2002) also stated that parents of children with ASD experience higher levels of anxiety and depression and higher stress levels compared to parents of children with other special needs or typically developing children.

Children with ASD exhibit destructive behaviors, such as aggression, difficulties in self-regulation, impulsive actions, posing threats to others' safety, and struggling to adhere to social norms, which differ significantly from those observed in other children (Scattone et al., 2002; Seok et al., 2023). Due to their inadequate performance in skills like perceiving social stimuli, understanding, and using gestures and facial expressions, these children are prone to problem behaviors. These behavioral differences give rise to various challenges among family and community members, and parents often feel guilty due to their children's destructive behaviors (Ling et al., 2010; Vuran & Usluer, 2012). In this context, it can be asserted that the effects of ASD are not limited to the diagnosed individual and their family but also extend to the child's environment and all members of society (Çopuroğlu & Mengi, 2014; Williams et al., 2004).

The experiences of children with ASD and their families, as well as the developmental experiences of children with ASD, are structured and interpreted within the framework of Bronfenbrenner's "Bioecological Model." The Bioecological Model attempts to explain human development by considering dimensions of interconnected or unrelated systems and processes that influence development, with a focus on individual and group development centered around biopsychological characteristics (Bronfenbrenner & Morris, 2007).

Bronfenbrenner's theory of human development has evolved and has been approached through various conceptual frameworks. Essentially, the theory addresses the relationship between individuals and their environments, as well as the interactions between individuals and environmental systems that influence the individual's experiences (Bronfenbrenner, 1977, 1986). Initially known as the "Ecological Systems Theory," the theory was later referred to as the "Bioecological Model" with the addition of new models and concepts. The model emphasizes the interactions of factors such as family, peers, teachers, media, institutions, culture, and more, which exert influence on individuals during the developmental process, referred to as the chronosystem (Patel, 2011, p. 246). The model discusses systems ranging from the microsystem to the macrosystem, encompassing systems from the closest to the farthest reach.

The microsystem includes individuals and relationships with whom the person interacts daily. This layer, which has the most critical impact on human development, primarily includes the family, peer groups, and school. The mesosystem consists of connections between two or more microsystems, such as relationships between peers and family, and interactions between parents and teachers that impact the child's participation in the educational

process, independence, and academic skills (Bronfenbrenner, 1994). The exosystem is a system in which the individual does not directly participate but is indirectly affected. The impact of parental work-related stress and intensity on children's development can be cited as an example in this layer. Similarly, the social relationships of families and interactions with the neighborhood or community where they reside, can indirectly influence the individual's experiences (Bronfenbrenner, 1994). The macrosystem is a complex structure that encompasses cultural values, belief systems, lifestyles, socioeconomic status, and laws of society. The focus of the macrosystem lies in the interactions between individuals and social systems and organizations. Social policies, poverty, inequality, and the reflections of social pressures are situated within this layer. Finally, the chronosystem encompasses all layers and incorporates changes that occur over time in the social-historical process. Changing family structures, daily routines, socioeconomic status (Bronfenbrenner, 1994), the longitudinal effects of a specific event, or changes in child education can be cited as examples of the chronosystem (Bronfenbrenner & Morris, 2007). In Bronfenbrenner's (1986) developed bioecological model, the individual cannot be considered independent from their environment. The bioecological model emphasizes that supporting the individual's development cannot be achieved solely through interventions directed at the individual; rather, development occurs through the interaction of all layers, from the center to the environment (Özdemir, 2007, 2008). Therefore, it is crucial to consider the developmental characteristics of children with ASD from a multidimensional perspective, from the center to the environment. Scientific research has shown that living with a child with ASD affects not only family members but also the family's surroundings and the broader society from a social perspective (Brown et al., 2012; Cassidy, 2008; Ludlow et al., 2012). This study aims to describe the lives of children with ASD within the framework of the bioecological model. In this regard, this research aims to:

1. Examine the experiences of parents of children with ASD within the context of the bioecological model, including microsystem, mesosystem, exosystem, macrosystem, and chronosystem.
2. Gain an in-depth understanding of the environmental factors and their interactions that influence the experiences and lives of parents and children.
3. Reveal the opinions, thoughts, and expectations of families regarding environmental factors.

Method

In the study, a phenomenology methodology was employed to detail the lives of children with ASD from an ecological theory perspective. The method allows an in-depth examination of phenomena that we are aware of but do not have an in-depth and detailed insight. This study aims to present the lives of children with ASD in detail from the perspective of the bioecological model. It was designed as a descriptive phenomenological study focusing on how individuals describe what they experience or how they experience what they experience in the focus of the bioecological model. In the research, the bioecological model has drawn a framework for the descriptive design process, especially in data collection and data analysis (e.g., determining themes, etc.). Edmund Husserl stated that studies should be reflected through the experience of the individual, as the way the individual experiences the world is the reality, he/she has experienced. This approach is used to understand people's thoughts, feelings, and perceptions and is concerned with the individual characteristics of each experience. The starting point of descriptive phenomenology involves concrete descriptions of the events experienced by the participants from the perspective of everyday life. Therefore, concrete examples, words, and descriptions are used. It seeks to uncover the underlying structures and foundations of consciousness and subjective experience and emphasizes the importance of subjective consciousness as the basis of all objective knowledge. It focuses on the language that individuals can use to describe their thoughts and experiences. At this point, it allows individuals to describe their current experiences or memories (Giorgi & Giorgi, 2003; Merriam, 2014). Within the scope of descriptive/descriptive qualitative research design, the semi-structured interview technique was preferred for data collection (Creswell, 2013; Patton, 2014). This interview technique offers a more flexible approach to the researchers and helps them to better understand the participants' experiences, despite the preparation of an interview form containing the questions planned to be asked in advance. In the semi-structured interview method, the researchers give more freedom to the participants and allow the natural flow of the conversation. Therefore, researchers can gather more detailed information and use their judgment to understand the meanings behind the participants' words. The semi-structured interview technique was preferred in line with the scope of the purpose and design of the study as it provides both a certain level of standardization and flexibility (Türnüklü; 2000; Smith, 2003)

Study Group

The participants were selected using the appropriate and homogeneous sampling methods, one of the purposeful sampling methods. The study group consisted of 17 caregivers of children with ASD from different regions of Turkey. Semi-structured interviews were conducted with these individuals about the lives of children diagnosed with ASD (13 boys and four girls, aged 3-12 years). Fifteen of the participants were the mothers of the children, and two participants were relatives of the child. These two participants were the uncles and aunts of the children who lived through this process with the family. Demographic characteristics of the parents (families) of children with ASD are given in Table 1. The mothers' age ranged between 29 and 46 years, and the fathers' ages ranged between 32 and 56 years. The educational level of the mothers generally ranged from high school, primary school, bachelor's degree, and associate degree, while that of the fathers ranged from secondary school, bachelor's degree, and high school. Among the mothers, twelve are housewives, three are teachers, one is an officer, and one is an employee. Eight fathers are self-employed, and others work as employees, soldiers, officers, cooks, technical staff, and teachers. Only five families received professional counseling from psychologists, child development specialists, pedagogues, or special education specialists after their children were diagnosed with ASD, while the other families did not receive any counseling services after the diagnosis.

Table 1

Demographic Characteristics of Parents (Families)

Order	Proximity to the child	Mother's age	Father's age	Mother occupation	Father occupation	Mother's education status	Father's education status
P1	Mother	29	37	Housewife	Plumber	High school	Primary school
P2	Mother	34	41	Housewife	Soldier	Associate degree	Undergraduate
P3	Mother	46	50	Housewife	Employee	Associate degree	Secondary school
P4	Mother	34	35	Housewife	Self-employment	High school	High school
P5	Mother	37	37	Employee	Employee	Primary school	Secondary school
P6	Mother	42	42	Teacher	Cook	Master's degree	Undergraduate
P7	Mother	41	42	Teacher	Self-employment	Undergraduate	Undergraduate
P8	Mother	42	56	Housewife	Self-employment	Primary school	Secondary school
P9	Mother	30	37	Housewife	Self-employment	High school	Undergraduate
P10	Aunt	36	38	Housewife	Self-employment	High school	Associate degree
P11	Mother	40	49	Housewife	Officer	Associate degree	Associate degree
P12	Mother	41	40	Housewife	Self-employment	High school	Secondary school
P13	Mother	32	32	Housewife	Self-employment	Primary school	Secondary school
P14	Mother	41	50	Housewife	Self-employment	High school	Secondary school
P15	Mother	35	42	Housewife	Employee	Primary school	High school
P16	Mother	41	42	Officer	Teacher	Undergraduate	Undergraduate
P17	Uncle	42	42	Teacher	Self-employment	Undergraduate	Undergraduate

Data Collection Tools

A semi-structured interview form developed for the participants was used as a data collection tool. The interview form was developed based on the bioecological model in accordance with the general purpose of the study. The interview form included questions about the parent's communication with the child, the child's communication with other family members and teachers, the role of parents and other family members in the child's life, the impact of socioeconomic status, society, and culture in which the family lives on the child's life and development, and social sensitivity and awareness activities. For example, "How do you evaluate your child's communication with you? Could you explain?", "How do you evaluate your child's communication with other family members? Could you explain?", "What place do you have in your child's life? What is your role or position? Can you explain?", "Who or who among the family members, other than you, has a one-to-one influence on your child's life and what kind of influence do they have?", "How do you evaluate your child's communication with his/her teacher or teachers? Can you explain?", "In your opinion, how does your socioeconomic status (education level, economic status, occupation) affect your child's life and development? Can you explain?", "How do you

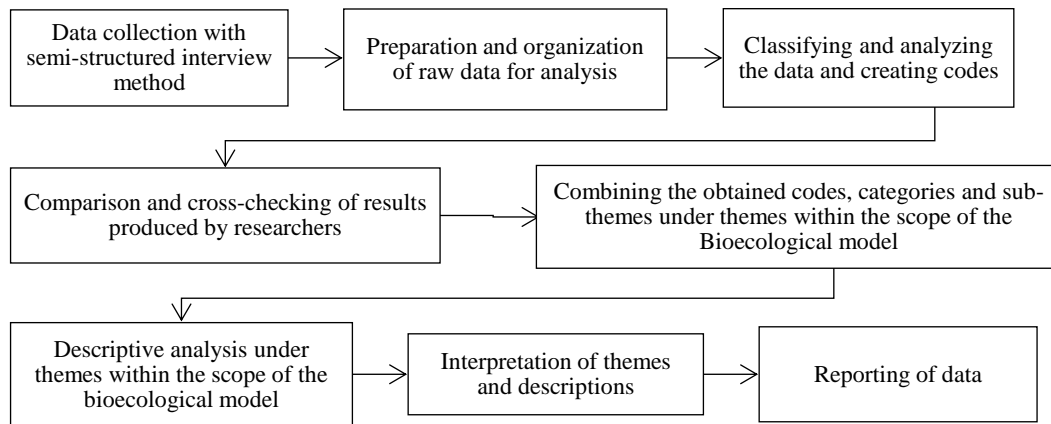
think society and culture you live in affects your child's life and development? Can you explain? (Probing questions; what are your views on education, health, economics, laws and regulations regarding children?" etc.).

Data Analysis

In line with the purpose of the study, descriptive (deductive) analysis was used in this study through themes based on the bioecological model. Standard codes and themes were developed by analyzing qualitative data obtained from interviews with parents. First, the data were classified, coded, and analyzed repetitively. Then, the findings were defined and interpreted by processing the data according to the thematic framework created within the scope of the bioecological model through descriptive analysis (Yıldırım & Şimşek, 2005; Altunışık et al., 2001). As a first step in the analysis process, the data obtained by the three researchers were independently classified, coded, and analyzed in a repetitive order. In this process, the researchers recorded notes on the margins of the data transcripts for later review. They coded by underlining keywords and phrases in the text. Then, they formed and examined every category considering internal homogeneity and external heterogeneity. This process is related to the extent to which the data are integrated and classified within categories, as well as how clear the differences between the categories are. The researchers reviewed the classification system to ensure that the data fit into the categories and continuously checked the meaningfulness and accuracy of the categories (Patton, 2014). The inter-coder agreement was tested by comparing the results and cross-checking (Creswell, 2014). The codes, categories, and sub-themes obtained were combined by the researchers based on the theoretical structure under the themes of microsystem, mesosystem, exosystem, macrosystem, chronosystem within the scope of the bioecological model. Descriptive analysis was made under the themes based on the bioecological model and sample expressions were given. The code "P" was used to exemplify the answers given by the participants. Interview analysis results were evaluated and reported according to the bioecological model with the content findings in the coding categories. Figure 1 visually depicts the data collection and data analysis process. In Table 2, examples of the participants' responses to the sub-themes under the themes related to the bioecological model (microsystem, mesosystem, exosystem, macrosystem, and chronosystem) are presented.

Figure 1

Data Collection and Analysis Process



Refence: Creswell, J. W., (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni [Qualitative research methods: qualitative research and research design according to five approaches]* (M. Bütün & S. B. Demir, Trans. Eds.; 3rd ed.). Siyasal Kitapevi. (Original work published 2002); Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri [Qualitative research and assessment methods]* (M. Bütün & S. B. Demir, Trans. Eds.). Pegem Akademi.

Table 2

Subthemes Emerging from Participants' Responses under Themes Based on the Bioecological Model

Themes (Sub-themes)		Examples
Microsystem	Caregiver and child	P12: "...We have an affectionate and loving communication style. I stare at him/her if s/he does something bad, and then s/he quits what s/he is doing. I think the primary desire of autistic children is to be loved. They will not heal, but they still need love and attention. Anything can be overcome with love..." (Positive communication)
	Other family members and children	P16: "Even his/her parents avoid him/her like the plague. They do not even touch him/her; they do not care and love as they do to other kids..." (Secondary family members)
	Close environment and children	P1: "My child never talks to or plays with our relatives as they blow cold." (Relatives and neighbors)
	Teacher and child	P8: "S/he gets on very well with his/her teacher. We have worked with the same teacher for three years, and they communicate very well together. S/he understands that s/he is loved, and s/he acts properly when s/he feels loved." (Teacher and child)
Mesosystem	Social network	P11: "I think we are fortunate. Sometimes I witness that families with an autistic child are exposed to terrifying things. My neighbors are very supportive of me. I have taken much support from my surrounding environment..." (Social network)
Exosystem	Parents	P1: "We have been experiencing financial problems because I do not have a good income. Maybe if I had been better qualified, it would have been easier to find a better job."
	Teacher	P12: "My child's communication style depends on his teacher. For example, some teachers keep themselves at a distance, while some others give positive energy..." (Teacher)
	School	P9: "...S/he had adaptation problems at the nursery because her/his class was crowded. He got used to it and adapted."
Macrosystem	Education system	P14: "It is recommended that autistic children need one-on-one instruction. However, there is no solution on how it will be. Special education centers have limited hours, and sometimes they do not employ professionals trained in autism."
	Support	P3: "... They need a sensory integration therapy, a life coach, and a shadow teacher. We cannot meet them due to the high cost. Maybe, foundations can help meet these needs." (Support)
	Society	P16: "... Society should be informed, tolerant and unprejudiced about autism. The less educated a person, the more prejudiced and stricter against autistic children. Such discriminatory behaviors isolate families away from society. Raising awareness of autism is very important. If they do not know a close family with an autistic child, they are biased and intolerant." (Society)
	Laws	P14: "Many things are up to you, your economic status. Unfortunately, the laws are for normal people..."
	Communication instruments	P17: "We are cautious about choosing what to watch as they might include irrelevant content. Media programs to guide families or to raise awareness can be organized. However, I think the most important thing is to prepare a program to improve and support those kids." (Communication tools)
Cronosystem	Time	P13: "Unfortunately, I have not observed sensitivity or awareness so far... Unless they are willing to understand, we cannot explain anything. I think one should be bighearted. People are not open to difference."
	Participation	P1: "Courses or events can be organized so that they can socialize and have activities during summer. I have more problems in the village. When we go to the park, people behave very oddly... the fear of other children and the gaze and weird stares of people are really disturbing..." (Participation in a community)

Ethics Committee Approval

The data were collected in June 2019. Participants were contacted through the researchers' voluntary participation in a summer camp organized by a non-governmental organization for children diagnosed with ASD and their families in the Cappadocia region. The summer camp was attended by families from different regions of Turkey and activities were organized for children and their families. In this process, the researchers conducted workshops on their fields of study with the families. Before the volunteer work, the researchers decided to conduct

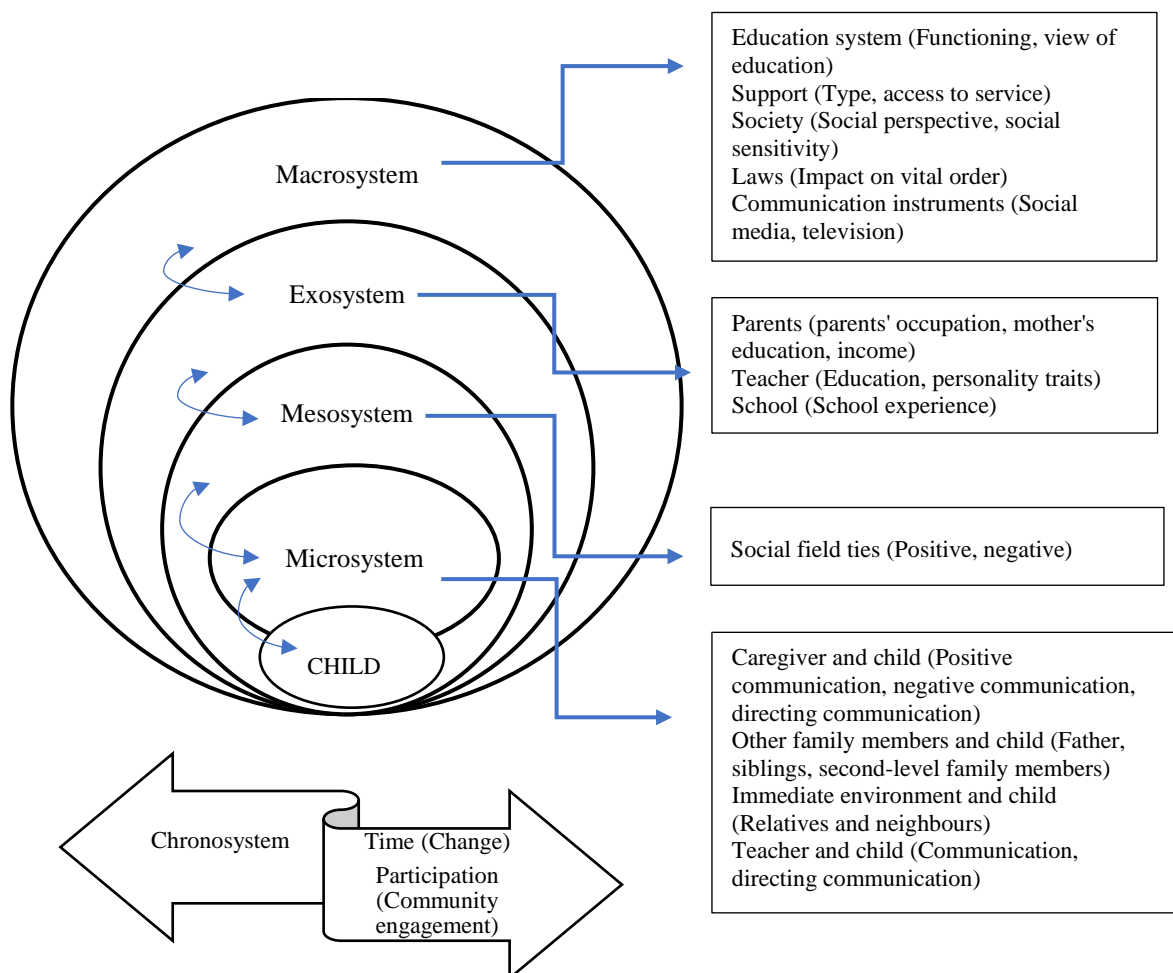
interviews with the participants within the scope of the bioecological model to better recognize and make sense of the lives of children and families. These interviews enabled the researchers to get to know the children and families before the volunteer activities and to improve the quality of the approach and content of the participants during the planning and implementation process. The research team included academics working in the fields of child development, psychology, and preschool education. All researchers participated in interviews (during the data collection process) and volunteer work. The researchers contacted the families in the camp and informed them about the research and data collection process. Before the participants were interviewed, they were informed about the research and their verbal and written consent was obtained. According to the decision of the ULAKBIM TR Index Committee in 2020, this research does not require an Ethics Committee Decision.

Results

As a result of the descriptive analysis of the qualitative data obtained from the participants, main themes based on the bioecological model were formed. Figure 2 presents the sub-themes and categories that emerged within the scope of the layers in the bioecological model. Table 3 (see Appendix) shows the themes, sub-themes, categories, and codes in which the participants' views on children's lives were evaluated within the scope of the bioecological model.

Figure 2

Sub-themes and Categories Under Themes Based on the Bioecological Model



Microsystem

Microsystem covers the sub-themes of *caregiver and child*, *other family members and child*, *intimate environment and child*, *teacher, and child*. Under the caregiver and child sub-theme, there are categories of positive communication, negative communication, and directing communication. The sub-theme of directing

communication includes parent, child, and reciprocal codes according to the person who assumes the directing role in the communication process. Notably, the primary caregivers were mainly mothers in families with a child with ASD. The communication between caregivers and children was oriented towards understanding emotions, hugging, and conveying love and affection. However, some children displayed negative behaviors that affected communication, such as impulsivity, persistence, addiction, resentment, and reproach (expressing sadness without anger), which sometimes include tantrums. In addition, families carry out the communication process in a unidirectional way as parents or children and in a bidirectional way where both parents and children are reciprocal. Below are examples of participant expressions in the caregiver and child sub-theme.

P7: "We can understand each other in the best possible way. We communicate even without words." (Caregiver and Child/ Positive communication)

P11: "Our child sometimes is offended by his father or sister, but I never offend him. Even if he cannot express his feelings, I let him explain or show them. We cannot chat because he cannot express himself." (Caregiver and Child/ Negative communication)

P8: "...our crisis management is very good. I can intervene without letting him/her get into a crisis." (Caregiver and Child/ Directing communication)

P13: "...Our child makes his father do whatever he wants. Since our child is disabled, we cannot spare him." (Caregiver and Child/ Directing communication)

Under the sub-theme of other family members and children, there are the categories of father, siblings, and secondary family members (e.g., grandmother, grandfather). Most fathers were not directly involved in childcare in the study, but they contacted the child. Although some fathers left childcare to their wives and stayed away, others accepted their children as they were, shared child-caring duties, and had positive interactions with their children. The participants emphasized that secondary family members such as grandmothers, grandparents, uncles, or aunts supported the caregivers and showed love and affection by establishing positive communication with the child. The reasons for positive interaction were explained as the fact that family members lived together with the child, the effect of the progress observed in the child's development in the process, and the fear of the caregiver's reaction against family members. On the other hand, it was stated that some family members did not show love and displayed cold behavior by staying away from the child. Participants gave very little information about the siblings of the child with ASD during the interview, and in the statements they made, they expressed that the siblings were ignoring or jealous in their communication with the child with ASD. Below are examples of participant expressions in the other family members and children sub-theme.

P4: "...there is no communication between my autistic child and my husband. He never even asks something to our child. He rarely talks to him as I ask him to do so ..." (Other family members and child/ Father)

P17: "...The child lives with his grandmother, mother, and uncle, but mostly uncle and aunt look after him. All family members are involved in the child's life when necessary." (Other family members and child/ Secondary family members)

In the sub-theme of the immediate environment and children, findings on children's communication with relatives and neighbors were revealed. The interviews stressed that although there were emotionally distant relatives and neighbors, caring ones showed acceptance, played games, and showed love and affection. The findings on children's communication with their teachers included behaviors that direct communication (initiating and shaping the communication process), positive interaction, listening, love, and compassion. As a matter of fact, some children expressed negative experiences with their teachers. In this regard, parents talked about some teachers' indifferent, insensitive, and dull behavior, negative energy, and unloving behavior. Below are examples of participant responses in the "immediate environment" and child" and "teacher and child" sub-themes.

P1: "...Children do not want to be with their relatives, as they behave coldly." (Intimate environment and child/ Relatives and neighbors).

P5: "We changed his school because he was not doing well before, now he is doing well." (Teacher and child/Communication)

P7: "... It is not very good; I cannot feel the care or interest shown to my child. I think the reason behind my child's slow progress is the indifference and carelessness of others. Unfortunately, a child's progress also depends on teachers. Burnout teachers blame the home setting and family life for the lack of progress." (Teacher and child/ Communication)

P14: "From time to time, we had very negative experiences with some teachers. We had difficulty sending them to school..." (Teacher and child/Communication)

Mesosystem

In the mesosystem theme, there is a sub-theme of social field ties consisting of positive and negative categories. Within the social sphere, it is seen that children are excluded, exposed to negative discourse and reactions by people around them, and even some fathers show negative behaviors and reactions towards their children. The negative behaviors of fathers were expressed as not providing any support, not being interested, ignoring the child, or not trying to suppress the child's behaviors. As a result of such behaviors, mothers experienced feelings of anxiety and loneliness. However, a few mothers reported positive experiences of support from neighbors and the child's desire to communicate with people of his/her choice. Below is an example of participant responses in the sub-theme of social field ties.

P12: "...Some mothers or people hide their children behind themselves when they see my child. My child is a calm and mild girl. Such behaviors really hurt me, and I still encounter such attitudes." (Social field ties/Negative)

P8: "... My child is like this, I cannot change it. If he accepts it, let him accept me with it; this is how I treated them. For example, they used to tell me "Leave E. and come".

They were uncomfortable when E. was present. If I did what they said, I would be used.

I would not be able to spare time for E." (Social field ties/Negative)

Exosystem

The exosystem theme includes the sub-themes of parent, teacher, and school. The parent sub-theme includes the mother and father occupation category, the mother category, and the income category. Mothers especially stated that their socioeconomic characteristics affect their children's development and education. In particular, many mothers stated that they could not provide their children with the care and education they needed because they did not have sufficient financial income. According to the participants, families with children with ASD should have good financial opportunities. Families explained this situation through the examples of sensory integration, life coach, shadow teacher, psychologist, better schools, sports schools, regular pool-swimming and outdoor activities for their children. In addition to the mothers who stated that they could not allocate enough time for their children due to the working hours of their profession, there were also mothers who emphasized the importance of being parents who are constantly trying to improve themselves and who have received training in this field. Below is an example of participant responses in the parent sub-theme.

P13: "...The economic situation is of great importance for my child's life. I have contacted many institutions, kindergartens, and psychologists. If I had had good financial status, I could have had a private teacher at home. However, I was able to send my child to a daycare center only this year..." (Parents/Income)

P12: "If you want to get a good quality education in autism, you should have a good financial situation. For example, sports school two days a week is very expensive. For a good education for a child with autism, you should have at least 10,000 income per month. I wish this type of education could be more affordable for these children. One month ago, we started training with activities such as skating and cycling, and my child is very happy now. With this training, my child has become a calmer and better-behaved child and has benefited a lot..." (Parents/Income)

There are education and personality traits categories within the sub-theme of the teacher. The participants focused on the teachers' characters and explained how their personality traits affected their development. At this point, both positive characteristics such as being tolerant, caring and sweet-tongued, or understanding emotions, and negative characteristics such as being indifferent, dull and distant, or authoritarian were mentioned. The importance and impact of the different trainings that teachers have received on ASD was expressed. In the school sub-theme, the child's experiences at school were described. It was reported that children were exposed to peer bullying at school from time to time and that they had difficulty adapting to school due to the large class size. Below is the example of participant responses in the teacher sub-theme.

P13: "... I expect my child to receive affection from their teachers as well. His previous teacher was very apathetic, and I did not believe he loved my child. Another teacher loved my child very much, hugged him, and said sweet words. Teachers' personalities are important, and teachers should be cheerful in the

classroom. Our first teacher did not want to work with small children, so we changed the class.” (Teacher/ Personality traits)

Macrosystem

The macrosystem theme includes the sub-themes of the education system, support, society, laws, and communication instruments. The education system sub-theme includes the categories of the functioning of education and the view of education. In the theme of education system functioning, participants mentioned some problems related to school supervision/inspection, transportation, lesson hours, and the cost of special education. They also stressed the importance of beginning special education early, which cannot always be achieved due to various problems. Below are examples of participant responses in the education system sub-theme.

P1: “...Education is of poor quality. You must struggle to find the right educational sources. I mean everything is up to you. I think, much more activities should be organized for our children. We sometimes cannot even go to our grandparents' house due to the feeling of not being accepted. Summer camps or courses can be organized to promote socialization and social activities.” (Education system/ View of education)

P14: “...They say that those children need one-to-one education, okay! However, there is no solution on how to provide it. Special education centers offer limited lesson hours. Teachers are not trained in autism. What should be done and what has been done is very different.” (Education system/ View of education)

The support sub-theme includes the type of support and the categories of access to services. It was observed that mothers wanted to have support from different disciplines such as sensory integration, sports, psychology, and nutrition. One mother expressed that she would like to have a life coach in their life as more individual and special support. Participants stated that there is insufficient support in accessing these additional services and that financial inadequacies and location affect this situation, especially since these facilities are not available in every city. It is seen that families need expert consultancy in different subjects and that there are content deficiencies in information and guidance, especially at the stage of receiving the first diagnosis. Below are examples of participant responses in the support sub-theme.

P4: “...Teachers send us to such education centers, but we have financial problems. I would send my child to a horse riding and sensory integration center if I had enough money. Thus, I might distract his attention away from the TV. I think sensory integration training should be provided free of charge to our children. Why aren't such institutions free? Why are they only in big cities like Istanbul?” (Support/ Type)

P8: “...Our socioeconomic status is low. E. has enrolled in a sports school this year, and he could go to school without me; I mean, he is a very well-adjusted kid. However, sports schools are costly. I would offer him more lessons if I had the opportunity. I wish I could send E. to many other activities such as swimming, outdoor activities, or cycling.” (Support/ Type)

In the sub-theme of society, there are social perspective and social sensitivity categories. It was stated that other individuals in society lacked knowledge about children with special needs and ASD and were prejudiced and distant towards these children. Similarly, in terms of social sensitivity, mothers shared their experiences and opinions that society was not sensitive and supportive. Below are examples of participant responses in society sub-theme.

P4: “... It affects a lot. Even when A. is calm, others' questions, expressions, or reactions affect him negatively. Nothing in the outside world suits us. I have learned not to care about such negative people. Nevertheless, it is not that easy for our children. We cannot isolate them from life just because others do not want them. I do my best to integrate him into people. But as he grows, it gets harder...” (Society/ Social sensitivity)

P6: “... Society should change discriminatory approach to those children. That really hurt them. Most people have no tolerance; unfortunately, they cannot empathize.” (Society/ Social sensitivity)

In the sub-theme of laws, many mothers stated that laws were insufficient and did not have public priorities on this issue. They shared the negative experiences in their lives. However, one mother said that she was luckier than other families around her, as she knew her rights and received financial assistance from the state. Below is an example of participant responses in the sub-theme of law.

P17: “...laws related to autism are open to abuse. We received training without financial support, but the quality of training depends on the teacher you work with. Laws are not enough. We strive to find the right

ways to reach institutions to receive education and support. However, such institutions are very few." (Laws/ Impact on vital order)

There are social media and television categories in the sub-theme of communication tools. It was understood that families tried to support each other by using social media networks such as Facebook and WhatsApp. Furthermore, it was also stated that from time to time there are insincere posts on the subject on online platforms.

It has been stated that people think that they are fulfilling their duties when they make token efforts on certain days or post on social media, but when it comes to support or implementation, they stay away from children. However, practices that are not evidence-based or include pseudo-scientific interventions were mentioned. In addition, it was reported that there are misrepresentations or inadequate programs on the subject in TV series, movies, and various programs broadcast on television. It was stated that there is a need for qualified studies and evidence-based interventions to guide families on the subject, especially since social media is an area open to fraud. Because information dissemination about pseudoscientific practices can cause great time, economic, and developmental losses to families. Below are examples of participant responses in the communication tool sub-theme.

P4: "... Publications on the subject are very limited and should be improved. Online programs can be organized to raise awareness of autism in the media. For example, in the most-watched TV series." (Communication tools/ Television)

P9: "... We watch the videos after selecting them attentively in addition to useful and awareness-raising programs that guide families with an autistic kid. I think they should focus on improving the qualifications of those children rather than making awareness-raising campaigns." (Communication tools/ Social media)

Chronosystem

The Chronosystem theme has two sub-themes: time and participation. Families reported that there have been recent efforts to raise public awareness about ASD, but they expect these efforts to be increased. One mother expressed that "People think that when they post on social media, they fulfill their responsibilities for these children," The participants also stated that their children could partially participate in life and could not socialize effectively. Below are examples of participant responses in the sub-themes of time and participation.

P12: "... The awareness has increased over time, but I think this is still insufficient. The awareness of people can be raised, and also behavior change, and awareness-raising activities can be encouraged..." (Time/ Change)

P7: "...I isolated my child and myself from everyone in my environment. Other mothers do not want their children to play or talk to them even in public places. My child wants to socialize with his peers. He wants to communicate with other children, not only with me. Unfortunately, this is not possible..." (Participation/ Participation in society)

Discussion

After analyzing the study's results, a predominant pattern emerged, indicating that mothers primarily assumed the primary caregiving role for children with ASD, assuming greater responsibility in fulfilling their needs, and establishing the most effective communication channels with the child. This finding was not surprising considering the roles attributed to mothers by society and the presence of a child with special needs in the family. Similar to the findings of the current study, there were studies in the literature showing that mothers with children with ASD undertake many roles at home (McAuliffe et al., 2019), fathers mostly take responsibility for working to support the household, and mothers spend more time with the child with ASD (Hickey et al., 2020). In addition, in a study conducted with fathers of children diagnosed with ASD, it was reported that fathers were concerned about their child's development, struggled with effort during the development and education process of the child and that the diagnosis of ASD had an impact on the father's personal development and maturation (Camilleri, 2022). Grebe et al. (2022) found that mothers with children diagnosed with ASD reported being more stressed and used coping strategies more than fathers. There may be many reasons for the differences between mothers and fathers in sharing domestic responsibilities, coping with difficulties, and caring for a child diagnosed with ASD. These reasons include the father's financial responsibility for the household in the public sphere and the mother's responsibility for childcare in the private sphere, family dynamics, family structure, gender roles, and many other factors. With the presence of a child with ASD in the family, family members' interactions among themselves and with others in the community also differ (see Table 2). For example, Pinto et al. (2016) found that communication

with a child with ASD was affected by family members, including parents, who did not accept the child's diagnosis, who were emotionally disconnected, prejudiced, and distant. Similarly, it was reported that after their children were diagnosed with ASD, some families experienced relief, while others experienced depression; some parents received support from relatives for the care of their child, while others were judged by their closest relatives (Downes et al., 2021). In addition, there were study results in the literature (Carr & Lord 2013; Kuru & Piyal 2018) showing that mothers with children with ASD received negative reactions from extended family support, friendships, or other sources (Bishop et al., 2007). In fact, in a study conducted by Das et al. (2017) in India, unlike these findings, it was concluded that parents of children with ASD had positive interactions with their extended families, friends, and neighbors and received support from these individuals. The results of the studies showed that there were some differences in the level of interaction between the child with ASD, his/her family and other individuals, and the content of this interaction. For example, in this study, it was observed that while some relatives of families with children with ASD were affectionate and compassionate towards the child, others did not show affection and were distant and cold towards the child (see Table 2). The impulsive and problem behaviors of children with ASD may be a determining factor in how other individuals approach the child and the family. In addition, the differences between other individuals (including parents and siblings) in their level of acceptance of the ASD diagnosis, personality traits, feelings and thoughts about ASD, psychological resilience levels, and many other factors may have been determinants in interpersonal communication.

Families with children with ASD experience difficulties in many areas such as children's education, education fees, participation in social and educational activities, and access to education and resources. In the literature, studies were showing that families with children with ASD experience financial difficulties and have difficulties in accessing health services (Kogan et al., 2008), educational services, and resources (Bonis, 2016). However, in the study by Gholipour et al. (2023), parents stated that they had emotional, financial, and social support needs, but that there were no resources to meet these needs continuously and that they did not have information about these resources, if any. Some studies revealed that families with children with ASD did not find the education their children received sufficient and that it was difficult to access information from experts in institutions (Güleç-Aslan et al., 2014; Mameghani et al., 2019), and that families could access a limited number of institutions and organizations (Altun & Kasım 2019; Yassıbaş et al., 2019). In a study conducted by Sarol et al. (2020), mothers with children with ASD stated that the institutions and organizations where they and their children can receive support are quantitatively and qualitatively insufficient. In a qualitative study that supports the results of this research, parents expressed their need for ASD-friendly centers (Gholipour et al., 2023). In contrast to these findings, in a study conducted by Pepperell et al. (2018) in Australia, parents of children with ASD stated that they could easily access experts and institutions and expressed their satisfaction with this situation. The difference in the results of this study conducted in Australia may be due to the services provided to individuals with special needs and families or the education system. In this study, it was observed that families with children with ASD had difficulty accessing educational and support resources within the macrosystem they were in. In this direction, it was noticed that they received support from mothers who have children with ASD like themselves by using social media and various communication tools with their efforts. This situation suggests that mothers need continuous support in creating communication channels with their means, participating in the social sphere, supporting the education and development of the child, or similar issues. For this situation, evidence-based education and practices in the literature can be mentioned. Evidence-based practices are practices in which standards are set for the relevant purpose, transparent, systematic (Mullen, 2014), valid, and reliable, including appropriate data analysis, structured with appropriate scientific methods, and evaluated by independent experts (Collins & Salzberg, 2005; Vuran & Melekoğlu, 2022). For example, in the USA, there is a guide for the education of children with ASD developed with evidence-based practices for teachers, professionals, and school staff (Randolph, 2015). Similarly, criteria have been set for evidence-based practices in the education of individuals with ASD (The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder [NPDC], 2020; Sam et al., 2020). In Turkey, it is considered important to establish and disseminate evidence-based practices and training programs to ensure that families receive continuous support and that the child's educational needs are met. It can be said that large-scale studies to be developed for parents to access information about resources, support their skills and benefit from resources can support children with ASD and their families. In addition, the development and dissemination of family education and training programs and the planning of their content according to the needs of the families can play a major role in supporting the potential of children and families.

Participants believe that the diagnosis of ASD is expressed inadequately or inaccurately in the media and communication tools within the macrosystem. Waltz (2012) emphasized that the diagnosis of ASD and related awareness activities should be handled carefully and effectively in mass media. For example, a statement such as

"*Your child is more likely to have autism than to be an athlete*" informs the public about the prevalence of ASD. It is seen that awareness or attention-raising attempts such as these are based on feeling compassion for individuals with ASD or scaring the public. In another study on the subject, it was stated that the amount of news about ASD has increased, but the news content mostly negatively labeled individuals with ASD (Holton, Farrell & Fudge, 2014). Similarly, in a study conducted in Australia, information about ASD in the print media between 2016 and 2019 was analyzed. As a result, it was noticed that the publications did not include very detailed information about ASD, they included the most basic characteristics of ASD and emphasized intervention programs (Baroutsis et al., 2021). There were studies suggesting that the news about the diagnosis of ASD in newspapers often contained discrimination (Muhamad & Yang, 2017). In addition, some studies (Bie & Tang, 2015) showed that news articles that are not scientifically framed contain misinformation about ASD, show individuals with ASD as individuals in need of help, individuals who need to be pitied, and news articles with content such as the individual with ASD is a problem of the family. It is thought that the media and mass media, which are seen as a source of information for society, should include scientifically based and evidence-based information. An example of this is the "What Works Clearinghouse (WWC)" unit established in 2002 by the US Department of Education (Collins & Salzberg, 2005). WWC systematically examines programs, practices, policies, and materials in the field of education based on scientific evidence. The reviewed publications are ranked on the WWC's website by indicating the level of evidence (U.S. Department of Education, n.d.). In this regard, it is important to examine whether the content about ASD in the media or mass media is based on scientific evidence and to disseminate evidence-based information. With evidence-based practices, studies can be carried out to support the awareness of other individuals in society about ASD, and attention can be drawn to the use of inclusive expressions that are far from labeling/stigmatizing individuals with ASD. It can be said that increasing the visibility of these practices and developing them based on scientific evidence will be supportive of social integration.

Families stated that their children were exposed to negative labeling and excluded in different ways in society from the closest environment at the microsystem level to the macrosystem level. There were studies supporting these findings in the literature (Bonis, 2016; O'Hare et al., 2021; Tok et al., 2016). This negative labeling/stigmatization is carried out by the school, educators, or other individuals at school, starting from the closest circles of the child with ASD and his/her family (Altun & Kasım, 2019; Uz & Kaya, 2018). Mothers with children with ASD stated that in different social circles, they were nicknamed and excluded, felt like they were being harassed even with other people's gaze, were negatively stigmatized, and faced reactions (Çopuroğlu & Mengi, 2014). Similarly, in the meta-analysis study of Salleh et al. (2020), it was reported that families of children with ASD felt negative emotions such as blame and judgment from their social environment and that their children could be stigmatized due to characteristics such as maladaptive behavior and appearance, and as a result, they felt shame. It is thought that the attitude towards children with ASD and their families, which is based on marginalization such as not being accepted, criticized, and stigmatized by society, is multidimensional, deep-rooted, and based on different reasons. For example, families of typically developing children may think that their children may model the maladaptive behaviors of children with ASD. For society to accept not only individuals with ASD but also individuals with 'different features', it is important to efficiently implement qualified sensitization activities with inclusive-integrative practices from a very early stage. In this direction, it is thought that empowerment activities for children with ASD and their families should be expanded and supported.

Participants expressed different opinions about the reflection of teachers' professional competencies and personal qualities at the exosystem level. While some mothers were satisfied with the school their children attended, the teachers, and the education they received, others stated that the education provided was inadequate, the teachers were not professionally and personally suitable, and the children's school experiences were negative. In the literature, there were studies in which parents stated that they encountered teachers who were not knowledgeable about ASD, did not understand the difficulties faced by the family and the child (Silva & Schalock, 2012), were prejudiced, and were not adequately equipped (Altun & Kasım, 2019). There were also studies showing that there were problems in adapting education for children with ASD (Harstad et al., 2013). Some studies showed that teachers were qualified, well-equipped, knowledgeable about ASD, and supportive (Callahan et al., 2008) and that teachers enriched and adapted teaching methods by making use of school resources and creating a positive atmosphere in classrooms with children with ASD (Clark et al., 2020). Although there are certain standards for the education of children with ASD, their implementation may depend on institutions and individuals, resources, time, and many other factors (Lindsay et al., 2013). As teachers' level of knowledge about ASD increases, their tendency to develop positive attitudes toward children with ASD also increases (Lu et al., 2020). At this point, variable factors such as the training received by teachers, personality traits, the resources of the school, and the level of acceptance of disability by school staff may explain the differences in the results.

Conclusion and Recommendations

At the *microsystem* level, it was observed that mothers were the ones who interacted with and cared for the child in the family in general. In the process of caring and interacting with the child, it was revealed that there were fathers who accepted their children as they were and participated in the care process, as well as fathers who showed the behaviors of leaving the mother alone and seeing her as distant. Within the social space at the *mesosystem* level, it was observed that children were excluded and exposed to negative discourse and reactions by people around them, and because of such behaviors, mothers experienced negative emotions such as anxiety and loneliness. At the *exosystem* level, parents' socioeconomic characteristics and teachers' personality traits were found to affect children's development and education. Parents who did not have sufficient financial income stated that they could not provide their children with the care and education they needed. At the *macrosystem* level, some problems in the functioning of the education system were identified, such as inadequate supervision of schools, limited access to education, insufficient hours of education, and expensive special education. It was stated that society lacks knowledge about children and the issue and is prejudiced and distant towards children. Most of the participants stated that the laws are not sufficient and that they do not have priorities in the public sector and shared the negative reflections of this situation on their lives.

A review of the literature in Turkey reveals that studies conducted with families of children with ASD did not include studies on awareness and opinions regarding the adoption and implementation of laws concerning individuals with disabilities. According to the findings of this study, only one of the mothers participating in the study (P11) stated that she was aware of the laws, while three mothers stated that they found the laws inadequate. The other participants did not express any opinion about the laws. It is thought that more research is needed on the subject in our country. It was observed that families tried to support each other by using social media networks such as Facebook and WhatsApp. In fact, it was determined that there may be misrepresentations on the subject on online platforms and television or that the programs are inadequate. At the *chronosystem* level, it was found that there have been recent efforts to raise awareness of people in society, but it is expected that awareness-raising programs on this issue will be further developed in terms of quality and quantity.

In this study, 17 participants who voluntarily agreed to participate in the study took part in the summer camp organized for children with ASD and their families in the Cappadocia region in June 2019. The findings obtained within the scope of the purpose of the study are specific to this context. Therefore, they cannot be generalized to other settings, contexts, or populations. Based on the study's findings, it is recommended to reinforce interventions aimed at supporting and empowering families with ASD. These interventions should involve the provision of information and sharing of knowledge about the diagnosis and treatment processes, as well as assistance in facilitating the child's education. In addition, the increase in the number of platforms where parents of children with ASD can support and share with each other, the presence of experts in the field on these platforms, and the easy access of families to these platforms support the resilience of families. According to the results obtained, it can be said that projects developed by civil society organizations and public institutions/organizations can fill this gap by helping families to overcome the difficulties experienced by children with ASD in accessing training and support in different areas such as sensory integration, sports activities, psychological support, and nutrition. In addition, it is thought that awareness-raising activities that are far from prejudices and labeling in the social focus and inclusive of individuals should take place more frequently in mass media, media, and online platforms. It is important that these studies are carried out and disseminated in the light of evidence-based scientific information.

According to the results, it can be said that evidence-based practices, training, and policies should be disseminated. At this point, in future scientific studies, supportive interventions for children with ASD, families, school staff, and experts can be examined and evaluated. With the results obtained, appropriate guidelines can be developed and disseminated with a focus on individual differences and standards.

Authors' Contributions

The first and second authors of the study were involved in data collection, data analysis, writing process and editing of the article. The third author of the study was involved in data collection and editing the first version of the article. The fourth author of the study contributed to the analysis of the data and the writing process of the first version of the article.

References

- Altun, T., & Kasım, Ş. (2019). Otizmle yolculuk: Otizmlı çocuklara sahip ailelerin çocuklarının eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi [Journey with autism: Examining the views of families with children with autism on the education of their children]. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 19(42), 11-40. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.546668>
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. & Bayraktaroğlu, S. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri [Research methods in social sciences]*. Sakarya Kitabevi.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Ayyash, M., Ayyash, M., Saad, F., Alaouie, M., & Blackwood, R. A. (2023). A comparison of the experiences, challenges and coping strategies for parents of children with autism residing in the United States and The Arab World. *Journal of the National Medical Association*. <https://doi.org/10.1016/j.jnma.2023.01.017>
- Baroutsis, A., Eckert, C., Newman, S., & Adams, D. (2021). How is autism portrayed in news media? A content analysis of Australian newspapers articles from 2016-2018. *Disability & Society*, 38(6), 1-24. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1971067>
- Bie, B., & Tang, L. (2015). Representation of autism in leading newspapers in China: A content analysis. *Health Communication*, 30(9), 884-893. <https://doi.org/10.1080/10410236.2014.889063>
- Bishop, S. L., Richler, J., Cain, A. C., & Lord, C. (2007). Predictors of perceived negative impact in mothers of children with autism spectrum disorder. *American Journal on Mental Retardation*, 112(6), 450-461. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2007\)112\[450:POPNI\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2007)112[450:POPNI]2.0.CO;2)
- Bonis, S. (2016). Stress and parents of children with autism: A review of literature. *Issues in mental health nursing*, 37(3), 153-163. <https://doi.org/10.3109/01612840.2015.1116030>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3(2), 37-43. <https://www.ncj.nl/wp-content/uploads/media-import/docs/6a45c1a4-82ad-4f69-957e-1c76966678e2.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 1; pp. 793-828). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Brown, H. K., Ouellette-Kuntz, H., Hunter, D., Kelley, E., & Cobigo, V. (2012). Unmet needs of families of school-aged children with an autism spectrum disorder. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities: JARID*, 25(6), 497-508. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2012.00692.x>
- Callahan, K., Henson, R. K., & Cowan, A. K. (2008). Social validation of evidence-based practices in autism by parents, teachers, and administrators. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(4), 678-692. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0434-9>
- Camilleri, L. J. (2022). Exploring the lived experiences of fathers of children on the autism spectrum: A narrative inquiry. *SAGE Open*, 12(2), 1-13. <https://doi.org/10.1177/21582440221089927>
- Carr, T., & Lord, C. (2013). Longitudinal study of perceived negative impact in African American and Caucasian mothers of children with autism spectrum disorder. *Autism*, 17(4), 405-417. <https://doi.org/10.1177/1362361311435155>
- Cassidy, J. (2008). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed.; pp. 3-22). The Guilford Press.
- Chapman, R. (2020). The reality of autism: On the metaphysics of disorder and diversity. *Philosophical Psychology*, 33(6), 799-819. <https://doi.org/10.1080/09515089.2020.1751103>

- Clark, M., Adams, D., Roberts, J., & Westerveld, M. (2020). How do teachers support their students on the autism spectrum in Australian primary schools? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 38-50. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12464>
- Creswell, J. W., (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni [Qualitative research methods: Qualitative research and research design according to five approaches]* (M. Bütün & S. B. Demir, Trans.; 3rd ed.). Siyasal Kitapevi. (Original work published 2002)
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları [Research design, qualitative, quantitative and mixed method approaches]* (S. B. Demir, Trans.). Eğiten Kitap.
- Collins, S., & Salzberg, C. (2005). Scientifically based research and students with severe disabilities: Where do educators find evidence-based practices? *Rural Special Education Quarterly*, 24(1), 60-63. <https://doi.org/10.1177/875687050502400111>
- Constantino, J. N., & Charman, T. (2016). Diagnosis of autism spectrum disorder: Reconciling the syndrome, its diverse origins, and variation in expression. *The Lancet Neurology*, 15(3), 279-291. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(15\)00151-9](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(15)00151-9)
- Çattık, M. (2022). Otizm spektrum bozukluğu: Tarihçe, tanım, sınıflandırma, yaygınlık [Autism spectrum disorder: History, definition, classification, prevalence]. In İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocuklukta otizm spektrum bozukluğu, temel bilgiler* (pp. 2-16). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çopuroğlu, Y. C., & Mengi, A. (2014). Toplumsal dışlanma ve otizm [Social exclusion and autism]. *Turkish Studies (Elektronik)*, 9(5), 607-626. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6993>
- Croen, L. A., Najjar, D. V., Ray, G. T., Lotspeich, L., & Bernal, P. (2006). A comparison of health care utilization and costs of children with and without autism spectrum disorders in a large group-model health plan. *Pediatrics*, 118(4), 1203-1211. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-0127>
- Danış, M. Z. (2006). Davranış bilimlerinde ekolojik sistem yaklaşımı [Ecological systems approach in behavioral sciences]. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 9(9), 45-54. <https://doi.org/10.21560/spcd.05027>
- Das, S., Das, B., Nath, K., Dutta, A., Bora, P., & Hazarika, M. (2017). Impact of stress, coping, social support, and resilience of families having children with autism: A North East India-based study. *Asian Journal of Psychiatry*, 28, 133-139. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2017.03.040>
- Downes, N., Lichtlé, J., Lamore, K., Orève, M.-J., & Cappe, E. (2021). Couples' experiences of parenting a child after an autism diagnosis: A qualitative study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(8), 2697-2710. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04744-5>
- Gail Williams, P., Sears, L. L., & Allard, A. (2004). Sleep problems in children with autism. *Journal of Sleep Research*, 13(3), 265-268. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2869.2004.00405.x>
- Gholipour, K., Ghiasi, A., Shahrokhi, H., Dadashi, Z., Javanmard, S., Tabatabaei, S. H., & Iezadi, S. (2023). Perceptions of the professionals and parents of children with autism spectrum disorders about autism services; A qualitative study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(1), 96-109. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05388-9>
- Giorgi, A., & Giorgi, B. (2003). Phenomenology. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 25-50). Sage.
- Gray, D. E. (2002). Ten years on: A longitudinal study of families of children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 27(3), 215-222. <https://doi.org/10.1080/1366825021000008639>
- Grebe, S. C., Mire, S. S., Kim, H., & Keller-Margulis, M. A. (2022). Comparing fathers' and mothers' perspectives about their child's autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(4), 1841-1854. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05077-7>
- Güleç-Aslan, Y., Cihan, H., & Altın, D. (2014). Otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuk sahibi annelerin deneyimleri [Experiences of mothers of children with autism spectrum disorder]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 96-111. <https://doi.org/10.17755/esosder.41128>

- Hardman, M. L., Egan, M. W., & Drew, C. J. (2016). *Human exceptionality: School, community, and family*. Cengage Learning.
- Harstad, E., Huntington, N., Basic, J., & Barbaresi, W. (2013). Disparity of care for children with parent-reported autism spectrum disorders. *Academic Pediatrics*, 13(4), 334-339. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2013.03.010>
- Hickey, E. J., Hartley, S. L., & Papp, L. (2020). Psychological well-being and parent-child relationship quality in relation to child autism: An actor-partner modeling approach. *Family Process*, 59(2), 636-650. <https://doi.org/10.1111/famp.12432>
- Holton, A. E., Farrell, L. C., & Fudge, J. L. (2014). A threatening space?: Stigmatization and the framing of autism in the news. *Communication Studies*, 65(2), 189-207. <https://doi.org/10.1080/10510974.2013.855642>
- Kogan, M. D., Strickland, B. B., Blumberg, S. J., Singh, G. K., Perrin, J. M., & van Dyck, P. C. (2008). A national profile of the health care experiences and family impact of autism spectrum disorder among children in the United States, 2005-2006. *Pediatrics*, 122(6), e1149-e1158. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-1057>
- Kuru, N., & Piyal, B. (2018). Perceived social support and quality of life of parents of children with autism. *Nigerian journal of clinical practice*, 21(9), 1182-1189. https://doi.org/10.4103/njcp.njcp_13_18
- Lee, G. K. (2009). Parents of children with high functioning autism: How well do they cope and adjust? *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 21(2), 93-114. <https://doi.org/10.1007/s10882-008-9128-2>
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. (2013). Educators' challenges of including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 347-362. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470>
- Ling, C. Y. M., Mak, W. W. S., & Cheng, J. N. S. (2010). Attribution model of stigma towards children with autism in Hong Kong. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(3), 237-249. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2008.00456.x>
- Lu, M., Zou, Y., Chen, X., Chen, J., He, W., & Pang, F. (2020). Knowledge, attitude and professional self-efficacy of Chinese mainstream primary school teachers regarding children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 72. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101513>
- Ludlow, A., Skelly, C., & Rohleder, P. (2012). Challenges faced by parents of children diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Health Psychology*, 17(5), 702-711. <https://doi.org/10.1177/1359105311422955>
- Mameghani, S. S., Gençoğlu, C., Ersanlı, E., & Dicle, A. N. (2019). Otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin otizme ilişkin görüşleri: Türkiye ve İran örnekleminde karşılaştırmalı nitel araştırma [Views of parents of children with autism on autism: A comparative qualitative study in Turkey and Iran]. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 443-470. <https://dergipark.org.tr/en/pub/amauefd/issue/50660/630561>
- Merriam, S. (2014). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Wiley.
- McAuliffe, T., Thomas, Y., Vaz, S., Falkmer, T., & Cordier, R. (2019). The experiences of mothers of children with autism spectrum disorder: Managing family routines and mothers' health and wellbeing. *Australian Occupational Therapy Journal*, 66(1), 68-76. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12524>
- Muhamad, J. W., & Yang, F. (2017). Framing Autism: A content analysis of five major news frames in U.S.-based newspapers. *Journal of Health Communication*, 22, 1-8. <https://doi.org/10.1080/10810730.2016.1256453>
- Mullen, E. J. (2014). Evidence-based knowledge in the context of social practice. *Scandinavian Journal of Public Health*, 42(13 Suppl), 59-73. <https://doi.org/10.1177/1403494813516714>
- Muuss, R. E. H. (2006). *Theories of adolescence* (6th ed.). McGraw-Hill Publishers.
- O'Hare, A., Saggars, B., Mazzucchelli, T., Gill, C., Hass, K., Shochet, I., Orr, J., Wurfl, A., & Carrington, S. (2021). 'He is my job': Autism, school connectedness, and mothers' roles. *Disability & Society*, 38(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1976110>
- Özdemir, S. (2007). Family-centered early intervention services. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 3(2), 321-334. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/186003>

- Özdemir, S. (2008). A paradigm shift in early intervention services from child-centeredness to family centeredness. *Education Sciences*, 3(2), 321-331. <https://doi.org/10.12739/10.12739>
- Patel, P. A. (2011). Bioecological theory of development. In S. Goldstein & J. A. Naglieri (Eds.), *Encyclopedia of child behavior and development* (pp. 247-249). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_438
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri [Qualitative research and assessment methods]* (M. Bütün & S. B. Demir, Trans.). Pegem Akademi.
- Pepperell, T. A., Paynter, J., & Gilmore, L. (2018). Social support and coping strategies of parents raising a child with autism spectrum disorder. *Early Child Development and Care*, 188(10), 1392-1404. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1261338>
- Pinto, R. N. M., Torquato, I. M. B., Collet, N., Reichert, A., Souza Neto, V., & Saraiva, A. M. (2016). Infantile autism: Impact of diagnosis and repercussions in family relationships. *Rev Gaúcha Enferm*, 37(3). <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2016.03.61572>
- Randolph, M. (2015). *Evidence-based practice and autism in the schools (An educator's guide to providing appropriate interventions to students with autism spectrum disorder)*. National Autism Center.
- Salleh, N. S., Abdullah, K. L., Yoong, T. L., Jayanath, S., & Husain, M. (2020). Parents' experiences of affiliate stigma when caring for a child with autism spectrum disorder (ASD): A meta-synthesis of qualitative studies. *Journal of Pediatric Nursing*, 55, 174-183. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2020.09.002>
- Sam, A. M., Cox, A. W., Savage, M. N., Waters, V., & Odom, S. L. (2020). Disseminating information on evidence-based practices for children and youth with autism spectrum disorder: AFIRM. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 1931-1940. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03945-x>
- Sarol, H., Aydın, İ., Gümüşboğa, İ., Güngörmüş, H., & Alici, Y. (2020). Otizmli çocuğa sahip ebeveyn perspektifi ile serbest zaman ve fiziksel aktivite [Leisure and physical activity from the perspective of parents of children with autism]. *Ankara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18, 144-155. <https://doi.org/10.33689/spormetre.589006>
- Scarcelli, C. M., Krijnen, T., & Nixon, P. (2021). Sexuality, gender, media. Identity articulations in the contemporary media landscape. *Information, Communication & Society*, 24(8), 1063-1072. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2020.1804603>
- Scattone, D., Wilczynski, S. M., Edwards, R. P., & Rabian, B. (2002). Decreasing disruptive behaviors of children with autism using social stories. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(6), 535-543. <https://doi.org/10.1023/a:1021250813367>
- Schalock, R. L. (1994). Quality of life, quality enhancement, and quality assurance: Implications for program planning and evaluation in the field of mental retardation and developmental disabilities. *Evaluation and Program Planning*, 17(2), 121-131.
- Schuntermann, P. (2002). Pervasive developmental disorder and parental adaptation: Previewing and reviewing atypical development with parents in child psychiatric consultation. *Harvard Review of Psychiatry*, 10(1), 16-27. <https://doi.org/10.1080/10673220216207>
- Seok, J. W., Soltis-Vaughan, B., Lew, B. J., Ahmad, A., Blair, R. J. R., & Hwang, S. (2023). Psychopharmacological treatment of disruptive behavior in youths: Systematic review and network meta-analysis. *Scientific Reports*, 13(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-023-33979-2>
- Shea, L. C., Hecker, L., & Lalor, A. R. (2019). *From disability to diversity: College success for students with learning disabilities, ADHD, and autism spectrum disorder*. The National Resource Center for The First-Year Experience.
- Silva, L. M., & Schalock, M. (2012). Autism parenting stress index: Initial psychometric evidence. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(4), 566-574. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1274-1>
- Smith, J. A. (Ed.) (2003). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. Sage.

- The National Professional Development Center on Autism Spectrum. (2020). *Evidence-based practices*. <https://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices>
- Tok, M., Sarı, S., & Tüfek, G. (2016). *Otizm bilinci ve otizmlı çocuğu olan ailelerin yaşadığı problemler (Anadolu otizm vakfında eğitim gören öğrenci aileleri örneği) [Autism awareness and problems experienced by families with children with autism (Example of families of students studying at the Anatolian autism foundation)]*. TUBİTAK Project. https://www.academia.edu/31377938/Otizm_Bilinci_ve_Otizmlı_%C3%87ocu%C4%9Fu_Olan_Aileler_in_Ya%C5%9Fad%C4%B1%C4%9F%C4%B1_Problemler_Anadolu_Otizm_Vakf%C4%B1nda_E%C4%9Fitim_G%C3%B6ren_%C3%96%C4%9Frenci_Aileleri_%C3%96me%C4%9Fi
- Tudge, J. R. H., Mokrova, I., Hatfield, B. E., & Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 1(4), 198-210. <https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2009.00026.x>
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme [A qualitative research technique that can be used effectively in educational science research: Interview]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi*, 24, 543-559.
- U.S. Department of Education. (2023). *What work clearinghouse*. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/FWW>
- Uz, S., & Kaya, K. (2018). Otizmlı çocuklara ve ailelerine yönelik damgalama [Stigmatization of children with autism and their parents]. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 663-683. <https://doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1411>
- Vuran, S., & Melekoğlu, M. (2022). Özel eğitimde kanıt temelli uygulamaların kalite göstergeleri ve sınıflandırılması: Alanyazın derlemesi [Quality indicators and classification of evidence-based practices in special education: Literature review]. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 1286-1313. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1150919>
- Vuran, S., & Turhan, C. (2012). Sosyal öyküler. In S. Vuran (Ed.), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi [Improving social skills]* (pp. 167-182). Vize Yayıncılık.
- Waltz, M. (2012). Images and narratives of autism within charity discourses. *Disability & Society*, 27(2), 219-233. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.631796>
- Wendorf Muhamad, J., & Yang, F. (2017). Framing autism: A content analysis of five major news frames in U.S.-based newspapers. *Journal of Health Communication*, 22(3), 190-197. <https://doi.org/10.1080/10810730.2016.1256453>
- Yassıbaş, U., Şahin, C. H., Çolak, A., & Toprak, Ö. F. (2019). Çocukları otizm spektrum bozukluğu olan ailelerin yaşam deneyimlerine yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi: Meta-sentez çalışması [Review of studies on the life experiences of families whose children have autism spectrum disorder: A meta-synthesis study]. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), Article 1. <https://dergipark.org.tr/pub/enad/issue/43049/521337>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]* (5th ed.). Seçkin Yayıncılık.



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

2023, 24(4), 543-557

ARAŞTIRMA | RESEARCH

Gönderim Tarihi | Received Date: 05.04.23

Kabul Tarihi | Accepted Date: 19.08.23

Erken Görünüm | Online First: 02.09.23

Okul Öncesi Dönemdeki Koklear İmplant Kullanıcısı Çocukların Sosyal Becerilerinin İncelenmesi

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

An Examination of the Social Skills of Preschool-Age Children with Cochlear Implants

[Click here to read in English](#)

Sevgi Kutlu



Esra Yücel





Okul Öncesi Dönemdeki Koklear İmplant Kullanıcısı Çocukların Sosyal Becerilerinin İncelenmesi

Sevgi Kutlu ¹

Esra Yücel ²

Öz

Giriş: Okul öncesi dönem, sosyal becerilerin gelişimi için en kritik olan dönemdir. Koklear implant kullanıcısı çocuklar başta iletişim becerileri olmak üzere birçok alanda zorluklar yaşamaktadır. Bu çalışmanın birinci amacı, okul öncesi dönemdeki koklear implant kullanıcısı çocukların sosyal becerilerini (başlangıç, akademik destek, arkadaşlık ve duygularını yönetme becerileri) işiten akranlarıyla karşılaştırmaktır. İkinci amaç, unilateral/bilateral koklear implant kullanımının ve okul öncesi eğitime devam etmenin sosyal beceriler üzerindeki etkisini araştırmaktır.

Yöntem: Çalışmaya yaş ortalaması 53.18 ay olan 34 koklear implantlı çocuk (16 kız, 18 erkek) ve yaş ortalaması 53.92 ay olan 36 işitmesi normal sınırlarda olan çocuk (21 kız, 15 erkek) dahil edilmiştir. Koklear implant kullanıcısı çocuklar ile işiten akranlarının sosyal becerileri “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak karşılaştırılmıştır. Unilateral/bilateral koklear implant kullanımının ve okul öncesi eğitime devam etmenin sosyal beceriler üzerindeki etkisi de araştırılmıştır.

Bulgular: Koklear implantlı çocukların başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri işiten akranlarına göre anlamlı derecede düşüktü ($p < .05$). Bilateral koklear implant kullanan çocukların başlangıç becerileri unilateral koklear implant kullanan çocuklara göre anlamlı derecede daha yüksekti ve okul öncesi eğitime devam eden koklear implant kullanan çocukların akademik destek becerileri okul öncesi eğitime devam etmeyen koklear implant kullanan çocuklara göre anlamlı derecede daha yüksekti.

Tartışma: Koklear implantlı okul öncesi dönemdeki çocukların, sosyal becerilerde işiten yaşlılarının gerisinde oldukları ve sosyal becerilerini geliştirmek için daha fazla eğitim desteğine ihtiyaç duydukları görülmüştür. Bilateral koklear implant kullanıcısı olmanın ve okul öncesi eğitime devam etmenin sosyal beceriler üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır.

Anahtar sözcükler: İşitme kaybı, koklear implant, sosyal beceri, okul öncesi dönem, akran etkileşimi.

Atıf için: Kutlu, S., & Yücel, E. (2023). Okul öncesi dönemdeki koklear implant kullanıcısı çocukların sosyal becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(4), 543-557. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1277447>

¹**Sorumlu Yazar:** Arş. Gör., Ankara Üniversitesi, E-posta: svg.kutlu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2175-5280>

²Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, E-posta: esyucel@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0002-0597-6358>

Giriş

Çocuklar kelimeleri ve sesleri duyarak konuşmayı anlar ve konuşmayı öğrenir. Bu nedenle, işitme kaybı çocukların bazı sesleri kaçırmasına neden olabilir ve konuşma, okuma, akademik başarı ve sosyal beceriler gibi çeşitli alanlarda zorluklara yol açabilir (American Speech-Language-Hearing Association, 2021). İleri veya çok ileri derecede işitme kaybı olan çocuklar için, nörogelişim ve duyuşsal gelişimi sağlamak için erken dönemde uygun bir amplifikasyon sistemi ile işitsel girdi sağlamak önemlidir (Baş & Yücel, 2023). Koklear implant ile ileri ve çok ileri derecede işitme kaybı olan çocukların işitsel erişim yetersizliği büyük ölçüde azaltılmıştır. Buna rağmen işitme kaybı bu çocukların eğitim ortamlarında akustik zorluklar, dikkat zorlukları, ilişkisel zorluklar, akademik zorluklar ve uyum zorlukları yaşamalarına sebep olmaktadır (Chute & Nevins, 2003). İşitme kayıplı çocuklar ve gençler genellikle iletişim güçlükleri yaşarlar. İletişim becerileri, işitme kaybının başlama yaşı, müdahale programları (müdahale yaşı ve yeterliliği), işitme kaybının derecesi ve odyometrik konfigürasyonun yanı sıra ailesel ve çevresel etkiler gibi çok sayıda faktörden etkilenmektedir (Sininger vd., 2010). İletişim güçlükleri işitme kayıplı çocukların uygun sosyal beceriler ve sosyal ilişkiler geliştirmelerinde engeller oluşturmaktadır (Antia vd., 2011; Sininger vd., 2010). Yapılan araştırmalar, daha erken yaşlarda tanılanan ve uygun müdahale programlarına dahil edilen işitme kayıplı çocukların, daha geç yaşlarda tanılanan yaşlılara kıyasla birçok alanda daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuştur (Meinzen-Derr vd., 2011; Yoshinaga-Itano, 2003). Amerikan Konuşma-Dil-İşitme Derneği, işitme kaybının iletişimi engelleyebileceğini ve işitme kayıplı çocukların diğer çocuklarla konuşmak veya oynamak konusunda isteksiz olabileceğini, bunun da okulda yalnızlık ve mutsuzluk yaşamalarına yol açabileceğini bildirmiştir (American Speech-Language-Hearing Association, 2021). Okul öncesi dönem, çocukların çevrelerindeki insanlarla iyi ayarlanmış ilişkiler geliştirmelerini sağlayan sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi için kritik bir dönemdir (Kramer vd., 2010; Moore vd., 2015). Bireyin içinde yaşadığı toplumun bir parçası haline gelmesi, toplumsal kurallara uyma ve başkalarıyla iyi ilişkiler kurma gibi gerekli sosyal becerilerin kazandırılmasıyla mümkün olur (Çubukçu & Gültekin, 2006).

Çocukların ilk sosyal ortamları evleridir ve sosyal becerilerin gelişimini büyük oranda ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşim kurarken sergiledikleri davranışlar etkilemektedir (Ölçer & Aytar, 2014). Çocukların akranları veya yetişkinler ile nasıl iletişim kurdukları, sözel olmayan konuşma becerileri (beden dili, yüz ifadesi vb.), duygu ve düşüncelerini ifade etme becerileri, konuşma becerileri ve problem çözme becerileri sosyal becerilere örnek verilebilir (Educators' Resource Guide, 2009). Sosyal beceriler akran ilişkilerini kolaylaştırmakla birlikte çocukların duygusal ve davranışsal gelişimini de etkiler (Hay vd., 2004). İşiten çocuklar, günlük etkileşimler sırasında çevrelerindeki insanları görerek veya duyarak tesadüfi öğrenme yoluyla birçok sosyal beceri kazanırlar. Ancak işitme kayıplı çocukların bu erişimi işitmesi normal sınırlarda olan akranlarına göre sınırlıdır. Özellikle, akranlarından ve ebeveynlerinden farklı iletişim biçimlerinin kullanılması tesadüfi öğrenmeyi sınırlandırabilir (Educators' Resource Guide, 2009). Koklear implantlar, ileri ve çok ileri derecede işitme kaybı olan çocukların yaşamlarındaki birçok zorlu alanda destek sağlasa da, bu çocuklar yine de arkadaş edinme ve işiten akranlarına uyum sağlama konusunda zorluklar yaşayabilmektedir (Punch & Hyde, 2011). Sosyal becerileri yeterince gelişmemiş olan çocukların başkaları ile etkileşim kurmak için gerekli olan davranışsal yetenekleri de yeterince gelişmemiştir (Rao vd., 2008). İşitme kaybının derecesi ne olursa olsun, işitme kaybı olan çocukların sosyal beceri gelişimi açısından risk altında olduğu ve bu riskin işitme kaybının yanı sıra ek bir engelin varlığıyla daha da arttığı daha önce gösterilmiştir (Dammeyer, 2010). Laugen ve diğerleri (2017), tek taraflı işitme kaybı olan ve orta ila ileri derecede işitme kaybı olan çocukların sosyal becerilerini işiten akranlarınınkiyle karşılaştırmıştır. Daha geç tanı konulan ve cihaz kullanmaya daha geç başlayan tek taraflı işitme kaybı olan çocukların sosyal beceri düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna varmışlardır. Ayrıca, erken amplifikasyonun sosyal becerileri önemli ölçüde etkilediğini ve herhangi bir derecede işitme kaybı olan çocukların dil gelişimleri yeterli olsa bile sosyal gelişim açısından takip edilmesi gerektiğini bildirmişlerdir İşitme kaybı olan birçok çocuk, yaşına uygun konuşma ve dile sahip olmasına rağmen atipik sosyal iletişim becerilerine sahiptir (Fulcher vd., 2021). Buna ek olarak, başka bir çalışmada daha iyi dil becerilerinin daha yüksek sosyal yeterlilikle ilişkili olduğu bulunmuştur (Wiefferink vd., 2012). Öte yandan, koklear implantlı çocukların psikososyal gelişimlerinin, prososyal davranış dışında, işiten akranlarından önemli ölçüde farklılık göstermediği ileri sürülmüştür (Sarant vd., 2018). Okul öncesi dönemdeki koklear implantlı çocukların sosyal becerileri üzerine çok az çalışma bulunmaktadır. Ancak sosyal beceriler bu dönemde kazanıldığından, bu alandaki eksikliklerin belirlenmesi ve erken müdahalelerin uygulanabilmesi için daha fazla araştırma yapılması kritik önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın birincil amacı koklear implant kullanan çocukların sosyal becerilerini işiten akranlarıyla karşılaştırmak, ikincil amacı ise unilateral ya da bilateral koklear implant kullanımının ve okul öncesi eğitime devam etmenin koklear implant kullanan çocukların sosyal becerilerini etkileyip etkilemediğini belirlemektir.

Çalışma, Okul Öncesi Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin alt faktörleri olan başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerilerine odaklanmıştır. Koklear implant kullanan okul öncesi çağıdaki çocukların daha fazla zorluk yaşadığı belirli sosyal beceri alanlarının belirlenmesinin, ilgili rehabilitasyon programlarının zamanında planlanmasına katkıda bulunacağına inanıyoruz.

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu nicel çalışmanın birincil amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerini koklear implant kullanıcıları ile işiten akranları arasında karşılaştırmak, ikincil amacı ise unilateral (tek taraflı)/bilateral (çift taraflı) koklear implant kullanımının ve okul öncesi eğitime devam etmenin sosyal beceriler üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırmada karşılaştırmalı tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2015). Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Odyoloji Bölümü'nde yürütülmüş ve Hacettepe Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu tarafından 2022/GO20/196 sayılı kararla onaylanmıştır. Tüm katılımcıların ebeveynleri bilgilendirilmiş onam formlarını imzalamış ve çalışma boyunca Helsinki Bildirgesi ilkelerine uyulmuştur.

Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Bu çalışmaya, unilateral ($n = 16$) veya bilateral ($n = 18$) koklear implant kullanan ileri ve çok ileri derecede işitme kaybı olan 34 (16 kız, 18 erkek) çocuk ile işitmesi normal sınırlarda olan 36 çocuk dahil edilmiştir. Türkiye'de 2017 yılından beri 4 yaş altı çocuklar için ikinci bir implant edinme süreci ulusal sosyal güvenlik kurumu tarafından karşılanmaktadır. Bu nedenle çocukların bir kısmı tek taraflı, bir kısmı ise iki taraflı koklear implant kullanıcısıydı. Koklear implant kullanıcısı çocuklar sözel iletişimi benimsemiş ve bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde sözel iletişime yönelik eğitim almaktadır. Ek olarak, çalışmaya 36 yaş uyumlu işiten akran dahil edilmiştir (21 kız, 15 erkek). Koklear implantlı çocukların ve işiten çocukların ortalama kronolojik yaşları sırasıyla 53.17 ± 10.42 ve 53.91 ± 9.86 aydı.

İşitsel nöropati spektrum bozukluğu, iç kulak malformasyonları veya gelişimsel gecikmeleri olan çocuklar çalışmaya dahil edilmedi. Koklear implant kullanıcılarının serbest alan işitme eşikleri 500, 1000, 2000 ve 4000 Hz için test edilmiş ve işitme eşiklerinin 20 ila 40 dB HL arasında değiştiği bulunmuştur. Tüm koklear implant kullanıcıları bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden ve en az 1 yıl koklear implant deneyimi olan çocuklar arasından seçilmiştir. Ortalama koklear implant ameliyatı olma yaşı 19 aydı. Tipik işiten çocuklar, anaokuluna veya kreşe devam eden gelişimsel gecikmesi olmayan çocuklar arasından seçilmiştir. Öte yandan, koklear implant kullanan çocukların 17'si herhangi bir anaokuluna veya kreşe gitmemekteydi (bk. Tablo 1).

Tablo 1

Demografik Değişkenler

Karakteristik özellikler	Koklear implant kullanan çocuklar	İşiten akranları
<i>N</i>	34	36
Kız (<i>n</i>)	16	21
Erkek (<i>n</i>)	18	15
Kronolojik yaş (ay, ortalama)	53.18	53.92
Okul öncesi eğitime devam eden kişi sayısı	17	36
Özel eğitim alan kişi sayısı	34	-
Ortalama özel eğitim alma süresi (ay)	37	-
Unilateral koklear implant kullanan kişi sayısı	16	-
Bilateral koklear implant kullanan kişi sayısı	18	-
Unilateral koklear implant kullanıcıların ortalama yaşı (ay)	55.50	-
Bilateral koklear implant kullanıcıların ortalama yaşı (ay)	51.11	-
1. Koklear implant olma yaşı (ay, ortalama)	19	-
2. Koklear implant olma yaşı (ay, ortalama)	20	-
Koklear implant kullanım süresi (ay, ortalama)	33.35	-

Veri Toplama Araçları

Çocukların ebeveynlerinden toplanan bilgilerle bir demografik bilgi formu doldurulmuştur. Bu formda çocuğun yaşı, okul öncesi eğitime devam durumu, herhangi bir ek engelin varlığı, çocuk koklear implant kullanıcısı ise unialteral veya bilateral implant kullanımı, koklear implantasyon sırasındaki yaşı ve özel eğitime devam süresi ile ilgili sorular yer almıştır. Daha sonra ebeveynlerden "Okul Öncesi Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğini" doldurmaları istenmiştir. Bu ölçek, dört alt faktörden oluştuğu ve okul öncesi dönem için belirlenmiş norm değerleri olduğu için seçilmiştir. Ölçek, Türkiye'de Ömeroğlu ve diğerleri (2014) tarafından tipik gelişim gösteren bireylerle geliştirilmiş bir ölçektir. Değerlendirme standartlarını karşılamaktadır ve 3, 4 ve 5 yaş için norm değerleri belirlenmiştir. Ölçek, Başlatma Becerileri, Akademik Destek Becerileri, Arkadaşlık Becerileri, Duygularını Yönetme Becerileri olmak üzere dört alt faktörden ve 49 maddeden oluşmaktadır. Başlatma Becerileri alt faktörü selamlaşma, vedalaşma, teşekkür etme ve özür dileme gibi temel becerileri değerlendirmektedir. Akademik Destek Becerileri alt faktörü dinleme, soruları yanıtlama, direktifleri takip etme, alternatif çözümler üretme, konuşmak için izin isteme, konuşma sırasını bekleme, düşüncelerini ifade etme, bir hedefe ulaşmak için çaba gösterme ve bir etkinliği tamamlama ile ilgili becerileri kapsamaktadır. Arkadaşlık Becerileri alt faktöründe arkadaşlarının duygularının anlaşılmasını, başkalarının fikirlerine uygun tepkiler verme, başkalarını oyuna davet etme, sırasını bekleme, arkadaşlarıyla iş birliği yapma ve arkadaşlarını takdir etme gibi davranışlarla ilgili sorular yer almaktadır. Son olarak, Duygularını Yönetme Becerileri alt faktörü, başkalarının duygularını anlama, baskı altında sakin kalma, başkalarını rahatsız etmeden duygularını gösterme, "hayır" cevabını kullanma ve tepki vermeden önce düşünme gibi davranışları değerlendirmektedir. Ebeveynlerden, çeşitli durumlarda ebeveynin gözlemlerine dayanarak çocuğun her bir davranışı ne kadar iyi kullandığına ilişkin beşli bir derecelendirme ölçeğinde (neredeyse hiç, nadiren, bazen, genellikle veya neredeyse her zaman) çocuğu için uygun cevabı seçmesi istenmektedir (Ömeroğlu vd., 2014).

Veri Toplama ve Analizi/Uygulama

İstatistiksel analizler IBM SPSS Statistics 22 kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediği görsel ve analitik yöntemlerle incelenmiştir. Verilerin normal dağılım göstermemesi durumunda Mann-Whitney U testi, verilerin normal dağılım göstermesi durumunda ise bağımsız gruplar için Student t-testi kullanılmıştır. *P* değerinin .05'ten küçük olması istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç olarak kabul edilmiştir. Student t-testi için etki büyüklüğü (*d*) Cohen (1988) tarafından önerilen kriterler kullanılarak hesaplanmıştır. Değer .2 ise küçük etki; .5 ise orta etki; .8 veya üzerinde ise büyük etki olarak kabul edilmiştir. Mann-Whitney testi için etki büyüklüğü (*r*), *r* etki değeri formülü kullanılarak hesaplanmıştır. *R* değerinin .1 olması küçük, .3 olması orta, .5 olması ise büyük etkiyi ifade etmektedir (akt., Field, 2009).

Bulgular

Koklear İmplantlı Çocuklar ile İşiten Akranlarının Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması

Verilerin dağılımını normal dağılıma uyum gösterdiğinden bağımsız gruplar için t testi kullanılarak istatistiksel analiz yapılmıştır. İstatistiksel analiz, Okul Öncesi Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin tüm alt faktörlerinde koklear implant kullanıcıları ile işiten çocuklar arasında anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuştur ($p < .05$, $d > 0.8$). İşiten grubun ortalama Başlatma Becerileri alt faktör puanı 49.92 ± 5.21 iken, koklear implant grubunun puanı 39.50 ± 7.41 olarak bulundu. İşiten çocuklar ve koklear implant kullanıcıları için ortalama sosyal beceri alt faktör puanları sırasıyla aşağıdaki gibidir: Akademik Destek Becerileri, sırasıyla 47.08 ± 4.59 ve 36.12 ± 6.69 ; Arkadaşlık Becerileri, sırasıyla 49.56 ± 5.88 ve 39.15 ± 8.08 ; ve Duygularını Yönetme Becerileri, sırasıyla 39.42 ± 5.34 ve 29.09 ± 7.01 . İşiten çocukların puanları koklear implantlı akranlarından daha yüksekti ve aradaki farklar istatistiksel olarak anlamlıydı (bk. Tablo 2 ve Şekil 1).

Tablo 2

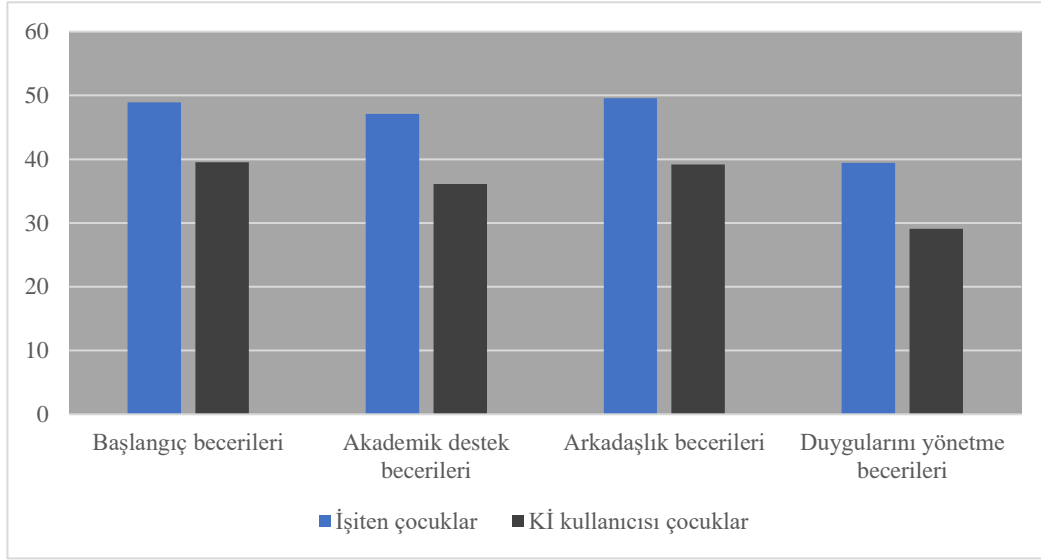
Koklear İmplant Kullanıcıları ve İşiten Akranları Arasında Sosyal Beceri Alt Faktörlerinin Karşılaştırılması için Student T-Testi Sonuçları

Alt faktörler	Grup	N	\bar{X}	SS	t	p	d
Başlangıç becerileri	Kİ kullanıcıları	34	39.50	7.41	-6.11	.001	1.470
	İşiten akranları	36	48.92	5.21			
Akademik destek becerileri	Kİ kullanıcıları	34	36.12	6.69	-8.03	.001	1.910
	İşiten akranları	36	47.08	4.59			
Arkadaşlık becerileri	Kİ kullanıcıları	34	39.15	8.08	-6.18	.001	1.473
	İşiten akranları	36	49.56	5.88			
Duyularını yönetme becerileri	Kİ kullanıcıları	34	29.09	7.01	-6.95	.001	1.657
	İşiten akranları	36	39.42	5.34			

Not: Kİ = koklear implant.

Şekil 1

Koklear İmplant Kullanıcıları ile İşiten Akranları Arasında Sosyal Becerilerin Karşılaştırılması



Not: Kİ = koklear implant.

Unilateral ve Bilateral Koklear İmplant Kullanıcılarının Sosyal Beceri Analizi

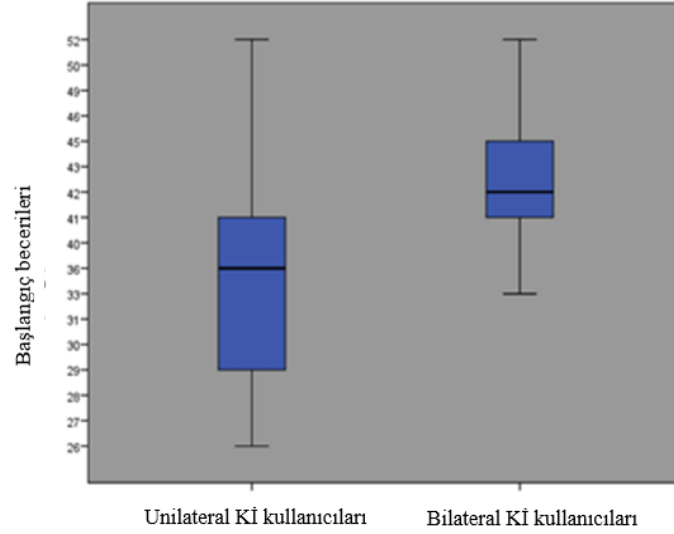
Bilateral ve unilateral koklear implant kullanıcılarının yaş ortalaması sırasıyla 51.11 ve 55.50 aydır. Başlatma Becerileri alt faktörüne ilişkin veriler normal dağılıma uymadığından, istatistiksel analiz Mann-Whitney U testi ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, bilateral ve unilateral koklear implant kullanıcıları arasında Başlatma Becerileri puanlarında anlamlı bir fark olduğunu ($p < .05$, $r = .58$) ve bilateral kullanıcıların unilateral kullanıcılarından daha yüksek puan aldığını göstermiştir. Bilateral koklear implant kullanıcılarının ortalama puanı 21.58 iken, unilateral kullanıcıları 12.91 olarak bulunmuştur (bk. Tablo 3 ve Şekil 2).

Tablo 3

Bilateral ve Unilateral Koklear İmplant Kullanıcıları Arasında Sosyal Beceri Alt Faktörlerinin Karşılaştırılması için Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt faktör	Grup	n	\bar{X}	U	z	p	r
Başlangıç becerileri	Unilateral Kİ kullanıcıları	16	12.91	70.50	-3.387	.01	.58
	Bilateral Kİ kullanıcıları	18	21.58				

Not: Kİ = koklear implant.

Şekil 2*Unilateral ve Bilateral Koklear İmplant Kullanıcılarının Başlatma Becerileri Alt Faktör Puanları*

Not: Kİ = koklear implant.

Akademik Destek Becerileri, Arkadaşlık Becerileri ve Duygularını Yönetme Becerileri alt faktörlerine ilişkin veriler normal dağılım gösterdiğinden, istatistiksel analiz bağımsız gruplar için t-testi kullanılarak yapılmıştır. Sonuçlar, gruplar arasında Akademik Destek Becerileri, Arkadaşlık Becerileri veya Duygularını Yönetme Becerileri puanlarında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur ($p > .05$). Akademik Destek Becerileri, Arkadaşlık Becerileri ve Duygularını Yönetme Becerileri ortalama puanları unilateral koklear implant kullanıcıları için sırasıyla 35.88 ± 6.31 , 37.81 ± 7.48 ve 29.38 ± 5.80 bilateral kullanıcılar için 36.33 ± 6.80 , 40.33 ± 8.21 ve 28.83 ± 7.82 olarak bulundu (bk. Tablo 4 ve Şekil 3).

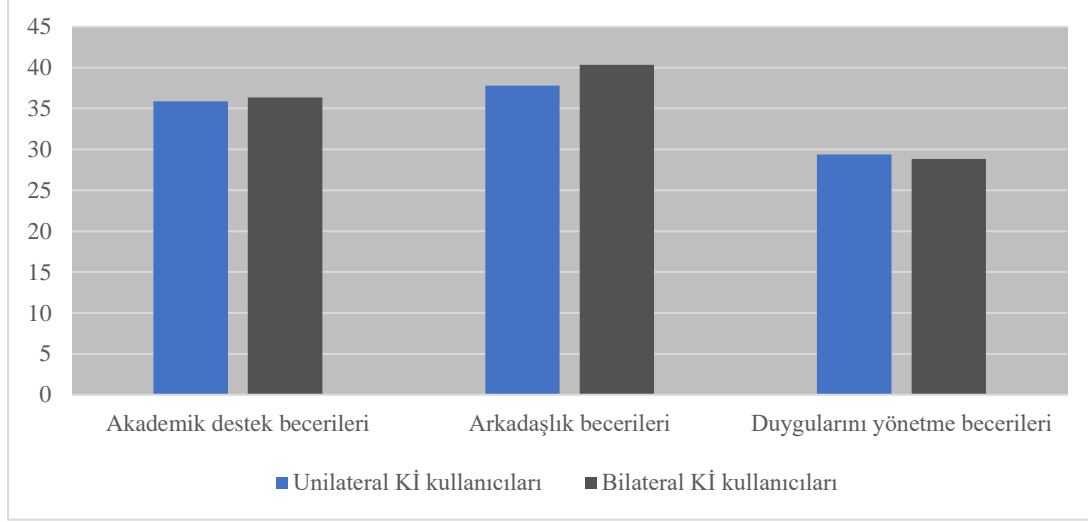
Tablo 4*Bilateral ve Unilateral Koklear İmplant Kullanıcıları Arasında Sosyal Beceri Alt Faktörlerinin Karşılaştırılması için Student T-Testi Sonuçları*

Alt faktörler	Grup	n	\bar{X}	SD	t	p	d
Akademik destek becerileri	Unilateral Kİ kullanıcısı	16	35.88	7.881	-.196	.846	.006
	Bilateral Kİ kullanıcısı	18	36.33	5.657			
Arkadaşlık becerileri	Unilateral Kİ kullanıcısı	16	37.81	8.495	-.905	.372	.031
	Bilateral Kİ kullanıcısı	18	40.33	7.746			
Duygularını yönetme becerileri	Unilateral Kİ kullanıcısı	16	29.38	6.459	.222	.826	.120
	Bilateral Kİ kullanıcısı	18	28.83	7.649			

Not: Kİ = koklear implant.

Şekil 3

Unilateral ve Bilateral Koklear İmplant Kullanıcılarının Akademik Destek Becerileri, Arkadaşlık Becerileri ve Duygularını Yönetme Becerilerinin Karşılaştırılması



Not: Kİ = koklear implant.

Koklear İmplant Kullanıcılarının Okul Öncesi Eğitime Katılımlarına göre Sosyal Beceri Analizi

Dört alt faktörden ilki olan Başlatma Becerileri verileri normal dağılım göstermediği için istatistiksel analiz Mann-Whitney U testi kullanılarak yapılmıştır. Okul öncesi eğitim alan ve almayan çocuklar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U = 99.50$, $p = .122$) (bk. Tablo 5 ve Şekil 4).

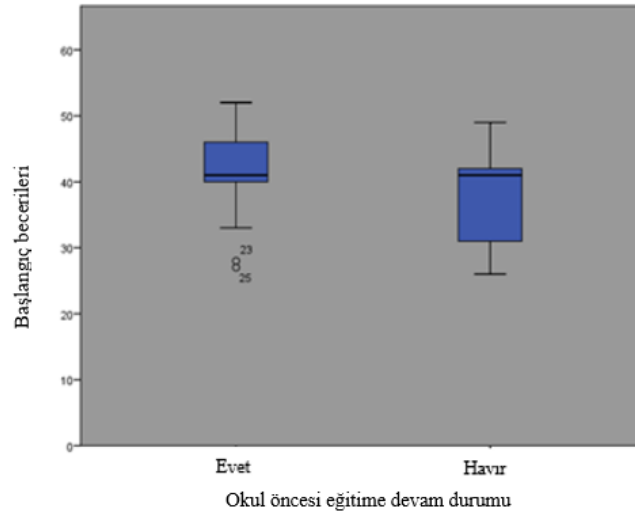
Tablo 5

Sosyal Beceri Alt Faktörlerinin Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Durumuna Göre Karşılaştırılması için Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt faktör	Okul öncesi eğitime devam durumu	n	Ortalama sıra	U	z	p	r
Başlangıç becerileri	Evet	17	20.15	99.50	-1.556	.122	.26
	Hayır	17	14.85				

Şekil 4

Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Koklear İmplant Kullanıcılarının Başlatma Becerileri



Akademik Destek Becerileri, Arkadaşlık Becerileri ve Duygularını Yönetme Becerileri alt faktörlerine ilişkin veriler normal dağılım gösterdiğinden, istatistiksel analiz bağımsız gruplar için t-testi kullanılarak yapılmıştır. Akademik Destek Becerileri puanları, okul öncesi eğitime devam eden koklear implant kullanıcılarında gitmeyenlere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir farkla daha yüksek bulunmuştur ($p < .05$, $d = .071$). Okul öncesi eğitime devam eden ve etmeyen implant kullanıcılarının Akademik Destek Becerileri puan ortalamaları sırasıyla 38.41 ± 7.89 ve 33.82 ± 4.34 olarak bulundu. Ayrıca, Arkadaşlık Becerileri ve Duygularını Yönetme Becerileri puanları da okul öncesi eğitim alan implant kullanıcılarında almayanlara kıyasla daha yüksekti. Ancak, bu farklılıklar anlamlı değildir ($p > .05$). Okul öncesi eğitim alan ve almayanların Arkadaşlık Becerileri puanları sırasıyla 40.88 ± 10.09 ve 37.41 ± 5.14 iken, ortalama Duygularını Yönetme Becerileri puanları sırasıyla 31.35 ± 7.95 ve 26.82 ± 5.22 olarak elde edildi (bk. Tablo 6 ve Şekil 5).

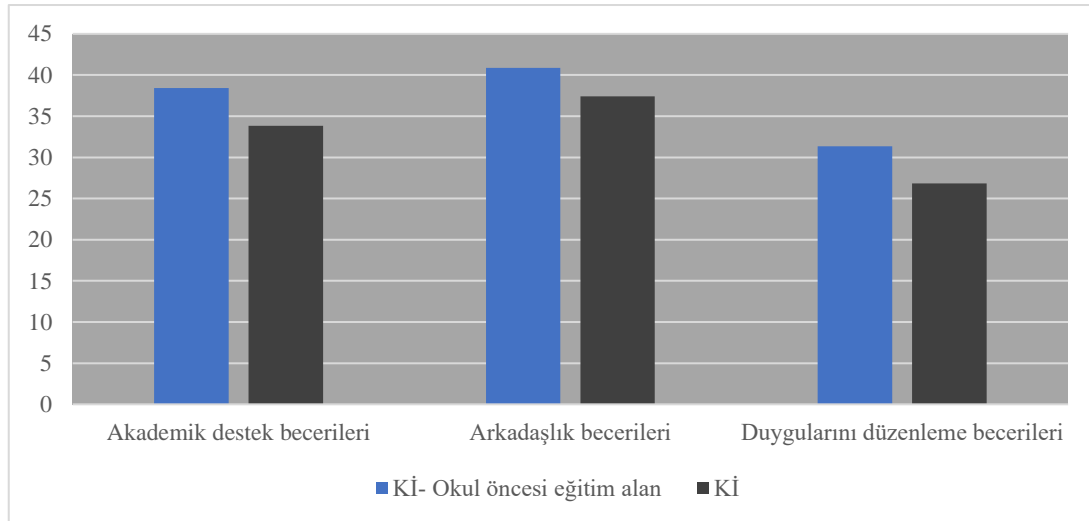
Tablo 6

Sosyal Beceri Alt Faktörlerinin Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Durumuna Göre Karşılaştırılması (Student T-Testi Sonuçları)

Alt faktörler	Okul öncesi eğitime devam durumu	N	Ortalama	SD	t	p	d
Akademik destek becerileri	Evet	17	38.41	7.890	2.100	.04	.071
	Hayır	17	33.82	4.434			
Arkadaşlık becerileri	Evet	17	40.88	10.093	1.263	.21	.041
	Hayır	17	37.41	5.149			
Duygularını yönetme becerileri	Evet	17	31.35	7.953	1.963	.06	.067
	Hayır	17	26.82	5.223			

Şekil 5

Koklear İmplant Kullanıcılarının Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Durumlarına Göre Akademik Destek Becerileri, Arkadaşlık Becerileri ve Duygularını Düzenleme Becerileri



Not: KI = koklear implant.

Tartışma

Bu çalışmanın amacı koklear implant kullanıcısı çocukların sosyal becerilerini işiten akranlarıyla karşılaştırmak ve koklear implantlı çocukların gelişimsel farklılıklar gösterdiği sosyal beceri alanlarını belirlemektir. İkincil amacımız ise okul öncesi eğitime devam etmenin ve koklear implantın bilateral ya da unilateral kullanılmasının çocukların sosyal becerilerini etkileyip etkilemediğini belirlemektir. Bulgularımız, koklear implant kullanıcılarının sosyal becerilerinin işiten akranlarına göre dört alt faktörde de önemli ölçüde daha düşük olduğunu göstermiştir. Okul öncesi dönem, bu sosyal becerilerin kazanılmaya başlandığı dönemdir (Çubukçu & Gültekin, 2006). Çocukların akranlarıyla veya yetişkinlerle nasıl iletişim kurdukları ve sözel olmayan konuşma becerileri (beden dili, yüz ifadesi vb.), duygu ve düşüncelerini ifade etme becerileri, sözel konuşma becerileri ve problem çözme becerileri sosyal becerilere örnek olarak verilebilir (Educators' Resource Guide, 2009). Koklear implantlı çocukların, koklear implant deneyimlerinin yetersizliği ve bunun sonucunda yeterli

iletişim becerilerine sahip olmamaları nedeniyle gecikmiş performans göstermeleri mümkündür. Ayrıca, çalışmamızdaki koklear implant kullanıcılarının yarısı okul öncesi eğitim almayan çocuklardan oluşmaktaydı. Okul öncesi eğitimin sosyal becerilere katkısı daha önceki çalışmalarda gösterilmiştir. Koklear implant kullanıcılarının işiten akranlarına kıyasla daha düşük performans göstermesinin olası nedenlerinden biri, çalışma grubunun yarısının okul öncesi eğitim almamış olması olabilir. Bu nedenle, daha fazla katılımcının yer aldığı ve tüm katılımcıların okul öncesi eğitime devam ettiği çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Koklear implantların iletişim ve sosyalleşmedeki önemli katkılarına rağmen, işitme kaybı olan çocukların sosyal yeterliliklerini desteklemek için ek müdahalelere ihtiyaçları vardır (Martin vd., 2011).

Okul Öncesi Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin ilk alt faktörü, selamlaşma, vedalaşma, teşekkür etme ve özür dileme gibi temel becerileri değerlendiren "Başlangıç Becerileridir". Çalışmamız, koklear implantlı çocukların başlangıç becerilerinin işiten yaşlılarına kıyasla önemli ölçüde düşük olduğuna dair kanıtlar ortaya koymuştur. Sosyal beceriler çocuklar için akranları, öğretmenleri ve aileleriyle olumlu ilişkiler kurmak ve sürdürmek için gereklidir (Gresham vd., 2001). Yeterli dil ve konuşma gelişiminin olmaması, daha düşük sosyal beceriler ve daha düşük akademik başarının yanı sıra daha zayıf arkadaşlıklar ile ilişkilidir (Beitchman vd., 1996). Koklear implantlı çocukların yaşlarına uygun dil ve konuşma gelişimine ulaşmaları daha fazla zaman almaktadır (Baş & Yücel, 2022; Niparko vd., 2010). Deluzio ve Girolametto (2011), ileri ve çok ileri derecede işitme kaybı olan okul öncesi çocukları işiten akranlarıyla karşılaştırmış ve yaşlarına uygun dil becerilerine sahip olmalarına rağmen, işlevsel akran etkileşimlerini sürdüremediklerini ve oyundan dışlandıklarını bulmuştur. Bu nedenle, bu araştırmacılar sınıf içi sosyal beceri eğitiminin okul öncesi programlarda etkileşim fırsatlarının geliştirilmesine katkıda bulunabileceğini savunmuşlardır (DeLuzio & Girolametto, 2011). Nunes ve diğerleri (2001) çalışmalarında, işitme engelli öğrencilerin akranları tarafından ihmal edilme olasılığının yüksek ve arkadaş edinme olasılığının düşük olduğunu bildirerek, okulların işiten öğrencilere işitme engelli öğrencilerle iletişim engellerini nasıl aşacaklarını öğretmesi gerektiğinin altını çizmiştir (Nunes vd., 2001). Bir başka çalışma, işitme kayıplı ve işiten çocuklar arasındaki iletişimin yetersiz olmasının sosyal etkileşimleri engelleyebileceğini göstermiştir (Weisel vd., 2005) ki bu bulgularımızla uyumludur. Çalışma sonuçlarımız, koklear implantlı okul öncesi çocukların arkadaşlık becerilerinin işiten akranlarına kıyasla daha zayıf olduğunu göstermiştir ve bu da çocukların arkadaşlık becerileri edinmelerinin desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Kramer ve Kowal (2005), küçük çocukların ilk arkadaşlıklarında sergiledikleri sosyal yeterliliklerin sosyal gelişimleri boyunca kalıcı olabileceğini savunmuştur (Kramer & Kowal, 2005). Bu nedenle, erken dönemde arkadaşlık becerilerini teşvik etmek için okul öncesi eğitim sırasında eğitim desteğinin ve kapsayıcı uygulamaların artırılmasının kritik olduğuna inanıyoruz.

Okul Öncesi Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin bir diğer alt faktörü olan Akademik Destek Becerileri; dinleme, soruları yanıtlama, yönergeleri takip etme, alternatif çözümler üretme, konuşmak için izin isteme, konuşma sırasını bekleme, düşüncelerini ifade etme, hedeflere ulaşmak için çaba gösterme ve etkinlikleri tamamlama becerilerini kapsamaktadır (Ömeroğlu vd., 2014). Çalışmamız, koklear implantlı çocuklar arasında işiten yaşlılarına kıyasla daha düşük akademik destek performansı olduğunu göstermiştir. İşitme kaybının derecesine bakılmaksızın, işitme kaybı olan çocukların iletişim becerileri sosyal becerilerinin gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir (Dammeyer, 2010). Temel akademik becerilerin kazanılmasında gecikmeler yaşayan çocukların yeterli sosyal-duygusal yeterliliğe sahip olmaması ya da sosyal-duygusal gelişimlerinin gecikmesi muhtemeldir (Barbarin vd., 2006). Bir başka çalışma, zayıf akran ilişkileri ve düşük sosyal becerileri olan çocukların okul öncesi dönemde akademik olarak da daha az başarılı olduklarını göstermiştir (Buhs vd., 2006). Rhoades ve diğerleri (2011), ağırlıklı olarak dezavantajlı çocuklardan oluşan bir örnekleme yaptıkları çalışmada, okul öncesi dönemdeki duygu düzenleme ve dikkat becerilerinin birinci sınıftaki akademik yeterliliğin iki temel bileşeni olduğunu bildirmiştir. Bu nedenle, okulda yeterli akademik yeterliliğin geliştirilmesini sağlamak için okul öncesi dönemde önleyici müdahaleler geliştirmek önemlidir. Okul öncesi dönemde çocuklar temel duygusal ifadeleri ve durumları anlamaya başlar, duygularını daha bağımsız bir şekilde düzenler ve daha karmaşık duyguları ifade ederler. Daha önce yapılan bir çalışmada, sosyal yeterliliğin başkalarının duygularını anlama ve bu duygulara nasıl karşılık verileceğini bilme ile ilişkisi vurgulanmıştır (Denham vd., 2009). Çalışmamızda, koklear implantlı çocukların duygularını yönetme becerileri işiten akranlarına kıyasla önemli ölçüde daha düşük bulunmuştur. Wiefferink ve diğerleri (2012), koklear implantlı çocuklar ile 1,5 ila 5 yaş arasındaki işiten akranlarının duygu düzenleme becerilerini ve sosyal yeterliliklerini karşılaştırmıştır. Çalışmamızın sonuçlarını destekler şekilde, koklear implantlı çocukların işiten akranlarına kıyasla daha düşük düzeyde yeterli duygu düzenleme stratejileri ve daha düşük sosyal yeterlilik düzeyleri olduğunu bildirmişlerdir.

Bilateral implantasyonun birçok alanda ve özellikle çocukların konuşma ve dil gelişiminde olumlu katkıları vardır. Çalışmalar bilateral koklear implantların konuşmayı anlama, ses lokalizasyonu ve gürültüde

konusmayı anlama üzerindeki faydalarını ortaya koymuştur (Brown & Balkany, 2007). Bu çalışmanın ikincil amaçlarından biri, unilateral veya bilateral koklear implant kullanımının sosyal beceriler üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bilateral koklear implant kullanıcılarının, unilateral koklear implant kullanıcılarına göre anlamlı derecede daha yüksek başlatma becerilerine sahip olduğu bulunmuştur. Bilateral implant kullanan çocukların merhaba veya hoşça kal demek gibi başlatma becerilerinin daha gelişmiş olması, daha iyi konuşma ve dil becerilerine bağlanabilir. Ancak, bu çocukların dil becerilerini değerlendirmedik, bu da bu çalışmanın bir sınırlılığını oluşturmaktadır. Dolayısıyla, gruplar arasındaki bu farkı dil becerileriyle net bir şekilde ilişkilendiremiyoruz. Bununla birlikte, literatürde bilateral koklear implant kullanımını daha iyi konuşma ve dil becerileriyle ilişkilendiren birçok çalışma bulunmaktadır (Boons vd., 2012; Johnston vd., 2009). Bu çalışmalardan biri, bilateral implant kullanan çocukların unilateral koklear implant kullananlara kıyasla daha iyi anlamsal ve sözdizimsel becerilere sahip olduğunu göstermiştir (Boons vd., 2012). Bir başka çalışma, bilateral koklear implantlı çocukların unilateral kullanıcılara göre daha geniş kelime dağarcığına sahip olduğunu göstermiştir (Sarant vd., 2014). Wie (2010), erken dönemde bilateral koklear implant kullanmaya başlayan dil öncesi işitme kayıplı çocukların karmaşık alıcı ve ifade edici dil becerilerinin zaman içinde işiten akranlarına önemli ölçüde yaklaştığını göstermiştir. Bir başka çalışmada, unilateral ya da bilateral implant kullanan ileri derecede çift taraflı işitme kaybı olan çocukların iletişim becerileri karşılaştırılmış ve bilateral implant kullanan çocukların unilateral implant kullananlara göre iletişim kurmak için konuşmayı kullanma olasılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Tait vd., 2010). Yakın zamanda yayınlanan bir çalışmada, bilateral koklear implantlı çocuklar implantasyon sırasındaki yaşlarına göre iki gruba ayrılmıştır. Yazarlar, küçük çocuklarda eşzamanlı bilateral koklear implantasyonun uyum ve sosyal becerileri geliştirmede etkili olduğunu bildirmiştir (Chen vd., 2023). Bu bulgular, bilateral koklear implant kullanımının daha iyi konuşma, dil ve iletişim becerileriyle ilişkili olduğunu ve erken bir aşamada uygulandığında sosyal beceriler üzerinde etkili olduğunu doğrulamaktadır.

Son olarak, okul öncesi eğitime devam etmenin koklear implantlı çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini inceledik. Sonuçlar, başlangıç, arkadaşlık ve duyguları yönetme becerileri açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Ancak, okul öncesi eğitime devam eden koklear implantlı çocukların akademik destek becerileri, okul öncesi eğitime devam etmeyen çocuklarınkinden anlamlı derecede daha yüksekti. Okul öncesi eğitim çocuklara bir grubun parçası olmanın önemini öğretir ve akademik, davranışsal ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunur (Rothenberg, 1995). Ayrıca, okul öncesi eğitimin çocukların dil, okuryazarlık ve erken matematik becerileri açısından olumlu etkileri bulunmuştur (Yoshikawa vd., 2013). Yaşamın ilk yılları, öğrenme ve gelişim için kritik bir dönemdir ve gelecekteki ilerlemenin temelini oluşturur (Morgan, 2019). İyi tasarlanmış okul öncesi eğitim programları, akademik başarı açısından uzun vadeli gelişmeler sağlayabilir (Barnett, 2008). Yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitimin birçok alanda sağladığı katkıları ortaya koymuştur. Okul öncesi eğitimin hem işiten çocuklar hem de işitme kaybı olan çocuklar için olumlu katkıları zaten kabul edilmiştir. Okul öncesi eğitim programları, işitme kayıplı çocukların uygun öğrenme ortamlarında akranlarıyla daha fazla sosyal etkileşime girmelerini sağlayarak dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Kutlu vd., 2021). Akran etkileşimi hem bilişsel gelişim hem de okul başarısı için faydalıdır (Ladd & Coleman, 1997). Bir çalışma, özellikle dezavantajlı çocukların okul öncesi eğitimden en iyi şekilde yararlandığını ve okul öncesi eğitim programlarının bilişsel ve bilişsel olmayan sonuçlarda iyileşme ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Anderson vd., 2003). Bir başka çalışma, okul öncesi eğitime devam eden koklear implantlı çocukların dil becerilerinin ve fonksiyonel işitme performanslarının devam etmeyen çocuklara göre daha yüksek olduğunu göstermiştir (Kutlu vd., 2021). Bu önceki çalışmaları destekleyen sonuçlarımız, okul öncesi eğitimin işitme kayıplı çocukların akademik becerilerine katkısını ortaya koymaktadır.

Koklear implantlı pek çok çocuk, konuşma ve dil başta olmak üzere pek çok alanda yaşlılarının gerisinde kalmakta ve yeterli dil becerileri geliştiremeyen çocukların iletişim performansları da olumsuz etkilenebilmektedir. Ancak bu çocukların daha fazla işitme deneyimi ile dil gelişimlerini artırarak bu açığı kapatmaları mümkündür. Bu çalışmaya en az 1 yıllık implant geçmişi olan çocuklar dahil edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen farklılığın, dil gelişimlerini tamamlayamamış çocukların iletişim performanslarındaki yetersizlikten kaynaklanmış olabileceğini düşünüyoruz. Aynı zamanda bu fark, koklear implantlı çocukların kronolojik yaşından ziyade, daha az işitme deneyimi olarak kendini gösteren daha kısa işitme süresine de bağlanabilir. Dil becerilerine dayalı bir değerlendirme yapılmaması bu çalışmanın bir sınırlılığıdır ancak ebeveyn geri bildirimleri koklear implantlı çocukların dil gelişiminin yaşlılarıyla eşzamanlı olmadığını göstermiştir. Bu çalışmaya yalnızca tipik gelişim gösteren yaşlılarına kıyasla işitme ve dil gelişimi gecikmiş olan ve herhangi bir ek engeli bulunmayan çocuklar dahil edilmiştir. Bu nedenle, daha fazla sayıda katılımcının yanı sıra işitme kaybının ötesinde ek engelleri olan gruplarla daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç vardır. Bu çalışmaya dahil edilen koklear implantlı çocukların tamamı özel eğitim ve rehabilitasyon almaktaydı ancak yalnızca yarısı özel eğitim ve rehabilitasyona

ek olarak okul öncesi eğitime devam etmekteydi. Bu çalışmada okul öncesi eğitim alan koklear implant kullanıcılarının akademik beceri düzeylerinin yüksek olması, bu faktörün etkili olduğunu düşündürebilir. 2015 yılında yapılan bir çalışmada, grup-oyun terapisinin okul öncesi çağıdaki işitme kayıplı çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Grup-oyun terapisinin işitme kayıplı çocukların sosyal becerilerini geliştirmede etkili olduğu bildirilmiştir (Movallalı vd., 2015). Bir başka çalışma, kaynaştırma eğitimine devam eden yetersizlikten etkilenen okul öncesi öğrencilerine sosyal iletişim becerilerinin öğretiminde yaratıcı drama eğitiminin etkililiğini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Yaratıcı drama eğitiminin sosyal iletişim becerileri üzerinde anlamlı bir olumlu etkisi olduğu bulunmuştur (Erbay & Yıldırım-Doğru, 2010). İşitme kaybı olan okul öncesi çocukların sosyal becerilerini desteklemek için bu tür müdahale ve eğitim programlarının yaygınlaştırılması önemlidir. Okul öncesi yıllarda sosyal becerilere daha fazla vurgu yapılmasının ve koklear implant kullanıcıları için özel programlar geliştirilmesinin faydalı olacağına inanıyoruz. Son olarak, çalışmamızın önemli bir sınırlılığı, ailelerin sosyoekonomik durumlarını dikkate almamasıdır. Sosyoekonomik durumun sosyal beceriler üzerindeki etkisi bilinmektedir. Ailelerin sosyoekonomik açıdan eşleştirildiği ve daha fazla katılımcının yer aldığı çalışmalar bu alanda değerli bulgular ortaya koyabilir.

Sonuç

Bu çalışmanın sonuçları, okul öncesi dönemdeki koklear implantlı çocukların sosyal beceriler açısından yaşlılarının gerisinde olduğunu ve bu nedenle sosyal becerilerini geliştirmek için daha fazla eğitim desteğine ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. Bilateral koklear implant kullanıcısı olmak ve okul öncesi eğitime devam etmek sosyal becerilere olumlu katkılar sağlamıştır. Sosyal becerilerin değerlendirilmesi en az öğretilmesi kadar önemlidir. Bu tür değerlendirmeler, sosyal beceri eksikliği olan çocukların tespit edilmesine ve mümkün olduğunca erken müdahale ve destek programlarının uygulanmasına olanak sağlayacaktır. Okul öncesi eğitimde sosyal becerilere daha fazla vurgu yapılmasının ve koklear implant kullanıcıları için özel programlar geliştirilmesinin faydalı olacağına inanıyoruz. Son olarak, çalışmamızın yukarıda da belirtildiği gibi bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıkların göz önünde bulundurulduğu, daha fazla katılımcının yer aldığı ve uzun vadeli etkilerin incelendiği daha kapsamlı çalışmalara ihtiyaç vardır.

Yazarların Katkı Düzeyleri

Sevgi Kutlu çalışmanın tasarımına, veri toplanmasına, veri analizine ve makalenin yazımına katkıda bulunmuştur. Esra Yücel çalışma tasarımına, verilerin yorumlanmasına ve makalenin revizyonuna katkıda bulunmuştur. Tüm yazarlar nihai makaleyi okumuş ve onaylamıştır.

Teşekkür

Çalışmamıza katılan tüm gönüllü ailelere ve çocuklarına teşekkür ederiz.

Kaynakça

- American Speech-Language-Hearing Association. (2021). *Effects of hearing loss on development*. <https://www.asha.org/public/hearing/effects-of-hearing-loss-on-development/>
- Anderson, L. M., Shinn, C., Fullilove, M. T., Scrimshaw, S. C., Fielding, J. E., Normand, J., Carande-Kulis, V. G., & Task Force on Community Preventive Services. (2003). The effectiveness of early childhood development programs: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 24(3), 32-46. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(02\)00655-4](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(02)00655-4)
- Antia, S. D., Jones, P., Luckner, J., Kreimeyer, K. H., & Reed, S. (2011). Social outcomes of students who are deaf and hard of hearing in general education classrooms. *Exceptional Children*, 77(4), 489-504. <https://doi.org/10.1177/001440291107700407>
- Barbarin, O., Bryant, D., McCandies, T., Burchinal, M., Early, D., Clifford, R., Pianta, R., & Howes, C. (2006). Children enrolled in public pre-K: The relation of family life, neighborhood quality, and socioeconomic resources to early competence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(2), 265-276. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.76.2.265>
- Barnett, W. S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. https://nepc.colorado.edu/sites/default/files/PB-Barnett-EARLY-ED_FINAL.pdf
- Baş, B., & Yücel, E. (2022). Evaluation of phoneme recognition skills in pediatric auditory brainstem implant users. *European Archives of Oto-Rhino-Laryngology*, 279(4), 1741-1749. <https://doi.org/10.1007/s00405-021-06840-3>
- Baş, B., & Yücel, E. (2023). Sensory profiles of children using cochlear implant and auditory brainstem implant. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 170, 111584. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2023.111584>
- Beitchman, J. H., Wilson, B., Brownlie, E. B., Walters, H., & Lancee, W. (1996). Long-term consistency in speech/language profiles: I. Developmental and academic outcomes. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(6), 804-814. <https://doi.org/10.1097/00004583-199606000-00021>
- Boons, T., Brokx, J. P., Frijns, J. H., Peeraer, L., Philips, B., Vermeulen, A., Wouters, J., & Van Wieringen, A. (2012). Effect of pediatric bilateral cochlear implantation on language development. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166(1), 28-34. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.748>
- Brown, K. D., & Balkany, T. J. (2007). Benefits of bilateral cochlear implantation: A review. *Current Opinion in Otolaryngology & Head and Neck Surgery*, 15(5), 315-318. <https://doi.org/10.1097/MOO.0b013e3282ef3d3e>
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.1>
- Chen, Y., Li, Y., Jia, H., Gu, W., Wang, Z., Zhang, Z., Xue, M., Li, J., Shi, W., Jhiang, L., Yang, L., Sterkers, O., & Wu, H. (2023). Simultaneous bilateral cochlear implantation in very young children improves adaptability and social skills: A prospective cohort study. *Ear and Hearing*, 44(2), 254-263. <https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000001276>
- Chute, P. M., & Nevins, M. E. (2003). Educational challenges for children with cochlear implants. *Topics in Language Disorders*, 23(1), 57-67. <https://eric.ed.gov/?id=EJ666196>
- Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig*, 37, 155-174. <https://dergipark.org.tr/en/pub/bilig/issue/25369/267789>
- Dammeyer, J. (2010). Psychosocial development in a Danish population of children with cochlear implants and deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(1), 50-58. <https://doi.org/10.1093/deafed/enp024>

- DeLuzio, J., & Girolametto, L. (2011). Peer interactions of preschool children with and without hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(4), 1197-1210. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2010/10-0099\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2010/10-0099))
- Denham, S. A., Wyatt, T., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 63(1), 37-52. <http://dx.doi.org/10.1136/jech.2007.070797>
- Educators' Resource Guide. (2009). *Supporting students who are deaf and/or hard of hearing*. https://www.edu.gov.mb.ca/k12/specedu/dhh/resources/resource_guide.pdf
- Erbay, F., & Yıldırım-Doğru, S. S. (2010). The effectiveness of creative drama education on the teaching of social communication skills in mainstreamed students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4475-4479. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.714>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Sage.
- Fulcher, A., Sargeant, A., De Rosnay, M., Hopkins, T., Neal, K., & Davis, A. (2021). Communication that leads to successful social inclusion for children with hearing loss: Are excellent speech and language skills sufficient? *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 45(2), 108-121. <https://doi.org/10.1017/jsi.2021.12>
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331-344. <https://doi.org/10.1177/001440290106700303>
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x>
- Johnston, J. C., Durieux-Smith, A., Angus, D., O'Connor, A., & Fitzpatrick, E. (2009). Bilateral paediatric cochlear implants: A critical review. *International Journal of Audiology*, 48(9), 601-617. <https://doi.org/10.1080/14992020802665967>
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi* (28. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kramer, L., & Kowal, A. K. (2005). Sibling relationship quality from birth to adolescence: The enduring contributions of friends. *Journal of Family Psychology*, 19(4), 503-511. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.4.503>
- Kramer, T. J., Caldarella, P., Christensen, L., & Shatzer, R. H. (2010). Social and emotional learning in the kindergarten classroom: Evaluation of the Strong Start curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 303-309. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0354-8>
- Kutlu, S., Özkan, H. B., & Yücel, E. (2021). A study on the association of functional hearing behaviors with semantics, morphology and syntax in cochlear-implanted preschool children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 148, Article110814. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2021.110814>
- Ladd, G. W., & Coleman, C. C. (1997). Children's classroom peer relationships and early school attitudes: Concurrent and longitudinal associations. *Early Education and Development*, 4, 51-66. http://dx.doi.org/10.1207/s15566935eed0801_5
- Laugen, N. J., Jacobsen, K. H., Rieffe, C., & Wichstrøm, L. (2017). Social skills in preschool children with unilateral and mild bilateral hearing loss. *Deafness & Education International*, 19(2), 54-62. <https://doi.org/10.1080/14643154.2017.1344366>
- Martin, D., Bat-Chava, Y., Lalwani, A., & Waltzman, S. B. (2011). Peer relationships of deaf children with cochlear implants: Predictors of peer entry and peer interaction success. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(1), 108-120. <https://doi.org/10.1093/deafed/enq037>
- Meinzen-Derr, J., Wiley, S., & Choo, D. I. (2011). Impact of early intervention on expressive and receptive language development among young children with permanent hearing loss. *American Annals of the Deaf*, 155(5), 580-591. <https://www.jstor.org/stable/26235114>

- Moore, J. E., Cooper, B. R., Domitrovich, C. E., Morgan, N. R., Cleveland, M. J., Shah, H., Jacobson, L., & Greenberg, M. T. (2015). The effects of exposure to an enhanced preschool program on the social-emotional functioning of at-risk children. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 127-138. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.03.004>
- Morgan, H. (2019). Does high-quality preschool benefit children? What the research shows. *Education Sciences*, 9(1), 1-9. <https://doi.org/10.3390/educsci9010019>
- Movallali, G., Jalil-Abkenar, S. S., & A'shouri, M. (2015). The efficacy of group play therapy on the social skills of pre-school hearing-impaired children. *Archives of Rehabilitation*, 16(1), 76-85. <https://rehabilitationj.uswr.ac.ir/article-1-1568-fa.pdf>
- Niparko, J. K., Tobey, E. A., Thal, D. J., Eisenberg, L. S., Wang, N. Y., Quittner, A. L., Fink, N. E., & CDaCI Investigative Team. (2010). Spoken language development in children following cochlear implantation. *Jama*, 303(15), 1498-1506. <https://doi.org/10.1001/jama.2010.451>
- Nunes, T., Pretzlik, U., & Olsson, J. (2001). Deaf children's social relationships in mainstream schools. *Deafness & Education International*, 3(3), 123-136. <https://doi.org/10.1179/146431501790560972>
- Ölçer, S., & Aytar, A. G. (2014). A comparative study into social skills of five-six year old children and parental behaviors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 976-995. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.167>
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Çakan, M., Aydoğan, Y., Kılıç-Çakmak, E., Gültekin-Akduman, G., Özyürek, A., Günindi, Y., Kutlu, Ö., & Çoban, A. (2014). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği anne-baba formuna ait norm değerlerinin belirlenmesi ve yorumlanması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 102-115. <https://www.researchgate.net/publication/284888834>
- Punch, R., & Hyde, M. (2011). Social participation of children and adolescents with cochlear implants: A qualitative analysis of parent, teacher, and child interviews. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(4), 474-493. <https://doi.org/10.1093/deafed/enr001>
- Rao, P. A., Beidel, D. C., & Murray, M. J. (2008). Social skills interventions for children with Asperger's syndrome or high-functioning autism: A review and recommendations. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(2), 353-361. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-007-0402-4>
- Rhoades, B. L., Warren, H. K., Domitrovich, C. E., & Greenberg, M. T. (2011). Examining the link between preschool social-emotional competence and first grade academic achievement: The role of attention skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 182-191. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.07.003>
- Rothenberg, D. (1995). *Full-day kindergarten programs*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL.
- Sarant, J. Z., Harris, D. C., Galvin, K. L., Bennet, L. A., Canagasabay, M., & Busby, P. A. (2018). Social development in children with early cochlear implants: Normative comparisons and predictive factors, including bilateral implantation. *Ear and Hearing*, 39(4), 770-782. <https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000533>
- Sarant, J., Harris, D., Bennet, L., & Bant, S. (2014). Bilateral versus unilateral cochlear implants in children: A study of spoken language outcomes. *Ear and Hearing*, 35(4), 396-409. <https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000022>
- Sininger, Y. S., Grimes, A., & Christensen, E. (2010). Auditory development in early amplified children: Factors influencing auditory-based communication outcomes in children with hearing loss. *Ear and Hearing*, 31(2), 166-185. <https://doi.org/10.1097/AUD.0b013e3181c8e7b6>
- Tait, M., Nikolopoulos, T. P., De Raeve, L., Johnson, S., Datta, G., Karltorp, E., Ostlund E., Johansson, U., Van Knegsel, E., Mylanus, E. A. M., Gulpen, P. M. H., Beers, M., & Frijns, J. H. M. (2010). Bilateral versus unilateral cochlear implantation in young children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 74(2), 206-211. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2009.11.015>
- Weisel, A., Most, T., & Efron, C. (2005). Initiations of social interactions by young hearing impaired preschoolers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(2), 161-170. <https://doi.org/10.1093/deafed/eni016>

- Wie, O. B. (2010). Language development in children after receiving bilateral cochlear implants between 5 and 18 months. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 74(11), 1258-1266. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2010.07.026>
- Wiefferink, C. H., Rieffe, C., Ketelaar, L., & Frijns, J. H. (2012). Predicting social functioning in children with a cochlear implant and in normal-hearing children: The role of emotion regulation. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 76(6), 883-889. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2012.02.065>
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinosa, L. M., Gormley, W. T., Ludwig, J., Magnuson, K. A., Phillips, D., & Zaslow, M. J. (2013). *Investing in our future: The evidence base on preschool education*. Society for Research in Child Development. <https://eric.ed.gov/?id=ED579818>
- Yoshinaga-Itano, C. (2003). Early intervention after universal neonatal hearing screening: Impact on outcomes. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 9(4), 252-266. <https://doi.org/10.1002/mrdd.10088>



An Examination of the Social Skills of Preschool-Age Children with Cochlear Implants

Sevgi Kutlu¹

Esra Yücel²

Abstract

Introduction: The preschool period is the most critical time for the development of social skills. Children with cochlear implants experience challenges in many domains, particularly including communication skills. This study aimed to compare the social skills (initiation, academic support, friendship, and emotion regulation skills) of preschool-age children with cochlear implants to those of their hearing peers. The second aim was investigate the influence of unilateral/bilateral cochlear implant use and preschool attendance on social skills.

Method: Thirty-four children (16 girls, 18 boys) with cochlear implants with a mean age of 53.18 months and 36 hearing children (21 girls, 15 boys) with a mean age of 53.92 months were included in this study. The social skills of the hearing children and the children with cochlear implants were compared using the Preschool Social Skills Evaluation Scale. The influence of unilateral/bilateral cochlear implant use and the effect of preschool attendance on social skills were also investigated.

Findings: The performances of children with cochlear implants were significantly lower than those of their hearing peers in terms of initiation skills, academic support skills, friendship skills, and emotion regulation skills ($p < .05$). Bilateral cochlear implant users had significantly higher initiation skills than unilateral cochlear implant users, and cochlear implant users who attended preschool had significantly higher academic support skills than cochlear implant users who did not attend preschool.

Discussion: Preschool-age children with cochlear implants were behind their hearing age-mates in social skills and required increased educational support to promote their social skills. Being a bilateral cochlear implant user and attending preschool education had positive effects on social skills.

Keywords: Hearing loss, cochlear implant, social skill, preschool period, peer interaction.

To cite: Kutlu, S., & Yücel, E. (2023). An examination of the social skills of preschool-age children with cochlear implants. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 24(4), 543-557. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1277447>

¹**Corresponding Author:** Res. Assist., Ankara University, E-mail: svg.kutlu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2175-5280>

²Prof., Hacettepe University, E-mail: esyucel@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0002-0597-6358>

Introduction

Children comprehend speech and learn to speak by hearing words and sounds. Therefore, hearing loss can cause children to miss some sounds and lead to difficulty in various areas including speaking, reading, academic achievement, and social skills (American Speech-Language-Hearing Association, 2021). For children with severe or profound hearing loss, it is important to provide auditory input with an appropriate amplification system in the early period to ensure neurodevelopment and sensory development (Baş & Yücel, 2023). With cochlear implants, the auditory access challenges of children with severe and profound hearing loss have been mitigated to a great extent. Nonetheless, in the educational setting, hearing loss generates acoustic, attention, associative, academic, and adjustment challenges (Chute & Nevins, 2003). Children and adolescents with hearing loss generally experience communication difficulties. Communication skills are affected by numerous factors, such as age at onset of hearing loss, intervention programs (age at enrollment and adequacy), degree of hearing loss, and audiometric configurations, as well as familial and environmental influences (Sininger et al., 2010). In children with hearing loss, communication difficulties hinder the development of adequate social skills and social relationships (Antia et al., 2011; Sininger et al., 2010). Past research has indicated better performance in many domains for children with hearing loss who were diagnosed at earlier ages and involved in appropriate intervention programs in comparison to age-mates diagnosed at later ages (Meinzen-Derr et al., 2011; Yoshinaga-Itano, 2003). The American Speech-Language-Hearing Association reported that hearing loss could impede communication and that children with hearing loss might be reluctant to speak or play with other children, leading to feelings of loneliness and unhappiness at school (American Speech-Language-Hearing Association, 2021). The preschool period is a critical time for the cultivation of social and emotional skills (Moore et al., 2015), which enable children to develop well-adjusted relationships with the people around them (Kramer et al., 2010). Becoming a part of the society in which an individual lives is made possible when the necessary social skills are facilitated, such as obeying social rules and establishing good relationships with others (Çubukçu & Gültekin, 2006).

Children's first social environment is the home, and the development of social skills is largely influenced by the behaviors of parents while they interact with their children (Ölçer & Aytar, 2014). How children address their peers or adults and their non-verbal speech skills (body language, facial expression, etc.), ability to express emotions and thoughts, verbal speech skills, and problem-solving skills are some examples of social skills (Educators' Resource Guide, 2009). Social skills facilitate peer relations and impact children's emotional and behavioral development (Hay et al., 2004). Hearing children gain many social skills through random learning by seeing or hearing the people around them during everyday interactions. However, children with hearing loss have limited access to this style of learning in comparison to their hearing peers. In particular, the use of modes of communication that differ from those of their peers and parents might limit random learning (Educators' Resource Guide, 2009). Although cochlear implants provide support in many challenging areas in the lives of children with severe and profound hearing loss, these children may still experience difficulties in making friends and adjusting to their hearing peers (Punch & Hyde, 2011). The behavioral skills required for interactions with others are also not adequately developed in children deficient in social skills (Rao et al., 2008). It was previously shown that regardless of the degree of hearing loss, children with hearing loss are at risk in terms of social skills development, and this risk is further increased by the presence of an additional disability in addition to hearing loss (Dammeyer, 2010). Laugen et al. (2017) compared the social skills of children with unilateral hearing loss and moderate-to-severe hearing loss with those of their hearing peers. They concluded that children with unilateral hearing loss who were diagnosed later and began using devices later had lower levels of social skills. They also reported that early amplification significantly affected social skills and that children with any degree of hearing loss should be followed in terms of social development, even if their language development is adequate (Laugen et al., 2017). Many children with hearing loss have atypical social communication skills despite having age-appropriate speech and language (Fulcher et al., 2021). In addition, another study found that better language skills were associated with higher social competence (Wiefferink et al., 2012). On the other hand, it has been argued that the psychosocial development of children with cochlear implants does not significantly differ from that of their hearing peers, except for prosocial behavior (Sarant et al., 2018). There are very few studies on the social skills of preschool-age children with cochlear implants. However, as social skills are acquired during this period, it is critical to conduct further research to identify the deficiencies in this field and be able to implement early interventions.

The primary aim of this study was to compare the social skills of children with cochlear implants with those of their hearing peers, while the secondary aim was to determine whether unilateral or bilateral cochlear implant use and preschool attendance influenced the social skills of children who used cochlear implants. The study focused on initiation skills, academic support skills, friendship skills, and emotion regulation skills as

subfactors of the Preschool Social Skills Evaluation Scale. We believe that identifying the specific social skill areas in which preschool-age children who use cochlear implants experience greater difficulty will contribute to the timely planning of relevant rehabilitation programs.

Method

Method of the Study

The aim of this quantitative study was to compare the social skills of preschool-age children between cochlear implant users and their hearing peers and to investigate the effect of unilateral/bilateral cochlear implant use and enrollment in preschool education on social skills. In the study, a comparative research design was used (Karasar, 2015). This study was conducted in Hacettepe University Faculty of Health Sciences, Department of Audiology, and approved by the Hacettepe University Non-Interventional Clinical Research Ethics Board by decree no. 2022/GO20/196. The parents of all participants signed informed consent forms and the principles of the Declaration of Helsinki were followed throughout the study.

Population and Sample/Study Group

Seventy preschool-age children were enrolled in this study, including 34 (16 girls, 18 boys) with severe and profound hearing loss who used unilateral ($n = 16$) or bilateral ($n = 18$) cochlear implants. The process of obtaining a second implant has been paid for by the national social security institution for children under 4 years of age since 2017 in Turkey. Therefore, some of the children were unilateral and some were bilateral cochlear implant users. These children had adopted verbal communication and attended verbal communication training at a special education and rehabilitation center. Additionally, the study included 36 age-matched hearing peers (21 girls, 15 boys). The mean chronological ages of the children with cochlear implants and the hearing children were 53.17 ± 10.42 and 53.91 ± 9.86 months, respectively.

Children with auditory neuropathy spectrum disorder, inner ear malformations, or developmental delays were not included in the study. The free-field hearing thresholds of implant users were tested for 500, 1000, 2000, and 4000 Hz and their hearing thresholds were found to vary between 20 and 40 dB HL. All cochlear implant users attended a special education and rehabilitation center and had at least 1 year of cochlear implant experience. The mean age at implantation was 19 months. Typical hearing children were selected from among children with no developmental delays who attended preschool or kindergarten. On the other hand, 17 of the children who used cochlear implants did not attend any preschool or kindergarten (Table 1).

Table 1

Demographic Variables

Characteristics	Children with cochlear implants	Hearing children
<i>N</i>	34	36
Female (<i>n</i>)	16	21
Male (<i>n</i>)	18	15
Chronological age (months, mean)	53.18	53.92
Preschool attendance (<i>n</i>)	17	36
Special education and rehabilitation attendance (<i>n</i>)	34	-
Duration of special education and rehabilitation (months, mean)	37	-
Unilateral cochlear implant users (<i>n</i>)	16	-
Bilateral cochlear implant users (<i>n</i>)	18	-
Mean age of unilateral cochlear implant users (months)	55.50	-
Mean age of bilateral cochlear implant users (months)	51.11	-
1 st Implant mean age (months)	19	-
2 nd Implant mean age (months)	20	-
Duration of cochlear implant use (months, mean)	33.35	-

Data Collection Tool

A demographic information form was completed with information gathered from the children's parents. This form included questions about the child's age, preschool attendance, the existence of any additional disability, unilateral or bilateral implant use if the child was cochlear-implanted, age at the time of cochlear implantation,

and duration of special education attendance. The parents were then asked to complete the Preschool Social Skills Evaluation Scale. This scale was chosen because it comprises four subfactors and has established norm values for the preschool period. The scale is a measure that was developed in Turkey by Ömeroğlu et al. (2014) with typical individuals. It satisfies evaluation standards and has established norm values for the ages of 3, 4, and 5 years. The measure comprises 49 items within four subfactors, namely Initiation Skills, Academic Support Skills, Friendship Skills, and Emotion Regulation Skills. The Initiation Skills subfactor evaluates fundamental skills such as greeting, bidding goodbye, giving thanks, and apologizing. The Academic Support Skills subfactor encompasses skills related to listening, answering questions, following directives, coming up with alternative solutions, asking for permission to speak, waiting one's turn to speak, expressing thoughts, endeavoring to achieve a goal, and completing an activity. In the Friendship Skills subfactor, there are questions about behaviors such as understanding the feelings of friends, reacting appropriately to the ideas of others, inviting others to join a game, waiting one's turn, cooperating with friends, and appreciating friends. Finally, the Emotion Regulation Skills subfactor evaluates behaviors such as understanding the emotions of others, staying calm under pressure, showing emotions without disturbing others, using the answer "no," and thinking before reacting. The parent is asked to pick the appropriate reply for his or her child on a five-point rating scale (Almost Never, Rarely, Sometimes, Usually, or Almost Always) with respect to how well the child utilizes each behavior based on the parent's observations in various situations (Ömeroğlu et al., 2014).

Data Collection and Analysis/Implementation

Statistical analyses were performed using IBM SPSS Statistics 22. Variables were investigated with visual and analytical methods to determine whether or not they were normally distributed. The Mann-Whitney U test was performed if the data did not have normal distribution, and the Student t-test for independent groups was conducted if the data exhibited normal distribution. A *p*-value of less than .05 was considered to show a statistically significant result. The effect size (*d*) for the independent-samples t-test was calculated using the criteria suggested by Cohen (1988). If the value is .2, it is considered a small effect; if it is .5, the effect is medium; and if .8 or above, it is a large effect. The effect size (*r*) for the Mann-Whitney test was calculated by using the formula for the *r* effect value. An *r* value of .1 is considered to signify a small effect, .3 a medium effect, and .5 a large effect (Field, 2009).

Results

Social Skills Analysis of Cochlear Implant Users and Hearing Children

As the data complied with normal distribution, statistical analysis was carried out with t-tests for independent groups. Statistical analysis revealed significant differences in all the subfactors of the Preschool Social Skills Evaluation Scale between cochlear implant users and hearing children ($p < .05$, $d > .8$). The mean Initiation Skills subfactor score of the hearing group was 49.92 ± 5.21 , while that of the cochlear implant group was 39.50 ± 7.41 . The mean social skills subfactor scores for the hearing children and cochlear implant users were respectively as follows: Academic Support Skills, 47.08 ± 4.59 and 36.12 ± 6.69 ; Friendship Skills, 49.56 ± 5.88 and 39.15 ± 8.08 ; and Emotion Regulation Skills, 39.42 ± 5.34 and 29.09 ± 7.01 , respectively. The hearing children had higher scores than their cochlear-implanted peers and the differences were statistically significant (Table 2, Figure 1).

Table 2

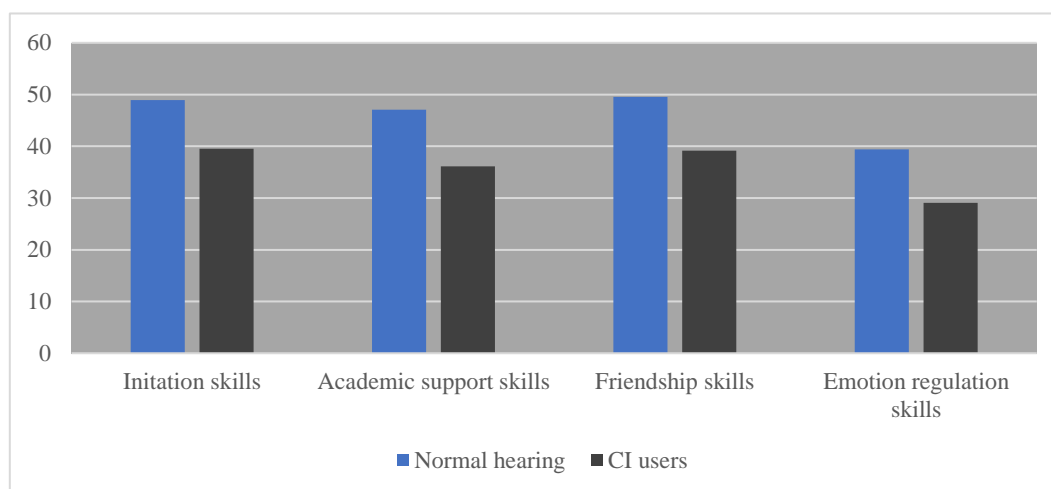
Student T-Test Results for The Comparison of Social Skills Subfactors Between Cochlear Implant Users and Their Hearing Peers

Subfactor	Group	<i>N</i>	Mean	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Initiation skills	CI users	34	39.50	7.41	-6.11	.001	1.470
	Hearing peers	36	48.92	5.21			
Academic support skills	CI users	34	36.12	6.69	-8.03	.001	1.910
	Hearing peers	36	47.08	4.59			
Friendship skills	CI users	34	39.15	8.08	-6.18	.001	1.473
	Hearing peers	36	49.56	5.88			
Emotion regulation skills	CI users	34	29.09	7.01	-6.95	.001	1.657
	Hearing peers	36	39.42	5.34			

Note: CI = cochlear implant.

Figure 1

Comparison of Social Skills Between Cochlear Implant Users and Their Hearing Peers



Note: CI = cochlear implant.

Social Skills Analysis of Unilateral and Bilateral Cochlear Implant Users

The mean age of the bilateral and unilateral cochlear implant users was 51.11 and 55.50 months, respectively. As the data for the Initiation Skills subfactor did not comply with normal distribution, statistical analysis was performed with the Mann-Whitney U test. The results indicated a significant difference in Initiation Skills scores between bilateral and unilateral cochlear implant users ($p < .05$, $r = .58$), with bilateral users scoring more highly than unilateral users. The mean score for bilateral cochlear implant users was found to be 21.58, while that of unilateral users was 12.91 (Table 3, Figure 2).

Table 3

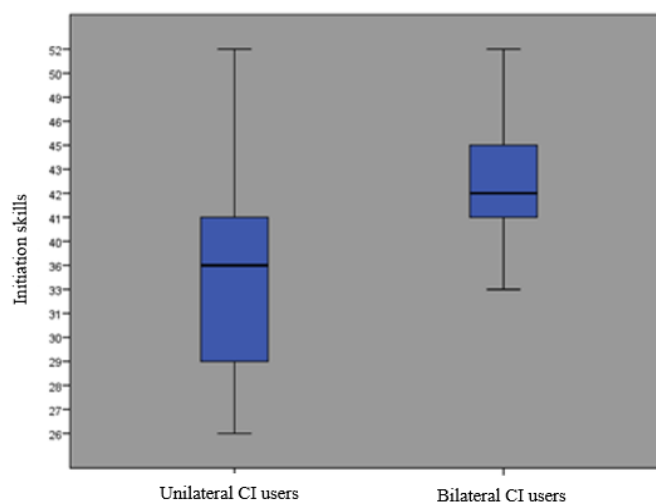
Mann-Whitney U Test Results for The Comparison of Social Skills Subfactors Between Bilateral and Unilateral Cochlear Implant Users

Subfactor	Group	<i>n</i>	Mean	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Initiation skills	Unilateral CI users	16	12.91	70.50	-3.387	.01	.58
	Bilateral CI users	18	21.58				

Note: CI = cochlear implant.

Figure 2

Initiation Skills Subfactor Scores of Unilateral and Bilateral Cochlear Implant Users



Note: CI = cochlear implant.

As the data for the Academic Support Skills, Friendship Skills, and Emotion Regulation Skills subfactors were normally distributed, statistical analysis was conducted with t-tests for independent groups. The results revealed no significant differences in Academic Support Skills, Friendship Skills, or Emotion Regulation Skills scores between the groups ($p > .05$). Academic Support Skills, Friendship Skills, and Emotion Regulation Skills mean scores were respectively 35.88 ± 6.31 , 37.81 ± 7.48 , and 29.38 ± 5.80 for unilateral cochlear implant users and 36.33 ± 6.80 , 40.33 ± 8.21 , and 28.83 ± 7.82 for bilateral users (Table 4, Figure 3).

Table 4

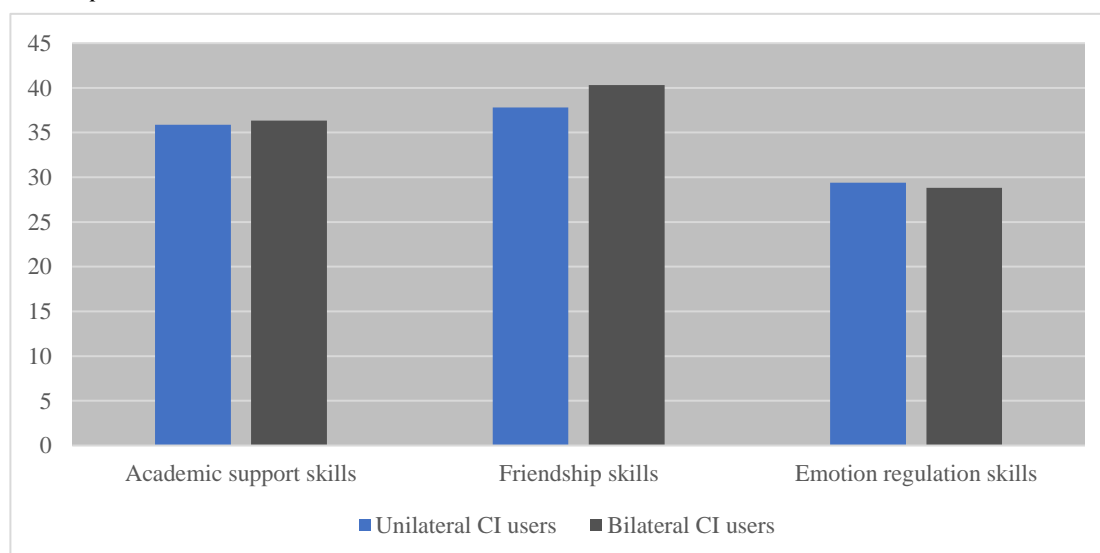
Student T-Test Results for The Comparison of Social Skills Subfactors Between Bilateral and Unilateral Cochlear Implant Users

Subfactors	Group	N	Mean	SD	t	p	d
Academic support skills	Unilateral CI users	16	35.88	7.881	-.196	.846	.006
	Bilateral CI users	18	36.33	5.657			
Friendship skills	Unilateral CI users	16	37.81	8.495	-.905	.372	.031
	Bilateral CI users	18	40.33	7.746			
Emotion regulation skills	Unilateral CI users	16	29.38	6.459	.222	.826	.120
	Bilateral CI users	18	28.83	7.649			

Note: CI = cochlear implant.

Figure 3

Academic Support Skills, Friendship Skills, and Emotion Regulation Skills Scores of Unilateral and Bilateral Cochlear Implant Users



Note: CI = cochlear implant.

Social Skills Analysis of Cochlear Implant Users by Preschool Attendance

As the data for Initiation Skills, the first of the four subfactors, were not normally distributed, statistical analysis was carried out with the Mann-Whitney U test. There was no statistically significant difference between the children who attended preschool and those who did not ($U = 99.50$, $p = .122$) (Table 5, Figure 4).

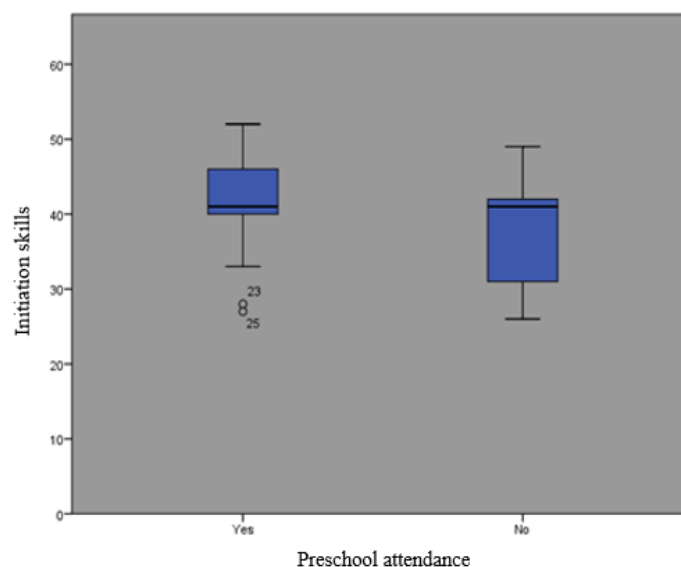
Table 5

Mann-Whitney U Test Results for The Comparison of Social Skills Subfactors According to Preschool Attendance

Subfactor	Preschool attendance	n	Mean rank	U	z	p	r
Initiation skills	Yes	17	20.15	99.50	-1.556	.122	.26
	No	17	14.85				

Figure 4

Initiation Skills of Cochlear Implant Users by Preschool Attendance



As the data for the Academic Support Skills, Friendship Skills, and Emotion Regulation Skills subfactors were normally distributed, statistical analysis was performed with t-tests for independent groups. Academic Support Skills scores were found to be higher for cochlear implant users who attended preschool compared to those who did not, with a statistically significant difference ($p < .05$, $d = .071$). The mean Academic Support Skills scores of implant users who attended preschool and those who did not attend preschool were 38.41 ± 7.89 and 33.82 ± 4.34 , respectively. In addition, the Friendship Skills and Emotion Regulation Skills scores were also higher for implant users who attended preschool compared to those who did not. However, these differences were not significant ($p > .05$). The mean Friendship Skills scores for the children who did and did not attend preschool were 40.88 ± 10.09 and 37.41 ± 5.14 , respectively, while the mean Emotion Regulation Skills scores were 31.35 ± 7.95 and 26.82 ± 5.22 , respectively (Table 6, Figure 5).

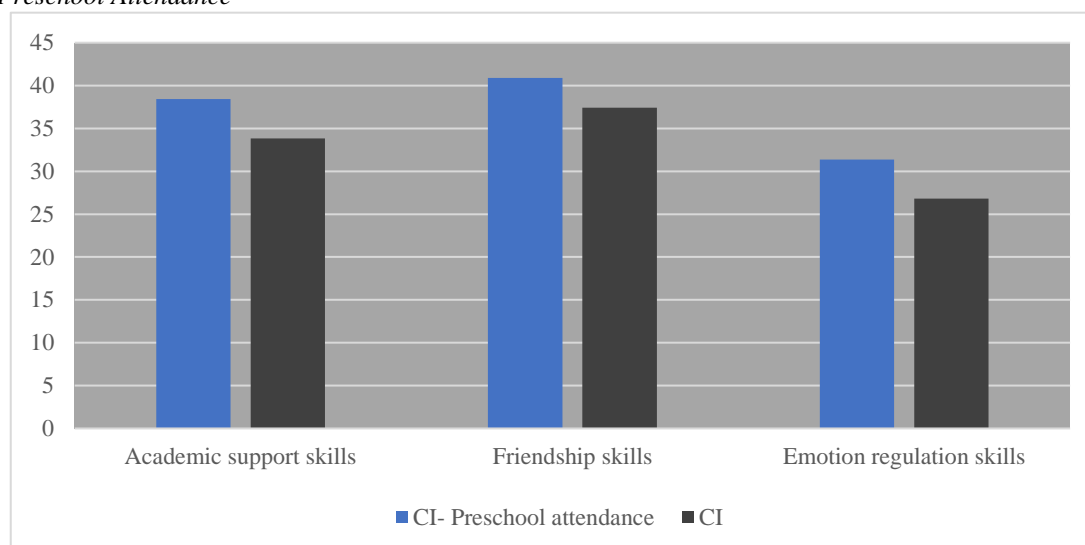
Table 6

Student T-Test Results for The Comparison of Social Skills Subfactors According to Preschool Attendance

Subfactors	Preschool attendance	N	Mean	SD	t	p	d																				
Academic support skills	Yes	17	38.41	7.890	2.100	.04	.071																				
	No	17	33.82	4.434				Friendship skills	Yes	17	40.88	10.093	1.263	.21	.041	No	17	37.41	5.149	Emotion regulation skills	Yes	17	31.35	7.953	1.963	.06	.067
Friendship skills	Yes	17	40.88	10.093	1.263	.21	.041																				
	No	17	37.41	5.149				Emotion regulation skills	Yes	17	31.35	7.953	1.963	.06	.067	No	17	26.82	5.223								
Emotion regulation skills	Yes	17	31.35	7.953	1.963	.06	.067																				
	No	17	26.82	5.223																							

Figure 5

Mean Academic Support Skills, Friendship Skills, and Emotion Regulation Skills Scores of Cochlear Implant Users by Preschool Attendance



Note: CI = cochlear implant.

Discussion

This study aimed to compare the social skills of children with cochlear implants with those of their hearing peers and to identify the social skills areas in which children with cochlear implants displayed developmental differences. Our secondary aim was to determine whether preschool attendance and being a bilateral or unilateral cochlear implant user impacted the children's social skills. Our findings indicated significantly lower social skills in cochlear implant users than in their hearing peers in all four subfactors. The preschool period is when these social skills begin to be acquired (Çubukçu & Gültekin, 2006). How children communicate to their peers or adults and their non-verbal speech skills (body language, facial expression, etc.), ability to express emotions and thoughts, verbal speech skills, and problem-solving skills are some examples of social skills (Educators' Resource Guide, 2009). It is possible that children with cochlear implants may display delayed performance due to the inadequacy of their cochlear implant experiences with a consequent lack of adequate communication skills. In addition, half of the cochlear implant users in our study did not attend preschool education. The contribution of preschool education to social skills has been demonstrated in previous studies. One of the possible reasons for the lower performance of cochlear implant users compared to their hearing peers may be that half of the study group did not attend preschool education. For this reason, studies with more participants and in which all participants attend preschool education are needed. Notwithstanding the significant contributions of cochlear implants in communication and socialization, children with hearing loss require interventions to promote their social competence (Martin et al., 2011).

The first subfactor of the Preschool Social Skills Evaluation Scale is Initiation Skills, which evaluates fundamental skills such as greeting, bidding goodbye, giving thanks, and apologizing. Our study yielded evidence of significantly lower initiation skills among cochlear-implanted children in comparison to their hearing age-mates. Social skills are essential to children for establishing and maintaining positive relationships with their peers, teachers, and family (Gresham et al., 2001). The lack of adequate language and speech development is associated with lower social skills and lower academic achievement, as well as weaker friendships (Beitchman et al., 1996). It takes more time for children with cochlear implants to achieve age-appropriate language and speech development (Baş & Yücel, 2022; Niparko et al., 2010). Our study has accordingly revealed significantly lower friendship skills among children with cochlear implants compared to their hearing age-mates. Deluzio and Girolametto (2011) compared preschool children with severe and profound hearing loss to their hearing peers and found that, although they had age-appropriate language skills, they could not maintain functional peer interactions and were excluded from play. Therefore, these researchers argued that in-class social skills training could contribute to improving the opportunities for interaction in preschool programs (DeLuzio & Girolametto, 2011). In their study, Nunes et al. (2001) reported a high possibility of being neglected by peers and a low likelihood of

making friends for deaf students, highlighting the need for schools to teach hearing students how to overcome communication obstacles with deaf students (Nunes et al., 2001). Another study showed that insufficient reciprocal exposure between deaf and hearing children may obstruct social interactions (Weisel et al., 2005), which is compatible with our findings. Our study results indicated weaker friendship skills among preschool children with cochlear implants compared to their hearing peers, demonstrating the need to support their acquisition of friendship skills. Kramer and Kowal (2005) argued that the social competencies young children display in their initial friendships might be permanent throughout the course of their social development (Kramer & Kowal, 2005). Therefore, we believe it is critical to increase educational support and inclusive practices during preschool education to promote friendship skills in the early period.

Another subfactor of the Preschool Social Skills Evaluation Scale is Academic Support Skills, which encompasses skills related to listening, answering questions, following directives, coming up with alternative solutions, asking for permission to speak, waiting one's turn to speak, expressing thoughts, endeavoring to achieve goals, and completing activities (Ömeroğlu et al., 2014). Our study has indicated lower academic support performance among children with cochlear implants compared to their hearing age-mates. Irrespective of the degree of hearing loss, the communication skills of children with hearing loss significantly impact the development of their social skills (Dammeyer, 2010). It is probable that children who experience delays in the acquisition of basic academic skills will not have adequate social-emotional competence or will similarly have delayed social-emotional development (Barbarin et al., 2006). Another study demonstrated that children with poor peer relations and low social skills were also academically less successful in preschool (Buhs et al., 2006). In their study with a sample primarily comprising disadvantaged children, Rhoades et al. (2011) reported preschool emotion regulation and kindergarten attention skills as the two primary components of academic competence in the first grade. Therefore, it is essential to develop preventive interventions during the preschool period to enable the cultivation of adequate academic competence in school. During the preschool period, children gain an understanding of basic emotional expressions and situations, regulate their emotions more independently, and express more complex emotions. A previous study emphasized the association of social competence with the understanding of the emotions of others and knowledge of how to respond to those emotions (Denham et al., 2009). In our study, we found significantly lower emotion regulation skills among children with cochlear implants compared to their hearing peers. Wiefferink et al. (2012) compared the emotion regulation skills and social competence of children with cochlear implants and their hearing peers between the ages of 1.5 and 5 years. They reported lower levels of adequate emotion regulation strategies and lower social competence levels for children with cochlear implants compared to their hearing peers, supporting the results of our study.

Bilateral implantation has positive contributions in many areas and especially for children's speech and language development. Studies have demonstrated the benefits of bilateral cochlear implants on speech intelligibility, sound localization, and speech understanding of noise (Brown & Balkany, 2007). One of the secondary aims of this study was to investigate the influence of unilateral or bilateral cochlear implant use on social skills. We found that bilateral cochlear implant users had significantly higher initiation skills than unilateral cochlear implant users. Children with bilateral implants having more highly developed initiation skills, such as saying hello or goodbye, could be attributed to their better speech and language skills. However, we did not assess the language skills of these children, which constitutes a limitation of this study. Thus, we cannot clearly associate this difference between the groups with language skills. However, there are many studies in the literature that have associated bilateral cochlear implant use with better speech and language skills (Boons et al., 2012; Johnston et al., 2009). One such study showed that children with bilateral implants had better semantic and syntactic skills than unilateral users (Boons et al., 2012). Another study showed that children with bilateral cochlear implants had larger vocabularies than unilateral users (Sarant et al., 2014). Wie (2018) showed that the complex receptive and expressive language skills of children with prelingual hearing loss who started using bilateral cochlear implants in the early period were substantially closer to those of their hearing peers over time. In another study, the communication skills of children with profound bilateral hearing loss who used unilateral or bilateral implants were compared and it was found that children with bilateral implants were more likely to use vocalization to communicate than unilateral implant users (Tait et al., 2010). In a recently published study, children with bilateral cochlear implants were divided into two groups according to age at the time of implantation. The authors reported that simultaneous bilateral cochlear implantation in young children was effective in improving adaptability and social skills (Chen et al., 2023). These findings confirm that bilateral cochlear implant use is associated with better speech, language, and communication skills and it is effective on social skills if implemented at an early stage.

Finally, we examined the effect of preschool attendance on the social skills of children with cochlear implants. The results yielded no significant differences between the groups with respect to initiation, friendship, and emotion regulation skills. However, the academic support performances of the children with cochlear implants who attended preschool were significantly higher than those of the children who did not attend preschool. Preschool education teaches children the importance of being part of a group and contributes to their academic, behavioral, and social development (Rothenberg, 1995). In addition, positive effects of preschool education were found in terms of children's language, literacy, and early math skills (Yoshikawa et al., 2013). The early years of life are a critical time for learning and development and they provide the foundation for future progress (Morgan, 2019). Well-designed preschool education programs can produce long-term improvements in terms of academic success (Barnett, 2008). Studies have revealed the contributions of preschool education in many fields. The positive contributions of preschool education for both hearing children and children with hearing loss has already been acknowledged. Preschool education programs contribute to the development of the language skills of children with hearing loss by enabling them to interact more socially with their peers in appropriate learning environments (Kutlu et al., 2021). Peer interaction is beneficial to both cognitive development and school success (Ladd & Coleman, 1997). One study showed that particularly disadvantaged children optimally benefited from preschool education and that preschool education programs were associated with improved cognitive and non-cognitive outcomes (Anderson et al., 2003). Another study showed that the language skills and functional hearing performance of children with cochlear implants who attended preschool were higher than those of children who did not (Kutlu et al., 2021). Our results, which support these previous studies, demonstrate the contribution of preschool education to the academic skills of children with hearing loss.

Many children with cochlear implants are behind their age-mates in many domains, with speech and language at the forefront, and the communication performance of children who cannot develop adequate linguistic skills may also be negatively impacted. However, it is possible for these children to close this gap via increases in language development with more hearing experiences. Children with a minimum of 1 year of implant history were included in the present study. We believe that the deficit might have been due to deficiencies in the communication performance of the children who had not been able to complete their linguistic development. At the same time, this deficit might also be attributed to the shorter hearing time, manifesting as less hearing experience, rather than the chronological age of the children with cochlear implants. The lack of an assessment based on language skills is a limitation of the present study, but parental feedback indicated that the language development of the children with cochlear implants was not in synchronicity with their age-mates. Only children with delayed hearing and language development in comparison to their typical age-mates and without any additional disabilities were included in this study. Therefore, there is a need for further research conducted with greater numbers of participants, as well as groups with additional disabilities beyond hearing loss. All children with cochlear implants included in this study attended special education and rehabilitation, but only half attended a preschool program in addition to special education and rehabilitation. The high levels of academic skills among cochlear implant users who received preschool education in this study might suggest that this factor was effective. In 2015, a study investigated the effectiveness of group-play therapy on the social skills of preschool-age hearing-impaired children. It was also reported that group-play therapy was effective in improving the social skills of hearing-impaired children (Movallali et al., 2015). Another study was conducted to evaluate the effectiveness of creative drama training in the teaching of social communication skills for disabled preschool students attending mainstream education. It was found that creative drama education had a significant positive effect on their social communication skills (Erbay & Yıldırım-Doğru, 2010). It is important to expand these types of intervention and education programs to support the social skills of preschool children with hearing loss. We believe that further emphasis on social skills during the preschool years and the development of special programs for cochlear implant users would be beneficial. Finally, an important limitation of our study is that it did not consider the socioeconomic status of the families. The effect of socioeconomic status on social skills is known. Studies in which families are socioeconomically matched and studies with more participants may yield valuable findings in this field.

Conclusion

The results of this study showed that preschool-age children with cochlear implants were behind their age-mates with respect to social skills and therefore in need of increased educational support to promote their social skills. Being a bilateral cochlear implant user and attending preschool education both made positive contributions to social skills. Evaluating social skills is just as important as teaching them. Such evaluations would allow the identification of children with social skill deficiencies and the application of interventions and support programs as early as possible. We believe that further emphasis on social skills in preschool education and the

development of special programs for cochlear implant users would be beneficial. Finally, our study has some limitations, as mentioned above. There is a need for more comprehensive studies in which these limitations are taken into consideration, more participants are involved, and studies in which long-term effects are examined.

Authors' Contributions

Sevgi Kutlu contributed to the study design, data collection, data analysis and drafting of the paper. Esra Yücel contributed to the study design, interpretation of data and revisions of the paper. All authors read and approved the final manuscript.

Acknowledgment

We thank all volunteer families and their children who agreed to participate in our study.

References

- American Speech-Language-Hearing Association. (2021). *Effects of hearing loss on development*. <https://www.asha.org/public/hearing/effects-of-hearing-loss-on-development/>
- Anderson, L. M., Shinn, C., Fullilove, M. T., Scrimshaw, S. C., Fielding, J. E., Normand, J., Carande-Kulis, V. G., & Task Force on Community Preventive Services. (2003). The effectiveness of early childhood development programs: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 24(3), 32-46. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(02\)00655-4](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(02)00655-4)
- Antia, S. D., Jones, P., Luckner, J., Kreimeyer, K. H., & Reed, S. (2011). Social outcomes of students who are deaf and hard of hearing in general education classrooms. *Exceptional Children*, 77(4), 489-504. <https://doi.org/10.1177/001440291107700407>
- Barbarin, O., Bryant, D., McCandies, T., Burchinal, M., Early, D., Clifford, R., Pianta, R., & Howes, C. (2006). Children enrolled in public pre-K: The relation of family life, neighborhood quality, and socioeconomic resources to early competence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(2), 265-276. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.76.2.265>
- Barnett, W. S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. https://nepc.colorado.edu/sites/default/files/PB-Barnett-EARLY-ED_FINAL.pdf
- Baş, B., & Yücel, E. (2022). Evaluation of phoneme recognition skills in pediatric auditory brainstem implant users. *European Archives of Oto-Rhino-Laryngology*, 279(4), 1741-1749. <https://doi.org/10.1007/s00405-021-06840-3>
- Baş, B., & Yücel, E. (2023). Sensory profiles of children using cochlear implant and auditory brainstem implant. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 170, 111584. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2023.111584>
- Beitchman, J. H., Wilson, B., Brownlie, E. B., Walters, H., & Lancee, W. (1996). Long-term consistency in speech/language profiles: I. Developmental and academic outcomes. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(6), 804-814. <https://doi.org/10.1097/00004583-199606000-00021>
- Boons, T., Brokx, J. P., Frijns, J. H., Peeraer, L., Philips, B., Vermeulen, A., Wouters, J., & Van Wieringen, A. (2012). Effect of pediatric bilateral cochlear implantation on language development. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166(1), 28-34. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.748>
- Brown, K. D., & Balkany, T. J. (2007). Benefits of bilateral cochlear implantation: A review. *Current Opinion in Otolaryngology & Head and Neck Surgery*, 15(5), 315-318. <https://doi.org/10.1097/MOO.0b013e3282ef3d3e>
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.1>
- Chen, Y., Li, Y., Jia, H., Gu, W., Wang, Z., Zhang, Z., Xue, M., Li, J., Shi, W., Jhiang, L., Yang, L., Sterkers, O., & Wu, H. (2023). Simultaneous bilateral cochlear implantation in very young children improves adaptability and social skills: A prospective cohort study. *Ear and Hearing*, 44(2), 254-263. <https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000001276>
- Chute, P. M., & Nevins, M. E. (2003). Educational challenges for children with cochlear implants. *Topics in Language Disorders*, 23(1), 57-67. <https://eric.ed.gov/?id=EJ666196>
- Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler [Social skills that need to be gained by primary school students]. *Bilig*, 37, 155-174. <https://dergipark.org.tr/en/pub/bilig/issue/25369/267789>
- Dammeyer, J. (2010). Psychosocial development in a Danish population of children with cochlear implants and deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(1), 50-58. <https://doi.org/10.1093/deafed/enp024>

- DeLuzio, J., & Girolametto, L. (2011). Peer interactions of preschool children with and without hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(4), 1197-1210. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2010/10-0099\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2010/10-0099))
- Denham, S. A., Wyatt, T., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 63(1), 37-52. <http://dx.doi.org/10.1136/jech.2007.070797>
- Educators' Resource Guide. (2009). *Supporting students who are deaf and/or hard of hearing*. https://www.edu.gov.mb.ca/k12/specedu/dhh/resources/resource_guide.pdf
- Erbay, F., & Yıldırım-Doğru, S. S. (2010). The effectiveness of creative drama education on the teaching of social communication skills in mainstreamed students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4475-4479. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.714>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Sage.
- Fulcher, A., Sargeant, A., De Rosnay, M., Hopkins, T., Neal, K., & Davis, A. (2021). Communication that leads to successful social inclusion for children with hearing loss: Are excellent speech and language skills sufficient? *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 45(2), 108-121. <https://doi.org/10.1017/jsi.2021.12>
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331-344. <https://doi.org/10.1177/001440290106700303>
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x>
- Johnston, J. C., Durieux-Smith, A., Angus, D., O'Connor, A., & Fitzpatrick, E. (2009). Bilateral paediatric cochlear implants: A critical review. *International Journal of Audiology*, 48(9), 601-617. <https://doi.org/10.1080/14992020802665967>
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific research method]* (28th ed.). Nobel Yayıncılık.
- Kramer, L., & Kowal, A. K. (2005). Sibling relationship quality from birth to adolescence: The enduring contributions of friends. *Journal of Family Psychology*, 19(4), 503-511. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.4.503>
- Kramer, T. J., Caldarella, P., Christensen, L., & Shatzer, R. H. (2010). Social and emotional learning in the kindergarten classroom: Evaluation of the Strong Start curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 303-309. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0354-8>
- Kutlu, S., Özkan, H. B., & Yücel, E. (2021). A study on the association of functional hearing behaviors with semantics, morphology and syntax in cochlear-implanted preschool children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 148, Article110814. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2021.110814>
- Ladd, G. W., & Coleman, C. C. (1997). Children's classroom peer relationships and early school attitudes: Concurrent and longitudinal associations. *Early Education and Development*, 4, 51-66. http://dx.doi.org/10.1207/s15566935eed0801_5
- Laugen, N. J., Jacobsen, K. H., Rieffe, C., & Wichstrøm, L. (2017). Social skills in preschool children with unilateral and mild bilateral hearing loss. *Deafness & Education International*, 19(2), 54-62. <https://doi.org/10.1080/14643154.2017.1344366>
- Martin, D., Bat-Chava, Y., Lalwani, A., & Waltzman, S. B. (2011). Peer relationships of deaf children with cochlear implants: Predictors of peer entry and peer interaction success. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(1), 108-120. <https://doi.org/10.1093/deafed/enq037>
- Meinzen-Derr, J., Wiley, S., & Choo, D. I. (2011). Impact of early intervention on expressive and receptive language development among young children with permanent hearing loss. *American Annals of the Deaf*, 155(5), 580-591. <https://www.jstor.org/stable/26235114>

- Moore, J. E., Cooper, B. R., Domitrovich, C. E., Morgan, N. R., Cleveland, M. J., Shah, H., Jacobson, L., & Greenberg, M. T. (2015). The effects of exposure to an enhanced preschool program on the social-emotional functioning of at-risk children. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 127-138. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.03.004>
- Morgan, H. (2019). Does high-quality preschool benefit children? What the research shows. *Education Sciences*, 9(1), 1-9. <https://doi.org/10.3390/educsci9010019>
- Movallali, G., Jalil-Abkenar, S. S., & A'shouri, M. (2015). The efficacy of group play therapy on the social skills of pre-school hearing-impaired children. *Archives of Rehabilitation*, 16(1), 76-85. <https://rehabilitationj.uswr.ac.ir/article-1-1568-fa.pdf>
- Niparko, J. K., Tobey, E. A., Thal, D. J., Eisenberg, L. S., Wang, N. Y., Quittner, A. L., Fink, N. E., & CDaCI Investigative Team. (2010). Spoken language development in children following cochlear implantation. *Jama*, 303(15), 1498-1506. <https://doi.org/10.1001/jama.2010.451>
- Nunes, T., Pretzlik, U., & Olsson, J. (2001). Deaf children's social relationships in mainstream schools. *Deafness & Education International*, 3(3), 123-136. <https://doi.org/10.1179/146431501790560972>
- Ölçer, S., & Aytar, A. G. (2014). A comparative study into social skills of five-six year old children and parental behaviors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 976-995. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.167>
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Çakan, M., Aydoğan, Y., Kılıç-Çakmak, E., Gültekin-Akduman, G., Özyürek, A., Günindi, Y., Kutlu, Ö., & Çoban, A. (2014). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği anne-baba formuna ait norm değerlerinin belirlenmesi ve yorumlanması [Identification and interpretation of the norm values regarding the parent form of pre-school social skills rating scale]. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 102-115. <https://www.researchgate.net/publication/284888834>
- Punch, R., & Hyde, M. (2011). Social participation of children and adolescents with cochlear implants: A qualitative analysis of parent, teacher, and child interviews. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(4), 474-493. <https://doi.org/10.1093/deafed/enr001>
- Rao, P. A., Beidel, D. C., & Murray, M. J. (2008). Social skills interventions for children with Asperger's syndrome or high-functioning autism: A review and recommendations. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(2), 353-361. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-007-0402-4>
- Rhoades, B. L., Warren, H. K., Domitrovich, C. E., & Greenberg, M. T. (2011). Examining the link between preschool social-emotional competence and first grade academic achievement: The role of attention skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 182-191. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.07.003>
- Rothenberg, D. (1995). *Full-day kindergarten programs*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL.
- Sarant, J. Z., Harris, D. C., Galvin, K. L., Bennet, L. A., Canagasabay, M., & Busby, P. A. (2018). Social development in children with early cochlear implants: Normative comparisons and predictive factors, including bilateral implantation. *Ear and Hearing*, 39(4), 770-782. <https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000533>
- Sarant, J., Harris, D., Bennet, L., & Bant, S. (2014). Bilateral versus unilateral cochlear implants in children: A study of spoken language outcomes. *Ear and Hearing*, 35(4), 396-409. <https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000022>
- Sininger, Y. S., Grimes, A., & Christensen, E. (2010). Auditory development in early amplified children: Factors influencing auditory-based communication outcomes in children with hearing loss. *Ear and Hearing*, 31(2), 166-185. <https://doi.org/10.1097/AUD.0b013e3181c8e7b6>
- Tait, M., Nikolopoulos, T. P., De Raeve, L., Johnson, S., Datta, G., Karltorp, E., Ostlund E., Johansson, U., Van Knegsel, E., Mylanus, E. A. M., Gulpen, P. M. H., Beers, M., & Frijns, J. H. M. (2010). Bilateral versus unilateral cochlear implantation in young children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 74(2), 206-211. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2009.11.015>

- Weisel, A., Most, T., & Efron, C. (2005). Initiations of social interactions by young hearing impaired preschoolers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(2), 161-170. <https://doi.org/10.1093/deafed/eni016>
- Wie, O. B. (2010). Language development in children after receiving bilateral cochlear implants between 5 and 18 months. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 74(11), 1258-1266. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2010.07.026>
- Wiefferink, C. H., Rieffe, C., Ketelaar, L., & Frijns, J. H. (2012). Predicting social functioning in children with a cochlear implant and in normal-hearing children: The role of emotion regulation. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 76(6), 883-889. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2012.02.065>
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinosa, L. M., Gormley, W. T., Ludwig, J., Magnuson, K. A., Phillips, D., & Zaslow, M. J. (2013). *Investing in our future: The evidence base on preschool education*. Society for Research in Child Development. <https://eric.ed.gov/?id=ED579818>
- Yoshinaga-Itano, C. (2003). Early intervention after universal neonatal hearing screening: Impact on outcomes. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 9(4), 252-266. <https://doi.org/10.1002/mrdd.10088>



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi
Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

2023, 24(4), 559-576

DERLEME | REVIEW

Gönderim Tarihi | Received Date: 24.12.22
Kabul Tarihi | Accepted Date: 13.07.23
Erken Görünüm | Online First: 03.08.23

**Göçmen Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitimi Alanında Yapılan
Araştırmaların Gözden Geçirilmesi**

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

**A Review of Research on the Education of Migrant Students with Special
Needs**

[Click here to read in English](#)

Abdulkadir Kocaoğlu



Ayşenur Çayır



Nevin Güner-Yıldız





Göçmen Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitimi Alanında Yapılan Araştırmaların Gözden Geçirilmesi*

Abdulkadir Kocaoğlu¹

Aysenur Çayır²

Nevin Güner-Yıldız³

Öz

Giriş: Göçmen öğrenciler, kendi eğitim sistemlerinden farklı bir eğitim sistemine dâhil olmak, dışlayıcı/ırkçı tutumlarla karşılaşmak, göç ettikleri ülkenin dilini ve kültürünü öğrenmek, yeni sosyal ortamlara katılmak, göç edilen ülkenin eğitim-öğretim kültürünü ve müfredatını anlamak gibi güçlüklerle baş etmeye çalışmaktadırlar. Bu güçlüklerin üzerine özel gereksinimli olma durumu da eklendiğinde öğrencilerin göç ettikleri ülkelerin eğitim sistemine uyum sağlamaları daha da karmaşık hale gelebilmektedir.

Yöntem: Bu çalışmanın amacı, göçmen özel gereksinimli öğrencilerin (GÖGÖ) eğitimlerine yönelik 2011-2022 yılları arasında yayımlanmış araştırmaları yayımlanma yılı, yapıldığı ülke, araştırma amacı, araştırma yöntemi, katılımcıları, veri toplama araç/teknikleri ve bulguları olmak üzere çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda sistematik derleme yöntemi benimsenerek ulusal ve uluslararası veri tabanlarında taramalar yapılmış (a) araştırmanın 2011-2022 yılları arasında yayımlanması, (b) araştırma grubunu oluşturan katılımcıların göçmen ve herhangi bir özel gereksinim tanısı olan öğrencilerle çalışan eğitimciler, öğrencilerin kendileri ya da ebeveynlerinden oluşması, (c) araştırmanın GÖGÖ'lerin eğitimi konusunu ele alması, (d) araştırmanın Türkçe ya da İngilizce dilinde yayımlanması, (e) araştırmanın hakem sürecinden geçerek yayımlanmış araştırma olması ve (f) Joanna Briggs Institute (JBI) tarafından nitel, nicel ve karma araştırmaların metodolojik kalitelerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen kalite değerlendirme kriterlerinin en az %90'ını karşılaması ölçütlerini karşılayan dokuz araştırma analiz edilmiştir.

Bulgular: Çalışma kapsamında GÖGÖ'lerin eğitimiyle ilgili ulusal ve uluslararası alanyazında 34 araştırmaya ulaşılmış ancak bu araştırmaların büyük çoğunluğu ($n = 25$) JBI tarafından geliştirilen kalite değerlendirme kriterlerine göre belirlenen ölçütü (%90) karşılayamadığı için çalışma dışında bırakılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre GÖGÖ'lerle ilgili yapılan araştırmaların katılımcı grubunu genellikle bu öğrencilerin ebeveyn ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmanın dahil etme kriterlerini karşılayan dokuz araştırmanın tamamının nitel araştırma yöntemiyle tasarlandığı belirlenmiştir. Ayrıca en fazla araştırmanın Amerika Birleşik Devletleri'nde yapıldığı görülmüştür.

Tartışma: Çalışmanın bulguları, GÖGÖ'lerin eğitimlerine ilişkin 2015 ve sonrasında çeşitli araştırmaların yapıldığını; bu araştırmalarda genellikle GÖGÖ'lerin aileleri ve eğitimcilerinin görüşlerine başvurulduğunu ve GÖGÖ'lerin eğitimi ile ilgili en önemli sorunların dil ve kültür farklılığından kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Ayrıca ulusal ve uluslararası alanyazında yapılan çalışmaların çoğunun kalite değerlendirme kriterleri ölçütünü karşılayamamış olması konunun derinlemesine incelenmesi açısından daha fazla sayıda ve nitelikli araştırmaya gereksinim olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar sözcükler: Göçmen özel gereksinimli öğrenci, göç ve özel eğitim, sistematik derleme, mülteci, sığınmacı, geçici koruma, göçmen.

Atf için: Kocaoğlu, A., Çayır, A., & Güner-Yıldız, N. (2023). Göçmen özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi alanında yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(4), 559-576. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1223932>

*Bu çalışma, 02-04 Kasım 2022 tarihlerinde gerçekleşen 32. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹**Sorumlu Yazar:** Arş. Gör., Trabzon Üniversitesi, E-posta: abdulcadirkocaoğlu@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6321-1222>

²Özel Eğitim Uzmanı, Millî Eğitim Bakanlığı, E-posta: aysenurçayır06@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3465-2643>

³Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi E-posta: antreh@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9135-6429>

Giriş

Göç sözcüğü Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğüne göre “*Ekonomik, toplumsal, siyasi nedenlerle bireylerin ya da toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme eylemi*” olarak tanımlanmaktadır. Daha ayrıntılı ve yaygın bir şekilde kabul gören göç tanımı ise Göç Terimleri Sözlüğünde (GTS) bulunmaktadır. GTS, II. Dünya Savaşı sonrasındaki koşulların itici gücüyle 1951 yılında kurulan ve bugün 174 üye devlet ile 100’den fazla ülkede gözlemcisi olan Uluslararası Göç Örgütü (UGÖ) tarafından 2013 yılında güncellenerek yayımlanan bir sözlüktür. GTS’de bulunan göç tanımında aşağıdaki ifade yer almaktadır (UGÖ, 2013, s. 35):

“Bir kişinin ya da bir grup insanın uluslararası bir sınırı geçerek ya da bir devlet içinde yer değiştirmesi. Süresi, yapısı ve nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleri. Buna, mültecilerin, yerinden edilmiş kişilerin, ekonomik göçmenlerin, aile birleşimi gibi farklı amaçlarla hareket eden kişilerin göçü de dâhildir.”

TDK ve GTS’deki tanımlardan hareketle göç, insanların yaşadığı yerden başka bir yere çeşitli nedenlerden dolayı gitmesi, yer değiştirmesi olarak tanımlanabilir. Göç kavramı ile ilgili daha net bir bakış açısı oluşturabilmek için GTS’de yer alan ve bazen birbirlerinin yerine kullanılsalar da temelde hepsi farklı anlamlara gelen mülteci, sığınmacı, geçici koruma ve göçmen terimlerini açıklamak yararlı olacaktır. Sözlüğe göre mülteci “*Irkı, dini, tabiiyeti, belirli bir sosyal gruba mensubiyeti ve siyasi görüşleri yüzünden haklı bir zulüm korkusu nedeniyle vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve söz konusu korku yüzünden, ilgili ülkenin korumasından yararlanmak istemeyen kişi*” olarak tanımlanmaktadır. Sığınmacı “*Zulüm ya da ciddi zarardan korunmak için kendi ülkesi dışında bir ülkede güvenlik arayışında olan ve ilgili ulusal ya da uluslararası belgeler çerçevesinde mültecilik statüsüne ilişkin yaptığı başvurunun sonucunu bekleyen kişi*” şeklinde ifade edilmektedir. Geçici koruma ise “*Çatışma ya da yaygın şiddet ortamlarından kitlesel olarak kaçıp gelen kişilere öncesinde bireysel statü belirleme işlemine tabi tutulmaksızın devlet tarafından verilen statü*” olarak tanımlanmaktadır. Göçmen kavramına bakıldığında ise uluslararası ölçekte üzerinde ortak görüşe varılan bir tanıma olmadığı ancak sözlükte “*Bireyin göç etme kararını, zorlayıcı dış faktörlerin müdahalesi olmaksızın kendi özgür iradesiyle ve ‘kişisel uygunluk’ nedenleriyle aldığı tüm durumları kapsar*” şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Aynı sözlükte Birleşmiş Milletler (BM) tarafından yapılan göçmen tanımına da yer verilmektedir. Bu tanıma göre göçmen “*Nedenleri, gönüllü olup olmaması, göç yolları, düzenli ya da düzensiz olması fark etmeksizin yabancı bir ülkede bir yıldan fazla ikamet eden bir birey*” dir. Bu çalışma kapsamında, incelenen araştırmalardaki katılımcıların yukarıdaki tanımların sadece biriyle ifade edilemeyecek özelliklere sahip olması nedeniyle göçmen, mülteci, sığınmacı ya da geçici koruma statüsü terimlerinin tamamı yerine GTS’deki en kapsayıcı tanıma sahip olan “göçmen” terimi kullanılmıştır.

UGÖ’nün yayımladığı 2022 yılı Dünya Göç Raporu’na göre dünya nüfusunun yaklaşık %3.6’sı olan 281 milyon insan göçmen olarak yaşamaktadır (UGÖ, 2022). Bu rakam birçok ülkenin nüfusundan daha fazladır. Ayrıca, dikkat çekici bir şekilde bu göçmenlerin çoğunluğu, okul çağındaki çocuklardan oluşmaktadır (United Nations High Commissioner for Refugees, 2022). Okul çağındaki göçmen çocukların yaşadığı yaygın güçlükler arasında, kendi eğitim sistemlerinden farklı bir eğitim sistemine dahil olmak, göç ettikleri ülkenin dilini ve kültürünü öğrenmek, yeni sosyal ortamlara katılmak, eğitim-öğretim kültürünü ve müfredatını anlamak ve dışlayıcı/ırkçı tutumlarla karşılaşmak yer almaktadır (Aydın & Kaya, 2019; Hamilton, 2013; Ryan vd., 2010). Alanyazında göçmen öğrencilerin koşullarını incelemek ya da iyileştirmek amacıyla yapılan araştırmalara bakıldığında katılımcıların genellikle tipik gelişen göçmen öğrenciler ya da bu öğrencilerin çevresindeki yetişkinlerden oluştuğu görülmektedir (Aydın & Kaya, 2017; Cülha & Demirtaş, 2020; Dilmaç, 2018; Şimşir & Dilmaç, 2018; Karlı-Calamak & Kilinc, 2021; Kuzhabekova & Nardon, 2021; Mahfouz vd., 2020; Orakçı & Aktan, 2020; Taşkın & Erdemli, 2018; Sarmini vd., 2021; Sunata & Abdullah, 2019). Oysa Dünyanın farklı yerlerinde yaşayan ve sayıları azımsanamayacak ölçüde fazla olan göçmenlerin içerisinde özel gereksinimli bireylerin de olduğu (McIntyre & Hall, 2018; Kocaoğlu & Güner-Yıldız, 2022; Sinkkonen & Kytälä, 2014) ve bu bireylerin önemli bir kısmının da yine okul çağındaki özel gereksinimli öğrencilerden oluştuğu bilinmektedir (Kocaoğlu, 2022). Göçmen özel gereksinimli öğrenciler (GÖGÖ) göçmen olmanın sonucu olan güçlüklerle ek olarak bireysel farklılıklarından kaynaklanan güçlüklerle de karşılaşmakta ve bu nedenle iki kat stres yaşamaktadırlar (Caldin, 2014; Millî Eğitim Bakanlığı, 2017). Bu öğrencilerin yaşadığı stres kaynaklarını en aza indirmek ve yaşam koşullarını iyileştirmek için eğitim hizmetleri etkili bir yol olarak kullanılabilir. GÖGÖ’lere sunulan eğitim hizmetleri incelendiğinde eğitim sistemlerine katılımlarının önünde çeşitli engellerin olduğu görülmüştür. Bu engellerden bazıları; dil ve kültür farklılığı, eğitim sistemi ve müfredat farklılığı, çocuk yetiştirme anlayışlarının farklı olması ve farklı bir sosyal ortama uyum sağlamadaki güçlükler şeklinde sıralanabilir (Aydın

& Kaya, 2019; Hamilton, 2013; Ryan vd., 2010). Aslında bu engeller sadece GÖGÖ'ler için değil dünyadaki tüm göçmen çocuklar için geçerlidir. Ancak bu engellere eşlik eden bir özel gereksinim durumu olduğunda süreç daha da zorlaşmaktadır. Bu sürecin başarılı bir şekilde yürütülmesi için GÖGÖ'lere etkili eğitim hizmetlerinin sunulması ve bu konunun derinlemesine, çok boyutlu incelenmesi gerekse de ulusal ve uluslararası alanyazında GÖGÖ'lerle ilgili az sayıda araştırma bulunmaktadır. Ulusal alanyazında GÖGÖ'lerle ilgili araştırmalara bakıldığında araştırmaların tamamının 2021 yılında yayımlandığı anlaşılmaktadır (Çetin & Koç, 2021; Hatipoğlu, 2021; Keklik, 2021; Ünay vd., 2021). Suriye'de 2011 yılında patlak veren iç savaşın ardından vatanlarından ayrılarak Türkiye'ye göç etmek zorunda kalan ve Türk eğitim sistemine dâhil edilen çocukların (Emin, 2016) arasında özel gereksinimli olanların da bulunmasına karşın yaklaşık 10 yıl boyunca bu çocuklarla ilgili herhangi bir araştırma yapılmamış olması dikkat çekicidir. Uluslararası alanyazında ise çeşitli ülkelerde farklı etnik kökene sahip GÖGÖ'leri konu alan ve daha uzun bir geçmişe sahip olan çalışmalarla karşılaşılabilir. Örneğin Almanza ve Mosley (1980) tarafından 1980 yılında yapılan bir araştırmada dili ve kültürü farklı olan özel gereksinimli çocuklar için var olan müfredat uyarlamaları tartışılmış ve bu çocuklar için sunulan müfredatın esnek olması gerektiği belirtilip öğretim materyallerinin öğrenme özelliklerine göre hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır. 1984 yılında yapılan başka bir araştırmada, GÖGÖ'lerle çalışan ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin yeterlilikleri belirlenmiştir. Bu araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket ile veri toplanmış ve bulgular katılımcıların yarısından fazlasının bu öğrencilerle çalışmak için herhangi bir eğitim almadıklarını göstermiştir (Salend vd., 1984). 1986 yılında yapılan bir başka araştırmada Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) yaşayan Asyalı özel gereksinimli çocuklarla ilgili kapsamlı bir rapor yazılmıştır. Raporu ABD'de yaşayan Asyalı GÖGÖ'lerin demografik özellikleri ve eğitim gereksinimleri, ebeveynlerin çocuk yetiştirme anlayışları, bu öğrencilerin eğitsel değerlendirme süreçleri ve bu öğrencilere uygun müfredatları sunma modelleri tartışılmıştır (Kitano & Chinn, 1986). Günümüze yaklaştığımızda 2013 yılında yapılan bir araştırmada Asya, Afrika ve Karayipler'den Kanada'ya gelen ve fiziksel yetersizliğe sahip çocuğu olan göçmen ebeveynlerle görüşülmüştür. Araştırmada ebeveynlerin sağlık ve sosyal hizmetlere erişim süreçleri incelenmiştir. Dil bariyerinden dolayı bu hizmetlere erişmekte güçlük yaşadıklarını ifade eden katılımcılar bu süreci yönetmek için görevlendirilen kolaylaştırıcı kişinin kendilerine verdiği desteği belirtmiştir (Fellin vd., 2013). 2019 yılında yapılan başka bir araştırmada özel gereksinimli çocuğa sahip ABD'deki Koreli göçmen annelerin çocuklarının geçiş sürecine yönelik görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Katılımcılar, geçişi başarılı bir şekilde yürütmek için erken tanı ve kültürlerine uygun destek hizmetlere gereksinim duyduklarını bildirmişlerdir (Bora, 2019).

Uluslararası alanyazında yapılan araştırmaların sayısı, bu uzun geçmiş ve geniş coğrafya ile kıyaslandığında az olarak kabul edilebilir. Araştırma sayısı sınırlı olsa da var olan araştırmaların incelenmesinin GÖGÖ'lerin eğitimleri ile ilgili güncel durumu ortaya koyarak gelecek araştırmalara zemin hazırlayabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışma ile ulusal ve uluslararası araştırmaların incelenmesi yoluyla GÖGÖ'lerin eğitimleriyle ilgili güncel durumun betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirlenen sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çalışma kapsamında incelenen araştırmaların betimsel özellikleri nelerdir?
2. Çalışma kapsamında incelenen araştırmaların metodolojik kaliteleri ne düzeydedir?

Yöntem

Bu çalışma bir sistematik derleme çalışmasıdır. Sistematik derleme, belirli bir alan içinde yayımlanmış tüm araştırmaların ilgili alan uzmanları tarafından önceden belirlenen dâhil etme ve dışlama ölçütleri çerçevesinde ayrıntılı bir şekilde taranmasıyla bir sonuca ulaşmayı sağlayan sentez çalışmasıdır (Grove vd., 2015; Karaçam, 2013). Sistematik derlemede nicel, nitel ya da karma araştırmalar incelenmektedir (Hemingway & Brereton, 2009). Sistematik derleme araştırmaları daha fazla bilimsel bilgi içermeleri ve daha sağlam kanıtlara ulaşılması açısından önemli görülmektedirler. Sistematik derlemenin daha az yanlılık ve hata içermesi, kapsamlı, tekrar edilebilir ve objektif olması gibi özelliklere sahip olmasından (Hemingway & Brereton, 2009; Moula & Goodman, 2009) dolayı bu çalışmada kullanılmasına karar verilmiştir.

Tarama Stratejisi

Bu derleme çalışmasında, 2011-2022 yılları arasında yayımlanan araştırmalar inceleme kapsamına alınmıştır. Taramanın 2011 yılı itibarıyla başlatılmasının nedeni Suriye'de aynı yıl bir iç savaşın çıkmasıyla II. Dünya Savaşından bu yana görülen en büyük göç hareketinin başlaması (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2016) ve bu hareketin pek çok ülkede sosyal-kültürel sonuçlara yol açmasıdır. Tarama sürecinde "göçmen özel gereksinimli birey", "göç ve özel eğitim", "geçici koruma statüsü ve özel eğitim",

“göçmen özel gereksinimli birey ve aile”, göçmen özel gereksinimli birey ve öğretmen ve “mülteci özel gereksinimli birey” anahtar kelimeleri kullanılarak Google Scholar, TRDizin ve DergiPark veri tabanlarında tarama yapılmıştır. Yapılan tarama sonucunda ulusal alanyazında yayımlanmış 194 araştırmaya ulaşılmıştır. Ardından “immigrant special needs student”, “refugee with special education needs”, “immigrant children with disabilities”, “refugee children with disabilities” “migrant with special education needs”, “migrant children with disabilities” ve “refugee special needs student” anahtar kelimeleri kullanılarak Taylor & Francis Online, SAGE, ERIC ve Science Direct veri tabanlarında elektronik tarama yapılmıştır. Bu tarama sonucunda ise uluslararası alanyazında yayımlanmış 1.123 araştırmaya ulaşılmıştır. Çalışmanın ilk aşamasında ulaşılan araştırmaların kaynakçalarından yola çıkarak ikinci aşama taramalar yapılmış ve 272 araştırma daha elde edilmiştir. Yapılan taramalar sonucunda toplam 1.589 araştırmaya ulaşılmıştır.

Gözden Geçirme Süreci

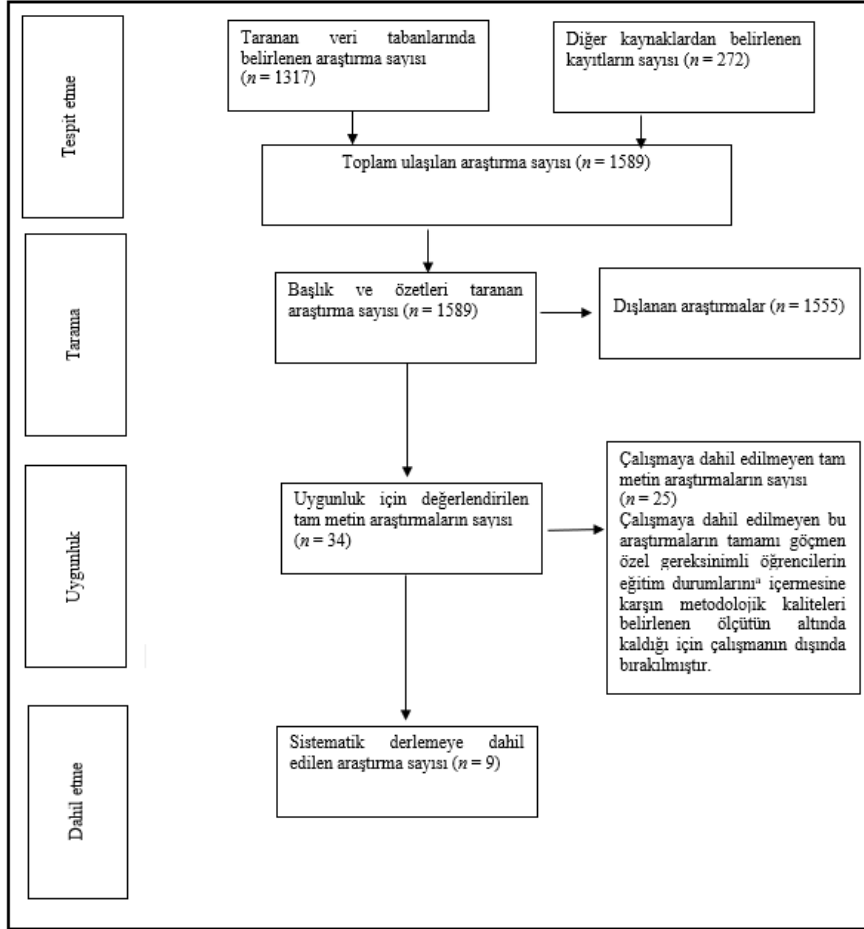
Yapılan tarama sonucunda ulusal ve uluslararası alanyazında yayımlanmış araştırmaların incelenmek üzere çalışma kapsamına alınması için dâhil etme ve dışlama ölçütleri belirlenmiştir. Araştırmaları dâhil etme kapsamında belirlenen ölçütler şu şekildedir; (a) araştırmanın 2011-2022 yılları arasında yayımlanmış olması, (b) araştırma grubunu oluşturan katılımcıların göçmen ve herhangi bir özel gereksinim tanısı olan öğrencilerle çalışan eğitimciler, öğrencilerin kendileri ya da ebeveynlerinden oluşması, (c) araştırmanın GÖGÖ’lerin eğitimi konusunu ele alması, (d) araştırmanın Türkçe ya da İngilizce dilinde yayımlanması, (e) araştırmanın hakem sürecinden geçerek yayımlanmış araştırma olması ve (f) ilgili kalite değerlendirme kriterlerinin en az % 90’nını karşılaması. Araştırmaları dışlama ölçütleri ise şunlardır; (a) araştırmanın 2011 yılı öncesinde yayımlanmış olması, (b) araştırma kapsamında konu olan göçmen öğrencilerin tipik gelişim göstermesi, (c) araştırmanın GÖGÖ’lerin eğitimleri dışındaki konuları incelemesi ve (d) ilgili kalite değerlendirme kriterlerinden belirlenen ölçütü karşılayamamasıdır. 1589 araştırmanın okuma, değerlendirme ve sınıflandırma işlemlerinden sonra 1555’inin özetlerinde, anahtar kelimelerinde ya da başlıklarında belirlenen anahtar kelimeler yer almasına karşın GÖGÖ’lerin eğitimi ile doğrudan bağlantılı olmadığı; ayrıca bu araştırmaların 567’sinin belirlenen yıl aralığı dışında, 376’sının tipik gelişim gösteren göçmen bireylerle, 351’inin tipik gelişim gösteren göçmen bireye sahip ebeveynlerle, 202’sinin göçmenlere eğitim dışında hizmet sağlayan kişilerle ilgili olduğu; 23’ünün GÖGÖ’lerin sağlık hizmetlerini inceleyen, 18’inin GÖGÖ’lerle ilgili yazılmış rapor, 11’inin GÖGÖ’lerle ilgili lisansüstü tez çalışması ve yedisininin GÖGÖ’lerin sosyal haklarını inceleyen araştırmalar olduğu görülerek çalışmanın dışında bırakılmıştır. Geriye kalan 34 araştırma, yöntemlerine göre belirlenen kalite değerlendirme kriteri araçlarıyla incelenmiş ve nitel araştırma yöntemiyle tasarlanan araştırmaların 14’ü, nicel araştırma yöntemiyle tasarlanan araştırmaların altısı ve karma araştırma yöntemiyle tasarlanan bir araştırma kalite değerlendirme kriteri aracından belirlenen ölçütü karşılamadığı için çalışmanın dışında bırakılmıştır. Ayrıca derleme çalışması olarak tasarlanan dört araştırma da ilgili kalite değerlendirme kriteri aracından belirlenen ölçütleri karşılamadığı için çalışmanın dışında bırakılmıştır. Son olarak bu çalışmada, dahil etme ölçütlerini karşılayan dokuz nitel araştırma yöntemi ile tasarlanan araştırma incelenmiştir. Gözden geçirme sürecindeki aşamalar Şekil 1’de gösterilmektedir.

Veri Analizi

Dahil etme ve dışlama kriterlerini dikkate alarak ulaşılan dokuz araştırmanın çalışmanın amaçlarına uygun olarak ayrıntılı bir şekilde incelenmesi için araştırma değerlendirme formu oluşturulmuştur. Formda araştırmanın yazarları, araştırmanın yapıldığı ülke, araştırmanın amacı, yöntemi, katılımcıları, veri toplama araçları/teknikleri ve bulgularının işleneceği sütunlar yer almaktadır.

Betimsel Analiz Süreci

İncelenen araştırmalar değerlendirme formuna aktarılmış ve bu araştırmalara genel bir bakış açısı oluşturabilmek adına (a) ulusal ve uluslararası alanyazına göre, (b) ülkelere göre, (c) yıllara göre ve (d) araştırma yöntemlerine göre dağılımları incelenmiştir. Elde edilenler bulgular bölümünde sırasıyla; araştırmaların yapıldığı ülkelere göre dağılımları, araştırmaların yayınlanma yıllarına göre dağılımları ve araştırmaların yöntemlerine göre dağılımları başlıkları altında ele alınmıştır.

Şekil 1*Gözden Geçirme Süreci*

Not: Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Götzsche, P. C., Ioannidis, J. P., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J., & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: Explanation and elaboration. *Journal of Clinical Epidemiology*, 62(10), e1-e34." kaynağından uyarlanmıştır.

*Alodat & Momani, 2018; Alodat & Gentry, 2022; Caldin, 2014; Cate & Glock, 2018; Çetin & Koç, 2021; Daudji vd., 2011; Hatipoğlu, 2021; Hurley vd., 2013; Johansson vd., 2021; John vd., 2015; Jørgensen vd., 2020; Keklik, 2021; Kim & Hwang, 2018; Lim vd., 2020; McDevitt, 2021; Markova vd., 2015; Migliarini vd., 2019; Migliarini vd., 2018; Munroe vd., 2016; Nyikach vd., 2022; Oliver & Singal, 2017; Sinkkonen & Kytälä, 2014; Taylor & Sidhu, 2012; Ünay vd., 2021; Walker-Dalhouse & Dalhouse, 2015.

Kalite Değerlendirme Kriterleri Analiz Süreci

Sistematiik derlemelerde incelemeye dâhil edilen araştırmaların metodolojik kalitelerinin değerlendirilmesi gerekmektedir (Pollock & Berge, 2018; Yılmaz, 2021). Alanyazında kalite göstergelerini değerlendirme, kalite değerlendirme ya da kalite değerlendirme kriterleri adı verilen bu değerlendirme sürecini gerçekleştirebilmek için çeşitli kontrol listeleri, formları ve araçları mevcuttur (Karaçam, 2013). Bu araçları kullanarak incelenen araştırmaların tasarlanmasından raporlanmasına kadar olan süreçteki kaliteleri belirlenebilir. Böylece incelenen araştırma sonuçlarının güvenilirliği ve geçerliği hakkında fikir sahibi olunabilir (Çınar, 2021). İncelenen araştırmaların güvenilirliği ve geçerliliğinin, sistematiik derlemenin sonuçlarının güvenilirliğini ve geçerliliğini etkileyen önemli bir faktör olduğu düşünüldüğünde sistematiik derlemelerde kalite değerlendirmesinin önemi daha iyi anlaşılabilir (Aromataris & Munn, 2020).

Bu çalışmaya dahil edilen araştırmaların metodolojik kalitesini değerlendirmek için Joanna Briggs Institute (JBI) tarafından geliştirilen kalite değerlendirme kriteri aracı kullanılmıştır. JBI'nın geliştirdiği kalite değerlendirme kriteri araçları JBI ve paydaşları tarafından geliştirilmiş ve JBI Bilimsel Komitesi tarafından onaylanmıştır (Aromataris & Munn, 2020). JBI'da farklı araştırma yöntemleriyle tasarlanan çalışmalar için ayrı kalite kriterleri değerlendirme araçları olmasından dolayı alanyazında araştırmacılar tarafından tercih edilmektedir

(Zeng vd., 2015). Geliştirilen bu kalite kriterleri değerlendirme araçları daha çok sistematik derleme çalışmalarında kullanılmak üzere tasarlanmıştır (Hür vd., 2022). Bu çalışmada nitel araştırma yöntemiyle tasarlanan araştırmalar için 10 kriterden oluşan “Nitel Araştırma için JBI Kritik Değerlendirme Kontrol Listesi” kullanılmıştır. Bu araç “evet, hayır, belirsiz ve uygulanamaz” şeklindeki bir değerlendirme sistemine sahiptir. Bir araştırmanın, kalite değerlendirme kriterleri aracındaki kriterleri karşılaması ve yüksek kaliteli olarak değerlendirilebilmesi için JBI tarafından herhangi bir ölçüt belirtilmemiştir. JBI araştırmacılar tarafından kalite değerlendirilmesi yapılmadan önce bir oran belirlenip bu oranı sağlayan araştırmaların çalışmaya dahil edilmesi gerektiğini belirtmiştir (Munn et al., 2014). Bu çalışmaya dahil edilecek araştırmalar için kalite değerlendirme kriteri aracındaki kriterlerin, en az %90'ının karşılanması kriter olarak belirlenmiştir. Tüm araştırmalar makalenin yazarları tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş ve kalite kriterleri değerlendirme aracı kriterlerinin %90'ını ve üzerini karşılayan makaleler üzerinde yazarlar tarafından uzlaşmaya varılmıştır. Değerlendirmeler sonucunda bu ölçütü karşılayan toplam dokuz araştırma bu çalışma kapsamında incelenmiştir.

İlgili kalite değerlendirme kriterleri aracı kullanılmadan önce Türkçe'ye çevrilmiştir. Daha sonra uluslararası dil sınavlarından dil becerisinin yeterli olduğu bilinen iki dil uzmanından çevirinin uygunluğu hakkında görüş alınmıştır. Dil uzmanının görüşleri doğrultusunda son şekli verilen “Nitel Araştırma için JBI Kritik Değerlendirme Kontrol Listesi” nitel araştırma yöntemi dersini yürüten iki akademisyen tarafından incelenmiş ve araçların kullanımının uygun olduğu yönünde görüşleri alınmıştır.

Güvenirlilik

Bu çalışmanın güvenirliliği üç adımda sağlanmıştır. Öncelikle yapılan taramalar sonucunda ulaşılan tüm araştırmaların güvenirlilik çalışması için özel eğitim alanında bağımsız bir uzman, yukarıda sıralanan veri tabanlarında aynı anahtar kelimeleri kullanarak yeniden bir tarama yapmıştır. Belirlenen anahtar kelimeler kullanılarak araştırmanın birinci ve ikinci yazarı tarafından yapılan tarama sonucunda ulaşılan araştırmalar ile uzmanın ulaştığı araştırmalar karşılaştırılmış ve ilk hesaplamada kodlayıcı güvenirliliği %90 bulunmuştur. Daha sonra birinci ve ikinci yazar ile uzman bir araya gelip taranan araştırmalar hakkında tartışıp ortak bir sonuca ulaştıktan sonra kodlayıcı güvenirliliği %100 olarak hesaplanmıştır. İkinci aşamada ise elde edilen araştırmaların kaliteleri belirlenmiştir. Bu aşamada elde edilen tüm araştırmalar belirlenen kalite kriterleri doğrultusunda tüm yazarlar tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş ve değerlendirmeler arası karşılaştırma yapılmıştır. Bu aşamada üzerinde görüş birliğine varılamayan dokuz araştırma yazarlar tarafından tartışılıp ortak bir sonuca ulaştıktan sonra değerlendirmeler arası güvenirlilik oranı %100 olarak belirlenmiştir.

Güvenirliliğin üçüncü aşamasında ise kalite kriterleri değerlendirme aracına göre belirlenen ölçütü karşılayan araştırmalar, araştırma değerlendirme formuna yerleştirilmiştir. Araştırmaları, araştırma değerlendirme formuna yerleştirmede yazarlar arası tutarlılık %100 olarak hesaplanmıştır. Ardından araştırmalar, “yazarı ve yayın yılı, yapıldığı ülke, amaç, yöntem, katılımcılar, veri toplama teknikleri ve bulgular” başlıkları altında sınıflanmış ve Microsoft Office Excel programı kullanılarak tablo ve grafik halinde sunulmuştur.

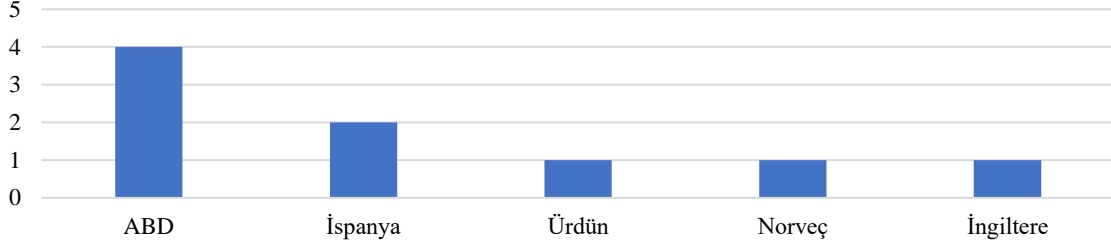
Bulgular

Bu çalışmanın amacı, ulusal ve uluslararası alanyazında GÖGÖ'lerin eğitimlerine yönelik 2011-2022 yılları arasında yayımlanmış araştırmaları betimsel ve kalite değerlendirme kriterleri açısından analiz etmektir. Analizler sonucunda elde edilen sonuçlara betimsel analiz ve kalite değerlendirme kriterleri bulguları başlıkları altında bu bölümde yer verilmiştir.

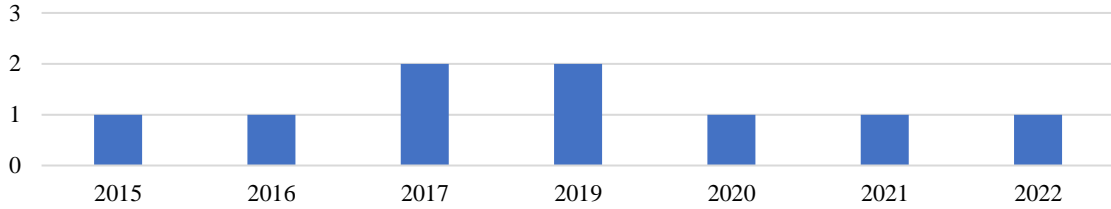
Betimsel Analiz Bulguları

Araştırmaların Yapıldığı Ülkelere Göre Dağılımları

Bu çalışmada incelenen araştırmaların tümü uluslararası alanyazında yer almıştır. Toplam beş farklı ülkede yapılan araştırmalar incelendiğinde en fazla yayının Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) gerçekleştirildiği görülmektedir. Yapılan araştırmaların ülkelere göre dağılımı Şekil 2'de gösterilmektedir.

Şekil 2*GÖGÖ'lere Yönelik Yapılan Araştırmaların Ünelere Göre Dağılımı*

Bu çalışmada incelenen araştırmaların yayımlandığı yıllara ilişkin bilgiler Şekil 3'te gösterilmektedir. Buna göre incelenen araştırmalar 2015 ve 2022 yılları arasında yayımlanmıştır. 2017 ve 2019 yıllarında iki, diğer yıllarda ise bir araştırmanın yayımlandığı görülmüştür.

Şekil 3*GÖGÖ'lere Yönelik Yapılan Araştırmaların Yayımlanma Yıllarına Göre Dağılımı***Araştırmaların Betimleyici Bilgileri**

Araştırmalar; a) kaynak, b) yapıldığı ülke, c) amaç, d) yöntem, e) desen, f) katılımcılar, g) veri toplama tekniği ve h) bulgular bakımından incelenmiştir. Araştırmaların betimleyici bilgileri Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1'de sunulan araştırmalar incelendiğinde temel olarak tüm araştırmalarda GÖGÖ'lere sağlanan eğitim, sağlık ve sosyal hizmetler hakkında ebeveyn ya da hizmet sağlayan personelden görüş almanın hedeflendiği görülmektedir. Ebeveynlerin katılımcısı olduğu araştırmalarda genellikle annenin katılımcı olduğu görülmüştür. Bu araştırmalarda çocuklarının geleceği ile ilgili endişeleri, çocuğuna verilen hizmetlerin niteliği ve yeterliliği, çocuğu ya da kendisi için gereksinim duyduğu ama verilmeyen hizmetleri ve bu süreçte karşılaştığı zorlukları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. GÖGÖ'lere hizmet sağlayan eğitimcilerin katılımcı olduğu araştırmalara (öğretmen ve ebeveyn birlikte katılımcı olmuşlardır) bakıldığında GÖGÖ'lere hizmet sağlamanın zorlukları, sunulan hizmetlerin yeterliliği ve niteliği ve GÖGÖ ile çalışmaya yönelik deneyimlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Belirlenen amaçları ortaya çıkarmak için araştırmacıların tüm araştırmalarda verileri görüşme tekniği ile topladığı, bazı araştırmalarda ise görüşme tekniği ile gözlemi de kullandıkları görülmüştür. Araştırmaların bulguları incelendiğinde hem ebeveyn hem de öğretmenlerin temelde dil ve kültür farklılığından kaynaklanan problemler yaşadıkları belirlenmiştir. Ebeveynlerle yapılan araştırmalar sonucunda ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine katılmak istedikleri ancak dil farklılığından dolayı çocuklarının eğitimlerine tam katılım gösteremedikleri görülmüştür. Tercümanların dil desteği noktasında çok önemli bir rol oynadığı ancak sayıca çok az olduğu ve niteliğinin de yeterli olmadığı için ebeveynler süreçte etkin rol alamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca kültürün de bazen sınırlılık yarattığı göçmen ebeveynlerin kendi ülkelerindeki anlayışla eğitime yaklaştığı ve bu durumun çocuğun eğitimini olumsuz etkilediği görülmüştür. Eğitimcilerin katılımcısı olduğu araştırmanın bulgularına bakıldığında öğrencilerin değerlendirme sürecinde kullanılan araçların ve değerlendiren personelin yetersiz olduğu, bu faktörlerden dolayı değerlendirme ve tanılama süreçlerinde doğru karar vermekte zorlandıkları, öğretmenlerin GÖGÖ'lerle çalışma deneyimlerinin olmamasından dolayı çalışırken çeşitli zorluklar yaşadıkları ve GÖGÖ'lerle dil farklılığından, ebeveynleriyle ise hem dil hem de kültür farklılığından dolayı sınırlı düzeyde iletişim kurabildikleri görülmüştür.

Tablo 1*İncelenen Araştırmaların Betimleyici Bilgileri*

Kaynak	Yapıldığı ülke	Amaç	Yöntem	Desen	Katılımcılar	Veri toplama tekniği	Bulgular
Arfa, Solvang, Berg & Jahnsen, 2022	Norveç	GÖGÖ'lerin ebeveynleriyle çeşitli fiziksel aktivitelere katılımlarına ilişkin görüşlerini incelemek.	Nitel	Fenomenoloji	24 göçmen ebeveyn ve 17 GÖGÖ	Gözlem ve görüşme	Ebeveynlerin çocuklarıyla fiziksel etkinliklere katıldıktan sonra çocuklarının yeteneklerine, ilgilerine ve var olan kaynaklara ilişkin farkındalıklarının arttığı belirlenmiştir. Ebeveynlerin birbirleriyle sosyalleşme, deneyim ve bilgi alışverişinde bulunma fırsatı yakaladıkları görülmüştür. GÖGÖ'lerin yeni beceriler öğrendikleri, tercih ve yeteneklerinin farkına vardıkları, arkadaşlık kurdukları ve sosyal becerilerini geliştirdikleri belirlenmiştir.
Kim & Dababnah, 2021	ABD	Koreli göçmen ebeveynlerin çocuklarının geleceğine ilişkin bakış açılarını ve bu bakış açılarını şekillendiren faktörleri araştırmak.	Nitel	Gömülü teori	GÖGÖ'ye sahip 20 göçmen ebeveyn	Görüşme	Katılımcıların özel gereksinimli çocuklarının yetişkinliğe geçişiyle ilgili bazı endişelere sahip oldukları belirlenmiştir. Katılımcılar gelecekte çocuklarını neyin beklediğini, çocuklarının bir iş sahibi olup olamayacağını, kendilerine nasıl bakacaklarını bilmediklerini ve bu durumlarla ilgili endişelendiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmada geçiş planlarıyla ilgili yeterli hizmetin olmadığı vurgulanmıştır. Dil engeli ve kültürel farklılıklar nedeniyle ebeveynler Koreli bir hizmet sağlayıcının çocuklarına bakım vermesini istediklerini ifade etmişlerdir.
Akbar & Woods, 2020	İngiltere	İngiltere'de yaşayan özel gereksinimli çocuğa sahip Pakistanlı ebeveynlerin özel eğitim hizmetlerine yönelik deneyimlerini incelemek.	Nitel	Fenomenoloji	GÖGÖ'ye sahip 10 Pakistanlı göçmen ebeveyn	Görüşme	Pakistanlı ebeveynler özel gereksinim durumunu, "Allah'ın iradesi" olarak görmüşler ve bu durumu manevi bir gelişme fırsatı olarak nitelendirmişlerdir. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde din faktörünün koruyucu bir faktör olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar okulla iş birliği yapma konusunda çevirmenlerin çok önemli bir role sahip olduğunu ve aynı kültürden bireylerle iletişim kurduklarında daha rahat hissettiklerini ifade etmişlerdir.
Rivera-Singletary & Cranston-Gingras, 2019	ABD	Göçmen ebeveynlerin, çocuklarının özel gereksinim durumu ve özel eğitim süreci hakkındaki anlayışlarını incelemek ve göçmenlerin özel eğitim hizmetlerine ilişkin deneyimlerini ortaya çıkarmak.	Nitel	Fenomenoloji	GÖGÖ'ye sahip dört göçmen ebeveyn	Görüşme	Göçmen ebeveynlerin özel eğitim hizmetleri hakkında bilinçsiz oldukları, dil ve kültür farklılıkları nedeniyle günlük yaşamda zorlandıkları belirlenmiştir. Katılımcılar yaşadıkları zorluklara örnek olarak şiddet, ayrılık ve boşanma gibi olumsuz eş ilişkilerine yönelik somut örnekler vermiştir. Göçmen ebeveynlere yönelik duygusal desteğin ev-okul ortaklığının başarısı için kritik bir öneme sahip olduğu vurgulanmıştır. Okul personeli ile deneyimler ve özel eğitim süreci tartışılmış, alınan destekten ve empatiden etkilenen veli tepkilerinin hem olumlu hem de olumsuz olduğu belirlenmiştir.

Tablo 1 (devamı)

Kaynak	Yapıldığı ülke	Amaç	Yöntem	Desen	Katılımcılar	Veri toplama tekniği	Bulgular
Alodat & Momani, 2019	Ürdün	Üstün yetenekli Suriyeli göçmen öğrencileri belirlemek için Ürdün okullarında sunulan eğitim hizmetlerini analiz etmek	Nitel	Fenomenoloji	35 okul müdürü ve yedi eğitim sorumlusu	Görüşme	Üstün yetenekli Suriyeli GÖGÖ'leri belirleme hizmetlerinin yetersiz ve zayıf olmasına karşın okul müdürlerinin ve eğitim sorumlularının Suriyeli GÖGÖ'lere gerekli eğitim hizmetleri sunmaya yönelik olumlu tutum içerisinde oldukları görülmüştür. Ancak bazı idari ve yasal sorunlardan dolayı sunulan eğitim hizmetlerinin bazı sınırlılıkları içerdiği vurgulanmıştır.
Cummings & Hardin, 2017	ABD	Farklı ülkelerden ABD'ye göç eden ve GÖGÖ'ye sahip ebeveynlerin özel gereksinim durumunu ve özel eğitim hizmetleriyle ilgili deneyimlerini ortaya çıkarmak	Nitel	Fenomenoloji	GÖGÖ'ye sahip yedi göçmen anne ve bir göçmen baba	Görüşme	Ebeveynlerin, çocuklarının ABD'de eğitim almasından memnun oldukları ancak ebeveynlerin İngilizce bilmedikleri için çocuklarının öğretmenleriyle iletişime geçemedikleri ve bu durumun çocuklarının eğitimini sınırlandırdığı belirlenmiştir. Çevirmenlik hizmetine sürekli erişemediklerini ifade eden katılımcılar çocuklarının Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı toplantılarında ve resmi kayıt işlemlerinde zorlandıklarını bildirmişlerdir.
Paniagua, 2017	İspanya	GÖGÖ'ye sahip ebeveynlerin eğitim ortamlarındaki durumlarını incelemek	Nitel	Durum çalışması	GÖGÖ'ye sahip 23 göçmen ebeveyn ve 19 öğretmen	Gözlem ve görüşme	GÖGÖ'ye sahip göçmen ebeveynlerin, çocuklarının eğitimlerine katılımlarının sınırlı olduğu belirlenmiştir. Göçmen ebeveynlerin, öğretmenlerle iletişim kurmakta zorlandıkları görülmüştür.
Lee & Park, 2016	ABD	Kültürel bağlamların GÖGÖ'leri yetiştiren annelerin tutumlarını nasıl etkilediğini incelemek	Nitel	Fenomenoloji	GÖGÖ'ye sahip yedi Koreli göçmen ebeveyn	Görüşme	Katılımcı ebeveynler, GÖGÖ'lerle çalışan profesyoneller ebeveynin kültürüne saygı duyduğu zaman ebeveyn ile daha verimli çalışmalar yapıldığını ifade etmişlerdir. Başka bir ülkede yaşamak ebeveynler için zor olsa da çocuklarının eğitimi için öğretmenlerden gerekli çabayı gördüklerinde ebeveynlerin kararlı bir şekilde iş birliği yaptıkları görülmüştür.
Paniagua, 2015	İspanya	GÖGÖ'ye sahip ebeveynlerin okullara katılım durumunu incelemek	Nitel	Etnografya	GÖGÖ'ye sahip 23 göçmen ebeveyn ve 19 öğretmen	Gözlem ve görüşme	GÖGÖ'ye sahip ebeveynlerin çocuklarının eğitimlerine katılmada istekli olduğu ancak çoğu ebeveynin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olduğu ve dil bilmedikleri için çocuklarının eğitimlerine katılmadıkları görülmüştür. Ebeveynler İspanya'daki eğitim müfredatının çok katı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca İspanya'da değerlendirme ve uygulama süreçlerindeki öznelğin, göçmen öğrencilerin değerlendirme ve tanılama aşamasından doğru bir şekilde geçememelerine ve yanlış yönlendirilmelerine neden olduğu vurgulanmıştır.

Not: Araştırmalar yayınlanma yıllarına göre sıralanmıştır. ABD = Amerika Birleşik Devletleri; GÖGÖ = göçmen özel gereksinimli öğrenci.

Kalite Değerlendirme Kriterleri Bulguları

Çalışma kapsamında incelenen araştırmalar JBI kalite kriterleri değerlendirme aracına göre analiz edilmiştir. JBI kalite göstergeleri araştırmaların yöntemlerine göre farklılaşmaktadır. Tablo 2’de nitel araştırma yöntemiyle tasarlanan araştırmalara ilişkin kalite göstergeleri yer almaktadır. Her araştırma, metodolojik olarak kabul edilebilir standartları karşılama durumuna göre değerlendirilmiştir.

Tablo 2

Nitel Araştırma Yöntemiyle Tasarlanan Araştırmaların Kalite Değerlendirme Kriterleri

Kalite değerlendirme kriterleri	Makaleler								
	Arfa vd., 2022	Kim & Dababnah, 2021	Akbar & Woods, 2020	Rivera-Singletary & Cranston-Gingras, 2019	Alodat & Momani, 2019	Cummings & Hardin, 2017	Paniagua, 2017	Lee & Park, 2016	Paniagua, 2015
1. Araştırmanın felsefi temelini oluşturan yaklaşım (paradigma) ve kullanılan araştırma metodolojisi arasında uyum var mı?	E	E	E	E	E	E	E	E	E
2. Araştırma metodolojisi ile araştırma sorusu veya hedefleri arasında uyum var mı?	E	E	E	E	E	E	E	E	E
3. Araştırma metodolojisi ile veri toplama yöntemleri arasında uyum var mı?	E	E	E	E	E	E	E	E	E
4. Araştırma metodolojisi ile verilerin tensili ve analizi arasında uyum var mı?	E	E	E	E	E	E	E	E	E
5. Araştırma metodolojisi ile sonuçların yorumlanması arasında uyum var mı?	E	H	H	E	E	E	E	E	E
6. Araştırmacıyı kültürel ya da kuramsal olarak konumlandıran bir ifade var mı?	E	E	E	E	H	E	E	E	E
7. Araştırmanın sonuçlarını etkileyen faktörler arasında araştırmacının rolü ve araştırmacının araştırmacı üzerindeki etkisi değerlendiriliyor mu?	E	E	E	H	E	H	H	E	E
8. Araştırmada katılımcılar ve görüşlerine yeterince yer verilmiş mi?	E	E	E	E	E	E	E	E	E
9. Araştırma etik açıdan uygunluk kriterlerine uygun olarak hazırlanmış mıdır veya bir kurum tarafından etik onay almış mıdır? Bu konuda herhangi bir kanıt araştırma içinde mevcut mudur?	E	E	E	E	E	E	E	E	E
10. Araştırma sonuçları, araştırma sürecindeki verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması sonucunda mı ortaya çıkmıştır?	E	E	E	E	E	E	E	E	E

Not: B = belirsiz; E = evet; H = hayır; U = uygulanamaz.

Nitel araştırma yöntemiyle tasarlanan araştırmalar JBI kalite değerlendirme kriteri aracı kullanılarak incelenmiş ve dokuz araştırmacının da bu çalışmada gerekli görülen %90 ölçütünü karşılayacak şekilde yürütüldüğü görülmüştür. İncelenen araştırmaların üçünün ilgili 10 kriterin tamamını karşıladığı görülmüştür (Arfa vd., 2022; Lee & Park, 2016; Paniagua, 2015). Geriye kalan altı araştırmadan Kim ve Dababnah (2021) ve Akbar ve Woods’un (2020) beşinci kriteri, Alodat ve Momani’nin (2019) altıncı kriteri ve son olarak Rivera-Singletary ve Cranston-Gingras (2019), Cummings ve Hardin, (2017) ve Paniagua’nın (2017) yedinci kriteri karşılamadığı görülmüştür. Kim ve Dababnah (2021) ve Akbar ve Woods’un (2020) araştırmaları incelendiğinde her iki araştırmacının da kalite değerlendirme kriterlerinden “Araştırma metodolojisi ile sonuçların yorumlanması arasında uyum var mı?” kriterini karşılamadığı görülmüştür. Araştırma metodolojisinin, belirli bir araştırma sorusunu yanıtlamak veya belirli bir amaca ulaşmak için kullanılan yöntemleri ve prosedürleri ifade ettiği, sonuçların

yorumlanması ise elde edilen verilerin analiz edilerek anlamlandırılması ve sonuçlara anlam verme süreci olduğu göz önüne alındığında bu kriter de araştırmanın yapıldığı yöntemlerin, verilerin analizi ve sonuçların yorumlanması arasında bir uyum olup olmadığını sorgulamaktadır. Akbar ve Woods (2020), araştırmalarında yorumlayıcı fenomenolojiyi kullanmalarına rağmen elde ettikleri verileri yorumlarken daha çok betimleyici bilgilere yer verdikleri ve keşfedici, yorumlayıcı yani eleştirel bir bakış açısıyla yorumda bulunmadıkları için ilgili kriteri karşılamadıkları düşünülmektedir. Kim ve Dababnah (2021) ise gömülü teori desenini kullandıkları araştırmalarında dört tema elde etmişlerdir, fakat bu temalar üzerinde derinlemesine bir anlayış geliştirememişlerdir. Gömülü teori deseninin temel amacı olan yeni olguların keşfedilmesi ve yeni bir anlayış geliştiremedikleri için ilgili kriteri karşılamadığı düşünülmektedir.

Alodat ve Momani'nin (2019) araştırmaları incelendiğinde kalite değerlendirme kriterlerinden "Araştırmacıyı kültürel ya da kuramsal olarak konumlandıran bir ifade var mı?" kriterini karşılamadığı görülmüştür. Araştırmacı, nitel araştırma sürecinde kritik bir aktördür ve üretilen kanıtların değerlendirilmesinde araştırmacının kültürel ve teorik yönelimini anlamak önemlidir. Nitel araştırmalar araştırmacının bu yönelimleriyle ilgili açık bir ifade içermelidir. İlgili kalite değerlendirme kriteri, araştırmacının araştırma tasarımı, veri toplama yöntemleri, analiz süreci ve sonuçların yorumlanması gibi alanlarda kendi kültürel ve teorik bakış açısını nasıl yansıttığını belirtmesi gerektiğini, araştırmacının kültürel ve teorik konumunu açıkça ifade etmesinin araştırma sonuçlarının yorumlanmasında ve anlaşılmasında önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. İlgili çalışma incelendiğinde böyle bir açıklama görülmediği için bu kriteri karşılamadığı düşünülmektedir.

Rivera-Singletary ve Cranston-Gingras (2019), Cummings ve Hardin (2017) ve Paniagua'nın (2017) araştırmaları incelendiğinde üç araştırmanın da kalite değerlendirme kriterlerinden "Araştırmanın sonuçlarını etkileyen faktörler arasında araştırmacının rolü ve araştırmanın araştırmacı üzerindeki etkisi değerlendiriliyor mu?" kriterini karşılamadığı görülmüştür. Bu kriter araştırmacının araştırma sürecindeki etkisini ve etkilenme potansiyelini değerlendirmeyi önerir. Araştırmacının objektifliği korumaya çalışması, veri toplama ve analiz süreçlerinde etkilerinin farkında olması ve bu etkileri açık bir şekilde bildirmesi gerektiğini vurgular. Araştırmacının etkisi, birkaç farklı boyutta ele alınır. İlk olarak, araştırmacı ve çalışma katılımcıları arasındaki ilişki incelenir. Araştırmacının çalışma sürecinde nasıl bir rol oynadığı, katılımcılarla olan etkileşimi ve iletişimi değerlendirilir. Araştırmacının kişisel deneyimleri, önyargıları veya ön kabulleri çalışmayı nasıl etkileyebilir ve bunlar nasıl ele alınabilir soruları üzerinde durulur. İkinci olarak araştırmacının veri toplama aşamasında kendi rolünü eleştirel bir şekilde incelemesi önemlidir. Araştırmacının bilinçli veya bilinçsiz olarak veri toplama sürecine müdahil olması, katılımcıların yanıtlarını etkilemesi mümkündür. Araştırmacının bu etkileri fark etmesi, veri toplama sürecini objektif bir şekilde yönetme çabası önemlidir. Son olarak ise araştırmacının çalışma sırasında ortaya çıkan olaylara nasıl tepki verdiği ve bu tepkilerin nasıl bildirildiği de göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmacının duygusal veya kişisel tepkileri, çalışmanın yürütülmesini ve sonuçların yorumlanmasını etkileyebilir. Bu nedenle, araştırmacının bu tepkileri açıkça belirtmesi ve bu etkileri nasıl ele aldığını açıklaması önemlidir. Tüm bunlar göz önüne alındığında ilgili çalışmalarda bu durum ele alınmadığı için bu kriteri karşılamadığı düşünülmektedir.

Bu değerlendirmeler, nitel araştırmalarda araştırmacının rolünün ve etkisinin önemini vurgulamaktadır. Araştırmacının metodolojik seçimlerinden, veri analizine ve sonuçların yorumlanmasına kadar her aşamada kendi kültürel ve teorik bakış açısını açıkça ifade etmesi gerekmektedir. Ayrıca, araştırmacının objektifliği koruması ve araştırma sürecindeki etkilerini fark etmesi ve bildirmesi önemlidir. Bu tür bir dikkat ve özen, araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini arttıracaktır. Sonuç olarak, incelenen araştırmaların bazılarında araştırma metodolojisi ile sonuçların yorumlanması arasındaki uyum sağlanamamış ve araştırmacının etkisi yeterince ele alınamamıştır. Bu zayıflıklar, gelecekteki nitel araştırmalar için dikkate alınması gereken alanları ortaya koymaktadır.

Tartışma

Bu çalışmada, uluslararası alanyazında Ocak 2011 ile Kasım 2022 tarihleri arasında GÖGÖ'lerin eğitimleriyle ilgili yayımlanmış toplam dokuz araştırma, araştırmanın yapıldığı ülke, yayımlanma yılı, araştırma yöntemi, katılımcı grubu, veri toplama tekniği ve bulguları açısından incelenmiştir. İnceleme sonucunda beş farklı ülkede yürütülen dokuz araştırmadan dördünün ABD kaynaklı olduğu görülmüştür. ABD nüfusunun çok uluslu yapısı ve göç alma oranı düşünüldüğünde bu sonucun ortaya çıkması şaşırtıcı değildir. UGÖ'nün 2022 yılında yayınladığı Dünya Göç Raporu'nun verilerine göre dünyada en fazla göçmen (51 milyondan fazla) ABD'de yaşamaktadır (UGÖ, 2022). Bu göçmenlerin içinde özel gereksinimli bireylerin de olduğu düşünüldüğünde (Cummings & Hardin, 2016; Jørgensen vd., 2020; McDevitt, 2021) en çok araştırmanın ABD'de yapılmasının

beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Dünya Göç Raporu'nda yer alan diğer bir veriye göre ABD'nin 2020'de can güvenliği nedeniyle göç etmek isteyenlere ayırdığı 15.000 kontenjan, 2021 yılında 62.500'e yükseltilmiştir (UGÖ, 2020; 2022). 2022 yılında 125.000'e yükseltilen bu sayı 2023 yılı için ise bir önceki yıla aynı seviyede tutulmuştur (United States Department of State, 2022). Bu bilgi doğrultusunda, ABD'de gelecek yıllarda da birçok araştırmanın yapılması olasıdır. Göç konusunun küresel bir olgu oluşu ve özellikle son 10 yılda dünyada savaş ve ekonomik kriz gibi göçleri tetikleyen pek çok olayın yaşanması nedeniyle bu konuyla ilgili araştırmaların giderek artacağı düşünülmektedir. Örneğin Suriye'de 2011 yılında başlayan savaşın ardından Türkiye'ye doğru gerçekleşen kitlesel göç hareketlerinin sonucu olarak 20.10.2022 tarihi itibarıyla 3.622.486 Suriyeli göçmen Türkiye'de yaşamaktadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2022). Her ne kadar bu çalışmada belirlenen kalite değerlendirme kriterini karşılayamamış olsalar da Türkiye'de Suriyeli GÖGÖ'leri konu alan çalışmaların sayısının son yıllarda arttığı görülmektedir (Çetin & Koç, 2021; Hatipoğlu, 2021; Keklik, 2021; Ünay vd., 2021). Dünya Göç Raporu'nda ABD'den sonra en çok göçmenin yaşadığı ülkelerin sırasıyla 16 milyon göçmenin yaşadığı Almanya, 13 milyon göçmenin yaşadığı Suudi Arabistan, 12 milyon göçmenin yaşadığı Rusya ve 9 milyon göçmenin yaşadığı İngiltere olduğu görülmektedir. Türkiye bu listede 12. sırada yer alsa da (UGÖ, 2022) Suriye'de çıkan iç savaş sonucunda kitlesel bir göç hareketiyle karşı karşıya kalmış olması nedeniyle özellikle son yıllarda göçmenleri konu alan pek çok araştırmanın yürütülmesi olağandır.

Çalışma kapsamında incelenen araştırmaların yayımlanma tarihleri GÖGÖ'lerle ilgili araştırmaların 2015 ve sonrasında yapıldığını göstermektedir. 2015 yılında Muğla'nın Bodrum ilçesinde üç yaşındaki Suriyeli Aylan Kurdi isimli bebeğin sahile vuran cansız bedeni, Suriye'de yaşanan dramı ve göç ederken hayatını kaybeden insanların durumunu dünyanın gündemine taşımıştır (Kaçmaz, 2015). 2018 yılında ise UNICEF 18 Aralık Uluslararası Göçmenler Gününden önce "2018 Yılında Göç Her Çocuk İçin Güvenli Olsun" başlığıyla bir basın bülteni oluşturmuştur. Basın bülteni için konuşan UNICEF Programlar Direktörü Ted Chaiban, "Göçmen çocukları risk altına sokan politikalar, uygulamalar ve tutumlar değiştirilebilir ve değiştirilmelidir. 2018 bunun gerçekleşebileceği bir yıl, Küresel Göç Anlaşması da bunun için bir fırsattır." açıklamasında bulunmuştur (UNICEF, 2017). 2020 yılında ise UGÖ'nün yayımladığı Dünya Göç Raporu'na göre 2019 yılında rekor sayıda kişi şiddet ve çatışma ortamının sonucu olarak can güvenliği endişesiyle doğup büyüdükleri ülkelerinden zorunlu bir şekilde başka ülkelere göç etmiştir. Raporda bir önceki yıl 26 milyon yeni göçmenin dünyanın farklı yerlerinde yaşamak üzere kayıtlarının yapıldığı belirtilmiştir (UGÖ, 2020). Bunlara ek olarak ulusal ve uluslararası birçok dergi 2021 yılındaki özel sayılarını göç konusuna ayırmıştır. Örneğin Milli Eğitim Dergisi (MED) 2021 yılındaki özel sayısının başlığını "Türkiye'de ve Dünyada Göçmen Eğitimi" şeklinde belirlerken (erişim linki: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/page/11325>) Uluslararası Kapsayıcı Eğitim Dergisi (International Journal of Inclusive Education [IJIE]) (erişim linki: <https://www.tandfonline.com/toc/tied20/25/2>) aynı yıl "Mülteciler ve Kapsayıcı Eğitim" (Refugees and Inclusive Education) başlıklı özel bir sayı çıkarmıştır. Sonuç olarak son on yılda yaşanan çeşitli siyasal ve toplumsal gelişmelerin GÖGÖ'lerle ilgili yapılan araştırmaları etkilediği söylenebilir.

Çalışma kapsamında incelenen araştırmaların tamamı nitel araştırma yöntemiyle tasarlanmıştır. Araştırmalarda nitel araştırma yöntemi tercih edilmesinin nedeni GÖGÖ'lerin doğal koşullarının bütüncül bir bakış açısıyla gerçekçi bir biçimde ortaya konmasının hedeflenmesi, onların öğrenme özelliklerini, eğitim durumlarını ve eğitimlerinde karşılaşılan zorlukları açıklama ve bu bireyler hakkında var olan durumu ebeveyn ve öğretmen bakış açısından gözler önüne serme çabası ile açıklanabilir. Bu çalışmada incelenen birçok araştırmanın (Alodat & Gentry, 2022; Kim & Hwang, 2018; McDevitt, 2021; Oliver & Singal, 2017; Walker-Daolhouse & Dalhouse, 2015) ve alanyazındaki diğer araştırmaların (Cülha & Demirtaş, 2020; Çetin & Koç, 2021; Emin, 2016; Karslı-Calamak & Kilinc, 2021; Kocaoğlu, 2022; Kocaoğlu & Güner Yıldız, 2022; Madziva & Thondhlana 2017; McIntyre & Hall, 2018; Oliver & Singal 2017; Sinkkonen & Kytälä, 2014; Ünay vd., 2021) bu çerçevede olduğu görülmektedir. GÖGÖ'lerin eğitimlerini konu alan araştırmaların tamamı GÖGÖ'lerin eğitim durumlarına ilişkin öğretmen ve ebeveynlerden görüş alınan araştırmalardan oluşmaktadır. Bu araştırmalardan katılımcı grubun ebeveynlerden oluştuğu neredeyse tüm araştırmalarda göç edilen ülkenin dilinin bilinmemesinden dolayı ebeveynler ile okullar arasında iletişim problemlerinin olduğu ve ebeveynlerin çocuklarının eğitim sistemine dâhil olamadıkları belirlenmiştir (Akbar & Woods, 2020; Arfa vd., 2022; Cummings & Hardin, 2017; Kim & Dababnah, 2021; Rivere-Singletary & Cranston-Gingras, 2019; Paniagua, 2015; Paniagua, 2017; Lee & Park, 2016). Bu durumun alanyazında yer alan başka araştırmalarda da vurgulandığı görülmektedir (Kocaoğlu, 2022; Kocaoğlu & Güner-Yıldız, 2022). Katılımcı grubun GÖGÖ'lerle çalışan öğretmenlerden oluştuğu araştırmalar incelendiğinde ise bu öğrencilerin nitelikli personel ve uygun değerlendirme araçları olmadığı için doğru bir değerlendirme sürecinden geçmediği, sadece dil ve kültür farklılığından dolayı tanımlanan öğrencilerin olduğu ve öğretmenlerin bu bireylerle çalışmak için yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıkları görülmüştür (Alodat & Momani, 2019;

Paniagua, 2015; 2017). Ülkemizde yapılan ancak hakem sürecinden geçerek yayımlanmış araştırma olma kriterini karşılamadığı için çalışma kapsamına alınmayan bir araştırmada (Kocaoğlu ve Güner-Yıldız, 2022), GÖGÖ'lerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin bu öğrencilerle çalışırken göç ve göçmenlik durumlarının getirdiği dil ve kültür farklılıklarına ek olarak özel gereksinimli olma durumu nedeniyle güçlükler yaşadığı ve öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin bu öğrencilerle çalışmak için yeterli olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca bu araştırmada GÖGÖ'lerle çalışan öğretmenlerin ebeveynlerle iletişime geçmekte zorlandıkları ve ebeveynlerin çocukları için önerilen eğitim ve müdahaleleri her zaman anlamadıkları ortaya çıkarılmıştır. Bu bulgu da bu çalışmadan elde edilen ve ebeveynlerin dil ve kültür farklılığından kaynaklı iletişim problemleri olduğunu gösteren bulguyu desteklemektedir.

İncelenen çalışmaların sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin yaşadığı sorunların dil ve kültür farklılıklarından kaynaklandığı görülmektedir. Farklı ülkeler bu problemin çözümüne yönelik çeşitli öneriler geliştirmiştir. Örneğin İngiltere'de okul ve ev iletişimini güçlendirmek için göçmen destek personeli ya da tercümanların istihdam edildiği (Oliver & Singal, 2017), Finlandiya'da ise göçmen öğrencilerin 1990 yılından bu yana hem Fincelerini geliştirmelerine hem de Fin okul sistemine uyum sağlamalarına yardımcı olan bir yıllık ayrı bir dil hazırlık sınıfı olduğu bilinmektedir (Sinkkonen & Kytälä, 2014). Türkiye ise bu problemi 2014 yılında yürürlüğe koyduğu 'Geçici Koruma Yönetmeliğinde' belirtilen "sağlık, eğitim, iş piyasasına erişim, sosyal hizmetler ve yardımlarla ilgili konularda yabancıyla (göçmen) tercüman olmaksızın istenilen düzeyde iletişim kurulamadığında tercümanlık hizmetleri ücretsiz olarak sağlanır." maddesiyle çözmeye çalışmıştır (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014). Böylece ülkemizde yaşayan göçmenlerin yoğun olarak hizmet aldığı (hastane, okul vb.) kurumlara tercümanlar görevlendirip dil probleminin en az düzeye indirilmesi hedeflenmiştir.

Bu çalışmada, 2011-2022 yılları arasında GÖGÖ'lerin eğitimlerini konu alan uluslararası alanyazındaki araştırmalar incelenerek bu çocukların eğitimleriyle ilgili var olan durum ortaya konulmaya çalışılmıştır. Elde edilen sonuçların GÖGÖ'lerin eğitimleriyle ilgili konularda çalışacak araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma kapsamında ulaşılan araştırmalardan büyük çoğunluğunun kalite değerlendirme kriterlerine göre çeşitli açılardan metodolojik yetersizlikleri olduğu belirlenmiştir. Bu durum, göç hareketlerinin etkilediği çocuklar ve özellikle GÖGÖ'lerle ilgili alanyazının genişletilmesinde daha nitelikli araştırmalara gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Çalışmanın 2011-2022 yılları arasında ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan araştırmaları kapsamaması ve lisansüstü tezleri incelemeye dâhil etmemesi sınırlılıkları olarak ele alınabilir. Elde edilen bulgular incelendiğinde GÖGÖ'lerin eğitimiyle ilgili sadece nitel araştırma yöntemiyle tasarlanan araştırmalarının yapıldığı görülmüştür. Gelecekte nicel araştırma yöntemiyle tasarlanan araştırmalarının yapılmasıyla bu öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun yöntem ve teknikler belirlenebilir. Bu sayede GÖGÖ'lere uygun öğretim programları hazırlanabilir. Ayrıca GÖGÖ'lerin var olan durumları ve gereksinimleri göz önüne alınarak farklı şehirlerde yaşayan öğrenci, ebeveyn ve öğretmenlerin katılımcı olduğu araştırmalar yapılabilir.

Yazarların Katkı Düzeyleri

Birinci yazar araştırmanın konusu ve yöntemini belirleme, veri toplama ve analizi ve raporlaştırma süreçlerinde görev almıştır. İkinci yazar veri toplama ve analizi aşamasında birinci yazarın topladığı verileri sınıflandırıp kategorilere ayırma sürecinde görev almıştır. Üçüncü yazar araştırma verilerinin analizi ve raporlaştırılması aşamasında almıştır.

Teşekkür

Araştırmanın sözlü bildiri olarak sunulduğu Gazi Üniversitesinin ev sahipliğini yaptığı 32. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunuyu can kulağıyla dinleyip değerli görüşlerini bizlerle paylaşan değerli dinleyicilerimize çok teşekkür ederiz.

Kaynaklar

Not: Derlemeye dâhil edilen makaleler * ile gösterilmiştir.

- *Akbar, S., & Woods, K. (2020). Understanding Pakistani parents' experience of having a child with special educational needs and disability (SEND) in England. *European Journal of Special Needs Education*, 35(5), 663-678. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1748428>
- Amerika Birleşik Devletleri Dış İşleri Bakanlığı. (2022). *2023 Mali Yılı İçin Önerilen Mülteci Kabullerine İlişkin Kongre Raporu [Report to Congress on Proposed Refugee Admissions for Fiscal Year 2023]*. <https://www.state.gov/report-to-congress-on-proposed-refugee-admissions-for-fiscal-year-2023/#domestic>
- Almanza, H. P., & Mosley, W. J. (1980). Curriculum adaptations and modifications for culturally diverse handicapped children. *Exceptional Children*, 46, 608-614.
- Alodat, A. M., & Gentry, M. (2022). Gifted education of Syrian refugee students in Jordan: SWOT factors (strengths, weaknesses, opportunities, and threats). *Gifted and Talented International*, 37(1), 42-55. <https://doi.org/10.1080/15332276.2021.2013143>
- Alodat, A. M., & Momani, A. F. (2018). Gifted Syrian refugee students in Jordanian schools: Have we identified them? *Gifted and Talented International*, 33(1-2), 52-63. <https://doi.org/10.1080/15332276.2019.1665484>
- *Alodat, A. M., & Momani, A. F. (2019). Evaluating educational services offered for Syrian gifted refugee students in Jordanian schools. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7, 253-271 <https://doi.org/10.17478/jegys.552789>
- *Arfa, S., Solvang, P. K., Berg, B., & Jahnsen, R. (2022). Participation in a rehabilitation program based on adapted physical activities in Norway: A qualitative study of experiences of immigrant parents and their children with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 44(9), 1642-1649. <https://doi.org/10.1080/09638288.2021.1907454>
- Aromataris, E. & Munn, Z. (Eds.) (2020). *JBİ manual for evidence synthesis*. JBİ. <https://doi.org/10.46658/JBİMES-20-01>
- Aydın, H. & Kaya, Y. (2019). Education for Syrian refugees: The new global issue facing teachers and principals in Turkey, *Educational Studies*, 55(1), 46-71, <https://doi.org/10.1080/00131946.2018.1561454>
- Aydın, H., & Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: A qualitative case study. *Intercultural Education*, 28(5), 456-473. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1336373>
- Bora, L. (2019). *Transition to adulthood for youth with developmental disabilities: Perceptions of Korean immigrant mothers in the U.S.* (Publication No. 13885590) [Doctoral dissertation, California State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Caldin, R. (2014). Inclusive social networks and inclusive schools for disabled children of migrant families. *ALTER-European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 8(2), 105-117. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2014.02.001>
- Cate, I. M., & Glock, S. (2018). Teacher expectations concerning students with immigrant backgrounds or special educational needs. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 277-294. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550839>
- *Cummings, K. P., & Hardin, B. J. (2016). Navigating disability and related services: Stories of immigrant families. *Early Child Development and Care*, 187(1), 115-127. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1152962>
- Cülha, A., & Demirtaş, H. (2020). Dezavantajlı bir grup olarak geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumları. *Harran Maarif Dergisi*, 5(2), 46-75. <https://doi.org/10.22596/2020.0502.46.75>

- Çetin, A., & Koç, S. (2021). Özel gereksinimli göçmen öğrencileri tanılama, yerleştirme ve izleme sürecinde yaşanan sorunlar. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 516-536. <http://doi.org/10.33400/kuje.958056>
- Çınar, N. (2021). İyi bir sistematik derleme nasıl yazılmalı? *Online Türk Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(2), 310-314. <https://doi.org/10.26453/otjhs.888569>
- Daudji, A., Eby, S., Foo, T., Ladak, F., Sinclair, C., Landry, M. D., Moody, K., & Gibson, B. E. (2010). Perceptions of disability among south Asian immigrant mothers of children with disabilities in Canada: Implications for rehabilitation service delivery. *Disability and Rehabilitation*, 33(6), 511-521. <https://doi.org/10.3109/09638288.2010.498549>
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim programları*. Seta Yayınları.
- Fellin, M., King, G., Esses, V. M., Lindsay, S., & Klassen, A. (2013). Barriers and facilitators to health and social service access and utilization for immigrant parents raising a child with a physical disability. *International Journal of Migration, Health and Social Care*, 9(3), 135-145. <https://doi.org/10.1108/IJMHS-07-2013-0024>
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2014). *Geçici Koruma Yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/21.5.20146883.pdf>
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2022). *Geçici koruma altındaki Suriyelilerin sayıları*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Grove, S. K., Gray, J. R., & Burns, N. (2015). *Understanding nursing research: Building and evidence-based practice* (6th ed.). Elsevier.
- Hamilton, H. (2013) Including migrant worker children in the learning and social context of the rural primary school. *Education 3-13*, 41(2), 202-217. <https://doi.org/10.1080/03004279.2011.569737>
- Hatipoğlu, M. S. (2022). Educational services provided to immigrant children with special needs: Comparison of the USA and Turkey. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 395-421. <https://doi.org/10.17152/gefad.958041>
- Hemingway, P., & Brereton, N. (2009) What is a systematic review? *Hayward Medical Communications*, 2, 1-8. <http://www.bandolier.org.uk/painres/download/whatis/Syst-review.pdf>
- Hurley, J. J., Warren, R. A., Habalow, R. D., Weber, L. E., & Tousignant, S. R. (2013). Early childhood special education in a refugee resettlement community: Challenges and innovative practices. *Early Child Development and Care*, 184(1), 50-62. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.769214>
- Hür, G., Zengin, H., Karakaya-Suzan Ö., Kolukısa, T., Eroğlu, A., & Çınar, N. (2022). Turkish adaptation of Joanna Briggs Institute (JBI) critical appraisal checklist for randomized controlled trials. *Sağlık Bilimlerinde İleri Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 112-117. <https://doi.org/10.26650/JARHS2022-1100929>
- Johansson, A., Klang, N., & Lindqvist, G. (2021). Special needs educators' roles and work in relation to recently arrived immigrant pupils in need of special educational support. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(4), 355-367. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12535>
- John, A., Bower, K., & McCullough, S. (2016). Indian immigrant parents of children with developmental disabilities: Stressors and support systems. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1594-1603. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1116297>
- Jørgensen, C. R., Dobson, G., & Perry, T. (2020). Migrant children with special educational needs in European schools-a review of current issues and approaches. *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 438-453. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1762988>
- Kaçmaz, M. (14.09.2015). Aylan Kurdi fotoğrafının cevapları için sorular: Dünyada 187 gazeteye manşet oldu. *CNN*. <https://www.cnnturk.com/guncel/aylan-kurdi-fotografinin-cevaplari-icin-sorular>
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/753523>

- Karlı-Calamak, E., & Kilinc, S. (2021). Becoming the teacher of a refugee child: Teachers' evolving experiences in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 25(2), 259-282. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1707307>
- Keklik, H. D. (2021). Türkiye'de özel eğitim gereksinimi olan mülteci çocuklara yönelik eğitimsel hizmetler: Sorunlar ve öneriler. *Çocuk Gelişimi, Farklılık ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 27-31. <http://www.ywacademia.com/index.php/jcdee/article/view/35/26>
- *Kim, I., & Dababnah, S. (2021). Transition to adulthood: Perspectives of Korean immigrant parents of individuals with intellectual and developmental disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 45(3), 120-130 <https://doi.org/10.1177/21651434211043440>
- Kim, K. M., & Hwang, S. K. (2018). Being a "good" mother: Immigrant mothers of disabled children. *International Social Work*, 62(4), 1198-1212. <https://doi.org/10.1177/0020872818769707>
- Kitano, M. K., & Chinn, P. C. (1986). *Exceptional Asian children and youth: An eric exceptional child education report*. Council for Exceptional Children.
- Kocaoğlu, A. (2022) *Barınma Merkezi İlkokulunda eğitim gören özel gereksinimli bireylerin tanılama süreci: Sınıf öğretmeni ve RAM personeli görüşleri* (Tez Numarası: 742614) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kocaoğlu, A. & Güner-Yıldız, N. (2022). Suriyeli göçmen özel gereksinimli öğrencilerin Barınma Merkezi Okullarında eğitimi: Özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri [Sözlü bildiri]. IXth International Eurasian Educational Research Congress, İzmir, Türkiye, <https://www.ejercongress.org/wp-content/uploads/2022/11/BILDİRİ-OZETLERİ-08.11.2022-1.pdf>
- Kuzhabekova, A., & Nardon, L. (2021). Refugee students' transition from higher education to employment: Setting a research agenda. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/15562948.2021.1995922>
- *Lee, Y. J., & Park, H. J. (2016). Becoming a parent of a child with special needs: Perspectives from Korean mothers living in the United States. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(6), 593-607. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1154139>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J., & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: Explanation and elaboration. *Journal of Clinical Epidemiology*, 62(10), e1-e34. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.06.006>
- Lim, N., O'Reilly, M. F., Londono, F. V., & Russell-George, A. (2020). Overcoming language barriers between interventionists and immigrant parents of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 2876-2890. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04754-3>
- Lockwood, C., Munn, Z., Porritt, K. (2015). Qualitative research synthesis: methodological guidance for systematic reviewers utilizing meta-aggregation. *International Journal of Evidence-Based Healthcare*, 13(3), 179-187.
- Madziva, R., & J. Thondhlana. (2017). Provision of quality education in the context of Syrian refugee children in the UK: Opportunities and challenges. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47, 942-961. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1375848>
- Mahfouz, J., El-Mehtar, N., Osman, E., & Kotok, S. (2019). Challenges and agency: Principals responding to the Syrian refugee crisis in Lebanese public schools. *International Journal of Leadership in Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1613570>
- Markova, M., Pit-Ten Cate, I., Krolak-Schwerdt, S., & Glock, S. (2015). Preservice teachers' attitudes toward inclusion and toward students with special educational needs from different ethnic backgrounds. *The Journal of Experimental Education*, 84(3), 554-578. <https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1055317>
- McDevitt, S. E. (2021). Inclusion in practice: Humanising pedagogy for immigrant children with and without disabilities, *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1973123>

- McIntyre, J., & C. Hall. (2018). Barriers to the inclusion of refugee and asylum-seeking children in schools in England. *Educational Review*, 72(5), 583-600. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1544115>
- Migliarini, V., D'Alessio, S., & Bocci, F. (2018). SEN policies and migrant children in Italian schools: Micro-exclusions through discourses of equality. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(6), 887-900. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1558176>
- Migliarini, V., Stinson, C., & D'Alessio, S. (2019). "SENitizing" migrant children in inclusive settings: Exploring the impact of the Salamanca Statement thinking in Italy and the United States. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 754-767. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622804>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik özel eğitim hizmetleri kılavuz kitabı* https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/07143429_ozel_egitim_hizmetleri_kilavuzu.pdf
- Moola, S., Munn, Z., Tufanaru, C., Aromataris, E., Sears, K., Sfetcu, R., Currie, M., Qureshi, R., Mattis, P., Lisy, K., & Mu, P. F. (2020). Systematic reviews of etiology and risk. In E. Aromataris & Z. Munn (Eds.). *JBI Manual for Evidence Synthesis*. JBI. <https://synthesismanual.jbi.global>
- Moula, P., & Goodman M. (2009). *Nursing research*. SAGE Publication Ltd.
- Munn, Z., Tufanaru, C., & Aromataris, E. (2014). JBI's systematic reviews: Data extraction and synthesis. *The American Journal of Nursing*, 114(7), 49-54. <https://doi.org/10.1097/01.NAJ.0000451683.66447.89>
- Munroe, K., Hammond, L., & Cole, S. (2016). The experiences of African immigrant mothers living in the United Kingdom with a child diagnosed with an autism spectrum disorder: An interpretive phenomenological analysis. *Disability & Society*, 31(6), 798-819. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1200015>
- Nyikach, D. A., Hansen, K. L., & Kassah, K. A. (2022). Transition to adulthood: Experiences of service providers working with immigrant disabled adolescents and young adults in Norway. *Disability & Society*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2071222>
- Oliver, C., & Singal, N. (2017). Migration, disability and education: Reflections from a special school in the east of England. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8), 1217-1229. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1273757>
- Orakçı, Ş., & Aktan, O. (2021) Hopes of Syrian refugee students about the future. *Intercultural Education*, 32(6), 610-623. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1885348>
- *Paniagua, A. (2014). The participation of immigrant families with children with SEN in schools: A qualitative study in the area of Barcelona. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 47-60. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.943565>
- *Paniagua, A. (2017). The intersection of cultural diversity and special education in Catalonia: The subtle production of exclusion through classroom routines. *Anthropology & Education Quarterly*, 48(2), 141-158. <https://doi.org/10.1111/aeq.12190>
- Pollock, A., & Berge, E. (2018). How to do a systematic review. *International Journal of Stroke*, 13(2), 138-156. <https://doi.org/10.1177/1747493017743796>
- *Rivera-Singletary, G., & Cranston-Gingras, A. (2019). Students with disabilities from migrant farmworker families: Parent perspectives. *Rural Special Education Quarterly*, 39(2), 60-70. <https://doi.org/10.1177/8756870519887159>
- Ryan, L., D'Angelo, A., Sales, R. A., & Rodrigues, M. (2010). *Newly arrived migrant and refugee children in the British educational system*. Middlesex University. https://eprints.mdx.ac.uk/9399/4/AFSI_-_Research_Report_-_final.pdf
- Salend, S. J., Michael, R. J., & Taylor, M. (1984). Competencies necessary for instructing migrant handicapped students. *Exceptional Children*, 51(1), 50-55. <https://doi.org/10.1177/001440298405100107>
- Sarmini, I., Topçu, E., & Scharbrodt, O. (2020). Integrating Syrian refugee children in Turkey: The role of Turkish language skills (A case study in Gaziantep). *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100007. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100007>

- Sinkkonen, H. M., & Kyttälä, M. (2014). Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 167-183. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.891719>
- Sunata, U., & Abdulla, A. (2019). Lessons from experiences of Syrian civil society in refugee education of Turkey. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 18(4), 434-447. <https://doi.org/10.1080/15562948.2019.1692984>
- Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1116-1134. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419647>
- Taşkın, P., & Erdemli, O. (2018). Education for Syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(75), 155-177. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/42536/512560>
- Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56. <https://doi.org/10.1080/13603110903560085>
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). *Türk dil kurumu sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden Haziran 14, 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Uluslararası Göç Örgütü. (2020). *Dünya göç raporu*. https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf
- Uluslararası Göç Örgütü. (2022). *Dünya göç raporu*. <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2022>
- Uluslararası Göç Örgütü. (2013). *Göç terimleri sözlüğü* (2. baskı). Uluslararası Göç Örgütü.
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2022). *Global trends forced displacement*. <https://www.unhcr.org/global-trends-report-2022>
- United States Department of State. (2022). *2023 mali yılı için önerilen mülteci kabullerine ilişkin kongre raporu*. <https://www.state.gov/report-to-congress-on-proposed-refugee-admissions-for-fiscal-year-2023/#domestic>
- United Nations International Children's Emergency Fund. (2017). *2018 yılında göç her çocuk için güvenli olsun*. <https://www.unicef.org/turkiye/bas%C4%B1n-b%C3%BCtenleri/unicef-2018-y%C4%B1n%C4%B1nda-g%C3%B6ç-her-%C3%A7ocuk-i%C3%A7in-g%C3%BCvenli-olsun>
- Ünay, E., Erdem, R., & Günel, Y. (2021). Geçici koruma statüsündeki özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel tanımlama süreci. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(1), 661-982. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.959925>
- Walker-Dalhouse, D., & Dalhouse, A. D. (2015). Autism and reading: Teaching a sudanese refugee boy. *Reading & Writing Quarterly*, 31(4), 279-296. <https://doi.org/10.1080/10573569.2014.935902>
- Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457-1490. <https://doi.org/10.33206/mjss.791537>
- Zeng, X., Zhang, Y., Kwong, J. S., Zhang, C., Li, S., Sun, F., Niu, Y., & Du, L. (2015). The methodological quality assessment tools for preclinical and clinical studies, systematic review and meta-analysis, and clinical practice guideline: A systematic review. *Journal of Evidence-Based Medicine*, 8(1), 2-10. <https://doi.org/10.1111/jebm.12141>



A Review of Research on the Education of Migrant Students with Special Needs*

Abdulkadir Kocaoğlu ¹

Ayşenur Çayır ²

Nevin Güner-Yıldız ³

Abstract

Introduction: Migrant students face various challenges when adapting to an educational system different from their own, encountering exclusionary/racist attitudes, learning the language and culture of the host country, integrating into new social environments, and understanding the education system and curriculum of the destination country. These difficulties can become even more complex when combined with special needs or disabilities, making it harder for students to adjust to the education system of the host countries.

Method: The study aimed to examine research articles published between 2011 and 2022 regarding the education of migrant students with special needs (MSSN). The study examined various variables, including the publication year, country of origin, research purpose, research methodology, participants, data collection tools/techniques, and findings. To achieve this aim, a systematic review method was adopted, and searches were conducted in national and international databases based on the following criteria: (a) the research was published between 2011 and 2022, (b) the study included educators working with migrant students with any special needs diagnosis, with either the students themselves or their parents as participants, (c) the research focused on the education of MSSN, (d) the research was published in Turkish or English, (e) the research underwent a peer review and was published, and (f) the research met at least 90% of the criteria established by the quality assessment criteria developed by the Joanna Briggs Institute (JBI) for evaluating the methodological quality of qualitative, quantitative, and mixed-methods studies. Nine research articles that met these criteria were analyzed.

Findings: Within the scope of the study, 34 research articles related to the education of MSSN were identified in the national and international literature. However, most of these studies ($n = 25$) were excluded as they did not meet the criteria (90%) set by the quality assessment criteria developed by the JBI. According to the findings of the study, the participant group in the research on MSSN generally consisted of parents and teachers of these students. All nine studies that met the inclusion criteria were designed using qualitative research methods. Additionally, the highest number of studies was conducted in the United States.

Discussion: The findings indicate that various research studies have been conducted on the education of MSSN, particularly from 2015 onwards. These studies predominantly relied on the perspectives of the families and educators of MSSN, highlighting that the most significant challenges in their education stem from language and cultural differences. Furthermore, most of the research reported in the national and international literature did not meet the criteria of quality assessment, suggesting a need for a more significant number of high-quality studies to delve deeper into the subject matter.

Keywords: Migrant students with special needs, migration and special education, systematic review, refugee, asylum seeker, temporary protection, migrant.

To cite: Kocaoğlu, A., Çayır, A., & Güner-Yıldız, N. (2023). A review of research on the education of migrant students with special needs. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 24(4), 559-576. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1223932>

*This study was presented as an oral presentation at the 32nd National Special Education Congress held on November 02-04, 2022.

¹**Corresponding Author:** Res. Asist., Trabzon University, E-mail: abdulkadirkocaoğlu@trabzon.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6321-1222>

²Special Education Specialist, Ministry of Education E-mail: ayşenurçayır06@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3465-2643>

³Prof., Eskişehir Osmangazi University, E-mail: antreh@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9135-6429>

Introduction

Migration, according to the Turkish Language Association (TLA) dictionary, is defined as “*The act of individuals or communities moving from one country to another, from one settlement to another settlement due to economic, social, or political reasons.*” A more detailed and widely accepted definition of migration is found in the Glossary on Migration Terms (GMT). The GMT is a dictionary that was updated and published in 2013 by the International Organization for Migration (IOM), which was established in 1951 as a result of the conditions after World War II and currently has 174 member states and observers in more than 100 countries. The definition of migration in the GMT includes the following statement (IOM, 2013, s. 35):

“The movement of a person or a group of persons, either across an international border or within a state. It includes any kind of movement of people, whatever its duration, composition, or causes; it includes migration of refugees, displaced persons, economic migrants, and persons moving for other purposes, including family reunification.”

Based on the definitions provided by the TLA and GMT, migration can be defined as the movement or displacement of people from one place to another for various reasons. To gain a clearer understanding of the concept of migration, it would be useful to explain the terms refugee, asylum seeker, temporary protection, and migrant, which are found in the GMT and sometimes used interchangeably but fundamentally have different meanings. According to the dictionary, a refugee is defined as “*A person who is outside their country of nationality due to a well-founded fear of being persecuted for reasons of race, religion, nationality, membership of a particular social group, or political opinion, and who is unwilling to avail themselves of the protection of that country.*” An asylum seeker is described as “*A person who seeks safety from persecution or serious harm in a country other than their own and awaits a decision on their application for refugee status under relevant national or international instruments.*” Temporary protection refers to “*The status granted by a state to individuals who have fled en masse from conflict or generalized violence without undergoing individual status determination processes.*” When it comes to the term migrant, there is no universally agreed-upon definition at the international level, but the dictionary states that it encompasses “*All situations where individuals choose to move, without the intervention of external compelling factors and driven by their own free will and the pursuit of 'personal convenience'.*” The same dictionary also includes the United Nations (UN) definition of a migrant, which states that a migrant is “*An individual who has resided in a foreign country for more than one year, regardless of the causes, voluntary or involuntary nature, routes, or regularity of the migration.*” In the present study, due to the characteristics of the participants in the examined research not aligning with just one of the above definitions, the term “migrant,” which has the most inclusive definition in the GMT, is used instead of the terms migrant, refugee, asylum seeker, or temporary protection status.

According to the World Migration Report published by the IOM in 2022, approximately 281 million people, which accounts for about 3.6% of the world's population, live as migrants (IOM, 2022). This number is higher than the population of many countries. Interestingly, the majority of these migrants are children of school age (United Nations High Commissioner for Refugees, 2022). Common challenges faced by school-age migrant children include adapting to an education system different from their own, learning the language and culture of the host country, integrating into new social environments, understanding the education system and curriculum, and encountering exclusionary/racist attitudes (Aydın & Kaya, 2019; Hamilton, 2013; Ryan et al., 2010). When examining research conducted to investigate or improve the conditions of migrant students in the literature, it is observed that the participants generally consist of typically developing migrant students or the adults around these students (Aydın & Kaya, 2017; Cülha & Demirtaş, 2020; Dilmaç, 2018; Şimşir & Dilmaç, 2018; Karlı-Calamak & Kilinc, 2021; Kuzhabekova & Nardon, 2021; Mahfouz et al., 2020; Orakçı & Aktan, 2020; Taşkın & Erdemli, 2018; Sarmini et al., 2021; Sunata & Abdullah, 2019). However, it is known that there are also individuals with special needs among migrants living in different parts of the world, and a significant portion of these individuals consists of school-age students with special needs (McIntyre & Hall, 2018; Kocaoğlu & Güner Yıldız, 2022; Sinkkonen & Kytälä, 2014; Kocaoğlu, 2022). Migrant students with special needs (MSSN) not only face challenges resulting from migration but also encounter difficulties stemming from their individual differences, thus experiencing double the amount of stress (Caldin, 2014; Ministry of National Education, 2017). Education services can be an effective means to minimize the sources of stress and improve living conditions for MSSN. When examining the educational services provided to MSSN, it is evident that there are various barriers to their participation in education systems. Some of these barriers include language and cultural differences, differences in educational systems and curriculum, variations in child-rearing practices, and difficulties in adapting to a new social environment (Aydın & Kaya, 2019; Hamilton, 2013; Ryan et al., 2010). These barriers apply not only to MSSN but also to all migrant children worldwide. However, when there are accompanying special needs, the

process becomes even more challenging. To ensure the successful implementation of this process, it is important to provide effective educational services to MSSN and thoroughly investigate this topic from multiple dimensions. However, there is a limited number of research studies on MSSN in the national and international literature. When examining research on MSSN in the national literature, it is evident that all of the studies were published in 2021 (Çetin & Koç, 2021; Hatipoğlu, 2021; Keklik, 2021; Ünay et al., 2021). It is noteworthy that no research has been conducted on these children for approximately 10 years, despite the presence of children with special needs among those who were forced to migrate to Turkey from their homeland due to the outbreak of the civil war in Syria in 2011 (Emin, 2016). In the international literature, however, studies focusing on MSSN from various countries with different ethnic backgrounds and a longer history can be found. For example, a study by Almanza and Mosley (1980) discussed curriculum adaptations for children with special needs who have different languages and cultures, emphasizing the need for flexible curricula and instructional materials tailored to their learning characteristics. Another study, conducted in 1984, determined the qualifications of elementary and middle school teachers working with MSSN. Data were collected through a questionnaire developed by the researchers, and the findings indicated that more than half of the participants had not received any training to work with these students (Salend et al., 1984). In another study conducted in 1986, a comprehensive report was written about Asian students with special needs living in the United States. The report discussed the demographic characteristics and educational needs of Asian MSSN, the parenting practices of their parents, educational assessment processes for these students, and models for providing appropriate curricula (Kitano & Chinn, 1986). Moving closer to the present, a study conducted in 2013 interviewed migrant parents in Canada from Asia, Africa, and the Caribbean who had a child with physical disabilities. The study examined their access to health and social services. Participants who experienced difficulties in accessing these services due to language barriers mentioned the support provided by facilitators assigned to manage this process (Fellin et al., 2013). In another study conducted in 2019, the perspectives of Korean migrant mothers in the United States who had a child with special needs were explored regarding the transition process for their children. The participants reported the need for early diagnosis and culturally appropriate support services to successfully navigate the transition (Bora, 2019).

The number of research studies conducted in the international literature can be considered limited when compared to the extensive history and wide geographical scope. Although the research count is limited, it is thought that examining the existing studies can shed light on the current state of MSSN education and pave the way for future research. Therefore, the aim of the present study was to describe the current state of MSSN education through the examination of national and international research studies. In line with this aim, the following questions were addressed:

1. What are the descriptive characteristics of the research studies examined in this study?
2. What is the level of methodological quality of the research studies examined in this study?

Method

This study was a systematic review. A systematic review is a synthesis study that involves a comprehensive and detailed search of all research published within a specific field, using predetermined inclusion and exclusion criteria to reach a conclusion (Grove et al., 2015; Karaçam, 2013). Quantitative, qualitative, or mixed-methods studies can be examined in a systematic review (Hemingway & Brereton, 2009). Systematic review studies are considered important for providing more scientific knowledge and obtaining stronger evidence. A systematic review was used in our study due to its characteristics, such as having less bias and errors and being comprehensive, replicable, and objective (Hemingway & Brereton, 2009; Moula & Goodman, 2009).

Scanning Strategy

This review study included research articles published between 2011 and 2022. The reason for starting the search in 2011 was the outbreak of a civil war in Syria in the same year, which led to the largest migration movement since World War II and resulted in social and cultural consequences in many countries (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2016). During the search, the keywords "immigrant special needs individual," "migration and special education," "temporary protection status and special education," "immigrant special needs individual and family," "migrant special needs individual and teacher," and "refugee special needs individual" were used to search the Google Scholar, TRDizin, and DergiPark databases. As a result of the search, 194 studies published in the national literature were found. Then, using the keywords "immigrant special needs student," "refugee with special education needs," "immigrant children with disabilities," "refugee children with disabilities," "migrant with special education needs," "migrant children with disabilities," and "refugee special needs student," electronic searches were conducted in the Taylor & Francis Online, SAGE, ERIC,

and Science Direct databases. This search yielded a total of 1,123 studies published in the international literature. In the first stage of the study, additional searches were conducted based on the references of the initially identified studies and 272 more were obtained. In total, 1589 studies were included as a result of the searches.

Review Process

The inclusion and exclusion criteria were established to determine the studies to be included in the review from the national and international literature. The inclusion criteria for the studies were as follows: (a) the study had to be published between 2011 and 2022, (b) the participants of the study had to be educators or parents of migrant students with special needs, or the migrant students themselves, (c) the study had to focus on the education of MSSN, (d) the study had to be published in Turkish or English, (e) the study had to undergo a peer review and be published as a research article, and (f) the study had to meet at least 90% of the relevant quality assessment criteria. The exclusion criteria for the studies were as follows: (a) the study was published before 2011, (b) the study focused on migrant students with typical development, (c) the study examined topics other than the education of MSSN, and (d) the study did not meet the specified quality assessment criteria. After the reading, evaluation, and classification of 1589 studies, it was found that 1555 studies did not directly address the education of MSSN, despite having the specified keywords in their abstracts, keywords, or titles. Furthermore, 567 of these studies were outside the specified year range, 376 studies focused on migrant individuals with typical development, 351 studies focused on the parents of migrants with typical development, and 202 studies were related to individuals providing services to migrants other than education. Additionally, 23 studies examined the healthcare services for migrants, 18 studies reported on migrants, 11 studies were graduate theses on migrants, and seven studies examined the social rights of migrants, all of which were excluded from the review. The remaining 34 studies were evaluated using quality assessment criteria tools based on their research methods. Among them, 14 qualitative studies, six quantitative studies, and one mixed-methods study did not meet the criteria set by the quality assessment tool and were excluded from the study. Additionally, four studies designed as review articles were excluded as they did not meet the specified criteria of the quality assessment tool. Finally, nine qualitative studies that met the inclusion criteria were examined in the present study. The stages of the review process are presented in Figure 1.

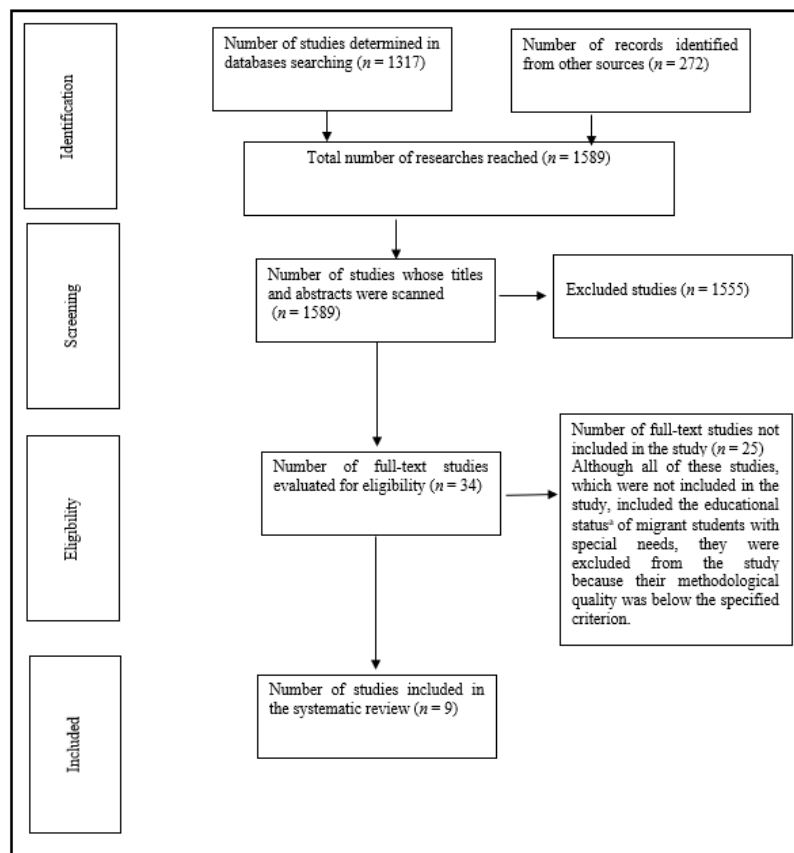
Analysis of Data

Considering the inclusion and exclusion criteria, a research evaluation form was created to thoroughly examine the nine studies that met the study's objectives. The form includes columns for the authors of the research, the country where the research was conducted, the research objectives, methodology, participants, data collection instruments/techniques, and the findings to be analyzed.

Descriptive Analysis Process

The reviewed studies were transferred to the evaluation form, and their distributions were examined in terms of (a) national and international literature, (b) countries, (c) years, and (d) research methods to provide an overview. The findings are presented in the results section, discussing the distribution of studies according to the countries where they were conducted, the distribution based on publication years, and the distribution based on research methods.

Figure 1
Review Process



Note: "Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J., & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analysis of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *Journal of clinical epidemiology*, 62(10) e1-e34." adapted from source.

*Alodat & Momani, 2018; Alodat & Gentry, 2022; Caldin, 2014; Cate & Glock, 2018; Çetin & Koç, 2021; Daudji et al., 2011; Hatipoğlu, 2021; Hurley et al., 2013; Johansson et al., 2021; John et al., 2015; Jørgensen et al., 2020; Keklik, 2021; Kim & Hwang, 2018; Lim et al., 2020; McDevitt, 2021; Markova et al., 2015; Migliarini et al., 2019; Migliarini et al., 2018; Munroe et al., 2016; Nyikach et al., 2022; Oliver & Singal, 2017; Sinkkonen & Kytälä, 2014; Taylor & Sidhu, 2012; Ünay et al., 2021; Walker-Dalhouse & Dalhouse, 2015

Quality Evaluation Criteria Analysis Process

It is necessary to evaluate the methodological quality of the studies included in systematic reviews (Pollock & Berge, 2018; Yılmaz, 2021). In the literature, various checklists, forms, and tools are available to conduct this evaluation process, referred to as quality assessment, quality evaluation, or quality appraisal criteria (Karaçam, 2013). By using these tools, the quality of the reviewed studies can be determined from their design to their reporting. This provides insights into the reliability and validity of the findings of the reviewed research (Çınar, 2021). Considering that the reliability and validity of the reviewed studies are important factors influencing the reliability and validity of the results of a systematic review, the importance of quality assessment in systematic reviews becomes apparent (Aromataris & Munn, 2020).

To evaluate the methodological quality of the studies included in the present research, the quality appraisal criteria tool developed by the Joanna Briggs Institute (JBI) was used. The quality appraisal criteria tools developed by the JBI and its stakeholders have been approved by the JBI Scientific Committee (Aromataris & Munn, 2020). Due to the availability of separate quality appraisal tools for studies designed with different research methods in the JBI, they are popular among researchers (Zeng et al., 2015). These quality appraisal criteria tools have been primarily designed for use in systematic review studies (Hür et al., 2022). In the present study, the "JBI Critical Appraisal Checklist for Qualitative Research," consisting of 10 criteria, was used for the studies designed with a qualitative research method. This tool has an evaluation system using "Yes, No, Unclear, and Not Applicable" options. The JBI has not specified any criteria for a study to meet in order to be evaluated as meeting the quality appraisal criteria and considered high quality. Before conducting a quality appraisal, the JBI has

suggested that a proportion should be determined and studies meeting this proportion should be included (Munn et al., 2014). For the studies to be included in this research, meeting at least 90% of the criteria in the quality appraisal criteria tool was determined as a criterion. All studies were individually evaluated by the authors and a consensus was reached among them regarding the studies that met 90% or more of the quality appraisal criteria. As a result of the evaluations, a total of nine studies that met this criterion were examined.

Before using the relevant quality appraisal criteria tool, it was translated into Turkish. Subsequently, opinions on the appropriateness of the translation were obtained from two language experts whose language proficiency was known to be sufficient based on international language examinations. Based on the opinions of the language experts, the "JBI Critical Appraisal Checklist for Qualitative Research" was reviewed by two academics who teach the qualitative research method course, and they confirmed that the tools were suitable for use.

Reliability

This study's reliability was ensured through three steps. Firstly, an independent expert in the field of special education conducted a reliability study for all the studies found as a result of the screenings by using the same keywords in the databases listed above. The studies obtained through the screenings conducted by the first and second authors using the identified keywords were compared with the studies found by the expert, and the inter-coder reliability was found to be 90% in the initial calculation. Then, the first and second authors met with the expert, discussed the screened studies, and reached a consensus. After reaching a consensus, the inter-coder reliability was calculated as 100%.

In the second step, the quality of the obtained studies was determined. In this step, all the studies obtained were individually evaluated by all the authors according to the established quality criteria, and the evaluations were compared. When a consensus could not be reached, the nine studies were discussed by the authors, a consensus was reached, and the inter-evaluator reliability rate was determined as 100%.

In the third step, the studies that met the criteria determined by the quality appraisal criteria tool were entered in the research evaluation form. The consistency among the authors in entering the studies in the research evaluation form was calculated as 100%. Then, the studies were categorized under the headings of "author and publication year, country of study, aim, method, participants, data collection techniques, and findings," and presented in table and graph format using Microsoft Excel.

Results

The aim of the present study was to analyze the studies published between 2011 and 2022 on the education of MSSN in the national and international literature in terms of descriptive and quality evaluation criteria. The results obtained from the analyses are included in this section under the headings of descriptive analysis and quality evaluation criteria findings.

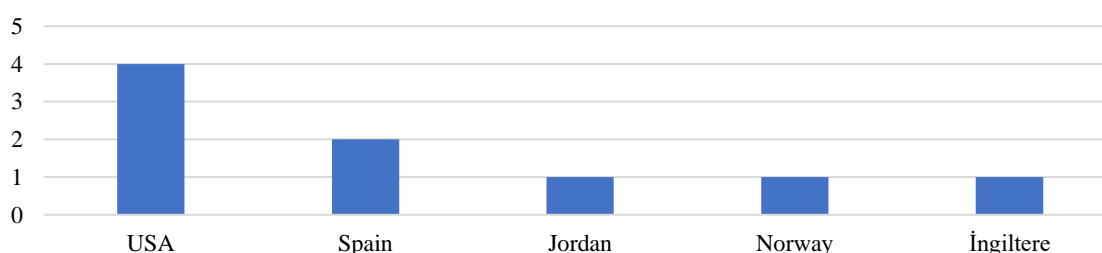
Descriptive Analysis Results

Distribution of Studies by Countries

All of the studies examined were included in the international literature. When the studies conducted in five different countries are examined, it is seen that most of the research was conducted in the United States of America (USA). The distribution of research by country is shown in Figure 2.

Figure 2

Distribution of Research on MSSN by Country

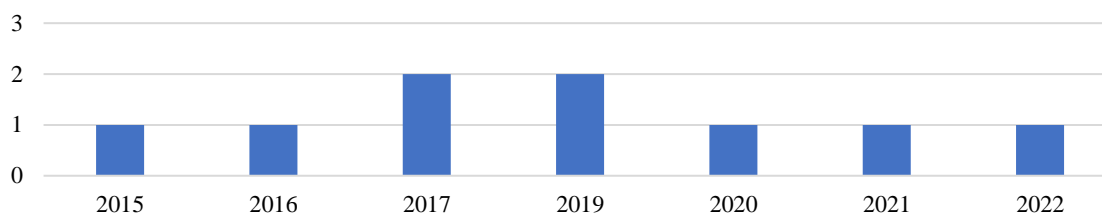


Distribution of Studies by Publication Years

Information on the year of publication of the studies examined is shown in Figure 3. Accordingly, the studies examined were published between 2015 and 2022. Two studies were published in 2017 and 2019 and one study was published in the other years.

Figure 3

Distribution of Research on MSSN by Publication Year



Descriptive Information of Studies

The descriptive information of the studies [a) source, b) country of origin, c) purpose, d) method, e) design, f) participants, g) data collection technique, and h) findings] is shown in Table 1.

An examination of the studies presented in Table 1 reveals that the main focus of all studies is to gather perspectives from parents or service providers regarding the education, health, and social services provided to children with disabilities. In studies focusing on parents, generally mothers are the primary participants. The aim of these studies is to determine parents' concerns about their child's future, the quality and adequacy of the services provided to their child, unmet needs for themselves or their child, and the challenges they face in this process. In studies involving educators providing services to children with disabilities (both teachers and parents participating together), the aim is to establish the difficulties of serving children with disabilities, the adequacy and quality of the services provided, and their experiences in working with this population. Researchers collected data through interviews in all studies and, in some, observation was also used as a data collection technique. Upon examining the findings of the studies, it is determined that both parents and teachers face problems mainly stemming from language and cultural differences. In studies conducted with parents, they want to be involved in their children's educational processes but are unable to fully participate due to language barriers. Parents stated that interpreters play a crucial role in terms of language support, but their number is limited and their quality is often inadequate, which hinders parents' active involvement in the process. Additionally, culture sometimes creates limitations as migrant parents approach education based on their understanding in their home countries, which negatively affects their child's education. Looking at the findings of the studies involving educators, it is revealed that the tools used in the assessment process and the evaluating personnel are inadequate. As a result, teachers struggle to make accurate decisions in the assessment and diagnostic processes. Teachers also face various challenges in working with children with disabilities due to their lack of experience, and they have limited communication with both children due to language differences and parents due to both language and cultural differences.

Table 1*Descriptive Information of the Research Examined*

Source	Country of origin	Aim	Method	Pattern	Participants	Data collection technique	Results
Arfa, Solvang, Berg & Jahnsen, 2022	Norway	Examining the views of MSSN on their participation in various physical activities with their parents	Qualitative	Phenomenology	24 migrant parents who have MSSN and 17 MSSN	Observation and interview	Parents' awareness of their children's abilities, interests, and available resources increases after participating in physical activities with their children. Parents have the opportunity to socialize and exchange experiences and information with each other. MSSN learn new skills, become aware of their preferences and abilities, establish friendships, and improve their social skills.
Kim & Dababnah, 2021	USA	To explore the perspectives of Korean migrant parents about their children's future and the factors that shape these perspectives.	Qualitative	Embedded theory	20 migrant parents who have MSSN	Interview	The participants had some concerns about the transition of their children with special needs to adulthood. The participants stated that they do not know what awaits their children in the future, whether their children can get a job, and how they can take care of themselves, and they are worried about these situations. There are not enough services related to transition plans. Due to the language barrier and cultural differences, parents stated that they wanted a Korean service provider to care for their children.
Akbar & Woods, 2020	England	To examine the experiences of Pakistani parents with special needs children living in the UK regarding special education services.	Qualitative	Phenomenology	10 Pakistani migrant parents who have MSSN	Interview	Pakistani parents saw the special need situation as "God's will" and described it as an opportunity for spiritual growth. When the views of the participants were examined, it was determined that religion was a protective factor. The participants stated that translators have a very important role in collaborating with the school and they feel more comfortable when they communicate with individuals from the same culture.
Rivera-Singletary & Cranston-Gingras, 2019	USA	To examine the understanding of migrant parents about their children's special needs and special education process and to reveal the experiences of migrants regarding special education services.	Qualitative	Phenomenology	Four migrant parents who have MSSN	Interview	Migrant parents are unaware of special education services and have difficulties in daily life due to language and cultural differences. The participants gave concrete examples of negative spousal relationships such as violence, separation, and divorce to illustrate the difficulties they experienced. Emotional support for migrant parents has a critical importance for the success of the home-school partnership. The experiences and special education process were discussed with the school personnel, and the parents' reactions, which were affected by the support and empathy received, were both positive and negative.

Table 1 (continued)

Source	Country of origin	Aim	Method	Pattern	Participants	Data collection technique	Results
Alodat & Momani, 2019	Jordan	Analyzing educational services offered in Jordanian schools to identify gifted Syrian migrant students.	Qualitative	Phenomenology	35 school principals and seven education officers	Interview	Despite the insufficient and weak determination of gifted Syrian MSSN, school principals and education supervisors have a positive attitude towards providing necessary education services to Syrian MSSN. However, the education services offered include some limitations due to some administrative and legal problems.
Cummings & Hardin, 2017	USA	To reveal the special needs situation of parents with MSSN and migrating to the USA from different countries and their experiences with special education services.	Qualitative	Phenomenology	Seven migrant mothers and one migrant father who have MSSN	Interview	Parents are satisfied with their children's education in the USA, but they cannot communicate with their children's teachers because they do not speak English, and this situation limits their children's education. The participants, who stated that they could not always access the translation service, reported that their children had difficulties in the Individualized Education Plan meetings and in the official registration process.
Paniagua, 2017	Spain	Examining the situation of parents with MSSN in educational settings.	Qualitative	Case study	23 migrant parents who have MSSN and 19 teachers	Observation and interview	The participation of migrant parents with MSSN in their children's education is limited. Migrant parents had difficulties in communicating with teachers.
Lee & Park, 2016	USA	Examining how cultural contexts affect the attitudes of mothers raising MSSN.	Qualitative	Phenomenology	Seven Korean migrant parents who have MSSN	Interview	Participating parents stated that working with parents was more productive when professionals working with MSSN respected the parents' culture. Although it is difficult for parents to live in another country, it has been observed that parents are determined to cooperate when they see the necessary effort from teachers for their children's education.
Paniagua, 2015	Spain	Examining the school attendance status of parents with MSSN.	Qualitative	Ethnography	23 migrant parents who have MSSN and 19 teachers	Observation and interview	Parents with MSSN were willing to participate in their children's education, but most of the parents were not able to because their socio-economic level was low and they did not know the language. Parents stated that the education curriculum in Spain is very strict. In addition, the subjectivity in the assessment and implementation processes in Spain caused migrant students not to pass the assessment and diagnosis stage correctly and to be misled.

Note : The studies are listed according to the year of publication. MSSN = migrant students with special needs; USA = United States of America

Quality Evaluation Criteria Findings

The studies examined within the scope of the study were analyzed according to the JBI quality criteria evaluation tool. The JBI quality indicators differ according to research methods. In Table 2, the quality indicators related to the studies designed with the qualitative research method are given. Each study was evaluated according to whether it met methodologically acceptable standards.

Table 2

Quality Evaluation Criteria of Studies Designed with Qualitative Research Methodology

Quality evaluation criteria	Articles								
	Arfa et al., 2022	Kim & Dababnah, 2021	Akbar & Woods, 2020	Rivera-Singletary & Cranston-Gingras, 2019	Alodat & Momani, 2019	Cummings & Hardin, 2017	Paniagua, 2017	Lee & Park, 2016	Paniagua, 2015
1. Is there alignment between the approach (paradigm) that forms the philosophical foundation of the research and the research methodology used?	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
2. Is there alignment between the research methodology and the research question or objectives?	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
3. Is there alignment between the research methodology and the data collection methods?	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
4. Is there alignment between the research methodology and the representation and analysis of the data?	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
5. Is there alignment between the research methodology and the interpretation of the findings?	Y	N	N	Y	Y	Y	Y	Y	Y
6. Does the research position the researcher culturally or theoretically?	Y	Y	Y	Y	N	Y	Y	Y	Y
7. Is the role of the researcher and the impact of the research on the researcher evaluated among the factors that influence the research findings?	Y	Y	Y	N	Y	N	N	Y	Y
8. Have the participants and their perspectives been adequately represented in the research?	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
9. Has the research been prepared in accordance with ethical criteria or obtained ethical approval from an institution? Is there any evidence of this within the research?	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
10. Have the research findings emerged as a result of analyzing and interpreting the data collected during the research process?	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y

Note: I = indeterminate; NA = not applicable; N = no; Y = yes.

The studies designed with qualitative research methodology were examined using the JBI quality appraisal criteria tool, and it was observed that all nine studies met the required criterion of 90% deemed necessary for the present study. Three of the reviewed studies were found to meet all ten relevant criteria (Arfa, et al., 2022; Lee & Park, 2016; Paniagua, 2015). Among the remaining six studies, Kim and Dababnah (2021) and Akbar and Woods (2020) did not meet the fifth criterion, Alodat and Momani (2019) did not meet the sixth criterion, and finally Rivera-Singletary and Cranston-Gingras (2019), Cummings and Hardin (2017), and Paniagua (2017) did not meet the seventh criterion. When examining the studies by Kim and Dababnah (2021) and Akbar and Woods

(2020), it was observed that neither study met the criterion “Is there alignment between the research methodology and the interpretation of the findings?” of the quality appraisal criteria. Considering that research methodology refers to the methods and procedures used to answer a specific research question or achieve a specific purpose and the interpretation of the findings involves analyzing the collected data to make sense of the results, this criterion questions whether there is alignment between the methods used in the study, the analysis of the data, and the interpretation of the findings. Akbar and Woods (2020), despite using interpretive phenomenology in their research, focused more on descriptive information when interpreting their data and did not engage in exploratory, interpretive, or critical perspectives. Therefore, they are considered to have not met the relevant criterion. Kim and Dababnah (2021), in their research using grounded theory design, obtained four themes but did not develop an in-depth understanding of them. It is thought that they did not meet the criterion because they did not achieve the main purpose of the grounded theory design, which is the exploration of new phenomena and the development of a new understanding.

When examining the study by Alodat and Momani (2019), it was observed that it did not meet the criterion “Does the research position the researcher culturally or theoretically?” of the quality appraisal criteria. The researcher is a critical actor in the qualitative research process, and understanding the researcher's cultural and theoretical orientations is important when evaluating the evidence produced. Qualitative research should include a clear statement about the researcher's orientations. The relevant quality appraisal criterion states that the researcher should indicate how they reflect their cultural and theoretical perspectives in areas such as research design, data collection methods, analysis process, and interpretation of the findings, emphasizing that the researcher's explicit expression of their cultural and theoretical position plays a significant role in interpreting and understanding the research results. Since no such statement was observed in the relevant study, it is considered not to have met this criterion.

When examining the studies by Rivera-Singletary and Cranston-Gingras (2019), Cummings and Hardin (2017), and Paniagua (2017), it was observed that none of the studies met the criterion "Are the factors influencing the research results, including the researcher's role and the impact of the research on the researcher, evaluated?" of the quality appraisal criteria. This criterion suggests assessing the researcher's impact and potential influence during the research process. It emphasizes the researcher's efforts to maintain objectivity, be aware of their influences in the data collection and analysis processes, and explicitly report these influences. The researcher's impact is examined in several dimensions. First, the relationship between the researcher and the study participants is investigated. The researcher's role in the study process and their interaction and communication with the participants are evaluated. The researcher's personal experiences, biases, or preconceptions that may affect the study and how they can be addressed are considered. Secondly, it is important for the researcher to critically examine their role in the data collection phase. The researcher's conscious or unconscious involvement in the data collection process can potentially influence the participants' responses. It is important for the researcher to be aware of these influences and make efforts to manage the data collection process objectively. Finally, the researcher's response to the events that occur during the study and how these responses are reported should also be considered. The researcher's emotional or personal reactions can affect how the study is conducted and the interpretation of the results. Therefore, it is important for the researcher to clearly state these reactions and explain how they are addressed. Considering all these aspects, it is thought that the relevant studies did not address this aspect and therefore did not meet this criterion.

These evaluations highlight the importance of the researcher's role and impact in qualitative research. The researcher should clearly express their cultural and theoretical perspectives at every stage, from methodological choices to data analysis and interpretation of the results. Furthermore, it is important for the researcher to maintain objectivity and be aware of and report their influences during the research process. Such attention and diligence will enhance the credibility and validity of the study. In conclusion, some of the examined studies did not achieve harmony between the research methodology and the interpretation of the results, and the researcher's impact was not adequately addressed. These weaknesses reveal areas that need to be considered for future qualitative research.

Discussion

In the present study, nine research papers related to the education of MSSN were examined in terms of the country of the study, publication year, research methodology, participant group, data collection technique, and findings. The results revealed that four out of the nine studies were conducted in the USA. Considering the multicultural nature of the US population and its high rate of migration, it is not surprising to see this result. According to the World Migration Report published by the IOM in 2022, the United States has the highest number of migrants (over 51 million) in the world (IOM, 2022). Considering that among these migrants there are

individuals with special needs (Cummings & Hardin, 2016; Jørgensen et al., 2020; McDevitt, 2021), it is expected that a higher number of studies are conducted in the United States. Further data from the World Migration Report (2022) indicate that the United States increased the quota for those seeking to migrate due to security reasons from 15,000 in 2020 to 62,500 in 2021 (IOM, 2020; 2022). This number was further increased to 125,000 in 2022 and remained the same for 2023 (United States Department of State, 2022).). Based on this information, it is likely that many studies will continue to be conducted in the United States in the coming years. Given that migration is a global phenomenon and that there have been numerous events triggering migration, such as wars and economic crises, it is expected that research on this topic will continue to increase. For example, as a result of the mass migration movements towards Turkey following the war in Syria that started in 2011, as of October 20, 2022, 3,622,486 Syrian migrants are living in Turkey (Directorate General of Migration Management, 2022). Although they did not meet the quality evaluation criteria set in the present study, it is observed that the number of studies focusing on Syrian MSSN in Turkey has increased in recent years (Çetin & Koç, 2021; Hatipoğlu, 2021; Keklik, 2021; Ünay et al., 2021). According to the World Migration Report (2022), the countries with the highest number of migrants after the United States are Germany with 16 million migrants, Saudi Arabia with 13 million migrants, Russia with 12 million migrants, and the United Kingdom with 9 million migrants. Although Turkey ranks 12th on this list (IOM, 2022), due to the mass migration movement resulting from the ongoing civil war in Syria, it is expected that numerous studies focusing on migrants have been conducted in recent years.

The publication dates of the examined studies within the scope of the present study indicate that research on MSSN has been conducted since 2015. In 2015, the lifeless body of a three-year-old Syrian boy named Aylan Kurdi, washed ashore in the Bodrum district of Muğla, brought the tragedy in Syria and the plight of people losing their lives during migration to the world's attention (Kaçmaz, 2015). In 2018, UNICEF issued a press release entitled "Migration in 2018: Every Child's Right to Be Safe" ahead of the International Migrants Day on December 18. Speaking at the press release, Ted Chaiban, UNICEF's Program Director, stated, "*Policies, practices, and attitudes that put migrant children at risk can be changed and must be changed. 2018 is a year when this can happen, and the Global Compact for Migration is an opportunity for that*" (UNICEF, 2017). In 2020, according to the World Migration Report published by the IOM, a record number of people forcibly migrated to other countries due to concerns about personal safety due to violence and conflict in their countries of birth and upbringing. The report stated that the previous year 26 million new migrants were registered in various parts of the world (IOM, 2020). In addition, many national and international journals dedicated their special issues in 2021 to migration. For example, the title of the special issue of the Journal of National Education (JoNE) in 2021 was "Migration Education in Turkey and the World" (access link: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/page/11325>), and the International Journal of Inclusive Education (IJIE) released a special issue entitled "Refugees and Inclusive Education" in the same year (access link: <https://www.tandfonline.com/toc/tied20/25/2>). In conclusion, various political and social developments in the past decade have influenced the MSSN research.

The studies examined in the present study were all designed using qualitative research methodology. The preference for this methodology can be attributed to the aim of presenting the natural conditions of MSSN in a holistic perspective, explaining their learning characteristics, educational situations, and the challenges they encounter in education, as well as shedding light on the current situation of these individuals from the perspectives of parents and teachers. Many of the studies examined in our study (Alodat & Gentry, 2022; Kim & Hwang, 2018; McDevitt, 2021; Oliver & Singal, 2017; Walker-Dalhouse & Dalhouse, 2015) and other studies in the literature (Cülha & Demirtaş, 2020; Çetin & Koç, 2021; Emin, 2016; Karlı-Calamak & Kilinc, 2021; Kocaoğlu, 2022; Kocaoğlu & Güner Yıldız, 2022; Madziva & Thondhlana 2017; McIntyre & Hall, 2018; Oliver & Singal 2017; Sinkkonen & Kyttälä, 2014; Ünay et al., 2021) are within this framework. All of the studies focusing on the education of MSSN consist of research in which the views of teachers and parents regarding the educational situation of MSSN were obtained. In almost all of these studies, communication problems were found between parents and schools due to the lack of knowledge of the language of the host country, and parents were unable to participate in the education system (Akbar & Woods, 2020; Arfa et al., 2022; Cummings & Hardin, 2017; Kim & Dababnah, 2021; Rivera-Singletary & Cranston-Gingras, 2019; Paniagua, 2015; Paniagua, 2017; Lee & Park, 2016). This situation is also emphasized in other studies in the literature (Kocaoğlu, 2022; Kocaoğlu & Güner-Yıldız, 2022). When the studies in which the participant group consisted of teachers working with MSSN were examined, it was observed that these students did not undergo a proper assessment due to the lack of qualified personnel and appropriate assessment tools. Only students labeled due to language and cultural differences were identified, and teachers did not have sufficient knowledge and experience to work with these individuals (Alodat & Momani, 2019; Paniagua, 2015; 2017). In a study conducted in this country but not included in our study due to not meeting the criteria of being peer-reviewed and published (Kocaoğlu & Güner-Yıldız, 2022), special

education teachers working with MSSN faced difficulties due to the language and cultural differences brought about by migration and migration status, as well as the special needs status of these students, and teachers' knowledge and skills were not sufficient to work with these students. Additionally, teachers working with MSSN had difficulty in communicating with parents and parents did not always understand the recommended education and interventions for their children. This finding supports the result obtained in our study, which indicates communication problems due to language and cultural differences among parents.

When the results of the analyzed studies are evaluated as a whole, it is seen that the problems experienced by both parents and teachers are based on language and cultural differences. Different countries have developed various solutions to address this problem. For example, in the UK, migrant support personnel or interpreters are employed to strengthen school-home communication (Oliver & Singal, 2017). In Finland, there has been a separate one-year language preparatory class since 1990 to help migrant students both improve their Finnish language skills and adapt to the Finnish school system (Sinkkonen & Kyttälä, 2014). Turkey, on the other hand, has attempted to address this problem through the Temporary Protection Regulation enacted in 2014, which states that *“interpreter services will be provided free of charge when communication at the desired level cannot be established without an interpreter in matters related to health, education, access to the job market, social services, and assistance”* (Temporary Protection Regulation, 2014). In this way, interpreters are assigned to institutions such as hospitals and schools, which are frequently accessed by migrants residing in this country, aiming to minimize the language problem.

In this study, international studies published in the literature on the education of MSSN between 2011-2022 were reviewed and the current situation regarding the education of these children was tried to be revealed. It is thought that the findings of our study will be useful for researchers working on topics related to the education of these children. The majority of the studies accessed within the scope of our study had methodological limitations in various aspects according to the quality assessment criteria. This indicates the need for more qualitative research to expand the literature on children affected by migration, especially MSSN. It should be noted that the limitations of the present study include its focus on research published in national and international peer-reviewed journals between 2011 and 2022 and the exclusion of graduate theses. Upon examining the findings, it was observed that only qualitative research designs were employed in studies related to the education of MSSN. In the future, quantitative research can help identify methods and techniques suitable for the learning characteristics of MSSN, leading to the development of appropriate educational programs for them. Additionally, research involving the participation of students, parents, and teachers living in different cities, taking into account the current situations and needs of MSSN, can be conducted.

Authors' Contributions

The first author took part in determining the subject and method of the research, data collection and analysis, and reporting processes. The second author took part in the process of classifying and categorizing the data collected by the first author during the data collection and analysis phase. The third author took part in the analysis and reporting of the research data.

Acknowledgment

We would like to thank our esteemed listeners who listened to the presentation and shared their valuable opinions with us at the 32nd National Special Education Congress hosted by Gazi University, where the research was presented as an oral presentation.

References

Note: The articles included in the compilation are indicated with an asterisk (*).

- *Akbar, S., & Woods, K. (2020). Understanding Pakistani parents' experience of having a child with special educational needs and disability (SEND) in England. *European Journal of Special Needs Education*, 35(5), 663-678. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1748428>
- Almanza, H. P., & Mosley, W. J. (1980). Curriculum adaptations and modifications for culturally diverse handicapped children. *Exceptional Children*, 46, 608-614.
- Alodat, A. M., & Gentry, M. (2022). Gifted education of Syrian refugee students in Jordan: SWOT factors (strengths, weaknesses, opportunities, and threats). *Gifted and Talented International*, 37(1), 42-55. <https://doi.org/10.1080/15332276.2021.2013143>
- Alodat, A. M., & Momani, A. F. (2018). Gifted Syrian refugee students in Jordanian schools: Have we identified them? *Gifted and Talented International*, 33(1-2), 52-63. <https://doi.org/10.1080/15332276.2019.1665484>
- *Alodat, A. M., & Momani, A. F. (2019). Evaluating educational services offered for Syrian gifted refugee students in Jordanian schools. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7, 253-271 <https://doi.org/10.17478/jegys.552789>
- *Arfa, S., Solvang, P. K., Berg, B., & Jahnsen, R. (2022). Participation in a rehabilitation program based on adapted physical activities in Norway: A qualitative study of experiences of immigrant parents and their children with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 44(9), 1642-1649. <https://doi.org/10.1080/09638288.2021.1907454>
- Aromataris E, & Munn Z. (Eds) (2020). *JBI Manual for Evidence Synthesis*. JBI, <https://doi.org/10.46658/JBIMES-20-01>
- Aydin, H. & Kaya, Y. (2019). Education for Syrian refugees: The new global issue facing teachers and principals in Turkey, *Educational Studies*, 55(1), 46-71, <https://doi.org/10.1080/00131946.2018.1561454>
- Aydin, H., & Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: A qualitative case study. *Intercultural Education*, 28(5), 456-473. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1336373>
- Bora, L. (2019). *Transition to adulthood for youth with developmental disabilities: Perceptions of Korean immigrant mothers in the U.S.* (Publication No. 13885590) [Doctoral dissertation, California State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Caldin, R. (2014). Inclusive social networks and inclusive schools for disabled children of migrant families. *ALTER- European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap* 8(2), 105-117. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2014.02.001>
- Cate, I. M., & Glock, S. (2018). Teacher expectations concerning students with immigrant backgrounds or special educational needs. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 277-294. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550839>
- *Cummings, K. P., & Hardin, B. J. (2016). Navigating disability and related services: Stories of immigrant families. *Early Child Development and Care*, 187(1), 115-127. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1152962>
- Cülha, A., & Demirtaş, H. (2020). Dezavantajlı bir grup olarak geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumları [The situation of the students', who are under temporary protection status as a disadvantaged group, benefiting situation from educational services]. *Harran Maarif Dergisi*, 5(2), 46-75. <https://doi.org/10.22596/2020.0502.46.75>
- Çetin, A. & Koç, S. (2021). Özel gereksinimli göçmen öğrencileri tanılama, yerleştirme ve izleme sürecinde yaşanan sorunlar [Problems encountered in the identification placement and follow-up process of the immigrant students with special needs]. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 516-536. <http://doi.org/10.33400/kuje.958056>

- Çınar N. (2021). İyi bir sistematik derleme nasıl yazılmalı? [How to write a good systematic review?]. *Online Türk Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(2), 310-314. <https://doi.org/10.26453/otjhs.888569>
- Daudji, A., Eby, S., Foo, T., Ladak, F., Sinclair, C., Landry, M. D., Moody, K., & Gibson, B. E. (2010). Perceptions of disability among south Asian immigrant mothers of children with disabilities in Canada: Implications for rehabilitation service delivery. *Disability and Rehabilitation*, 33(6), 511-521. <https://doi.org/10.3109/09638288.2010.498549>
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim programları [Education of Syrian children in Turkey: Basic education programs.]*. Seta Yayınları. http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedekisuriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf
- Fellin, M., King, G., Esses, V. M., Lindsay, S., & Klassen, A. (2013). Barriers and facilitators to health and social service access and utilization for immigrant parents raising a child with a physical disability. *International Journal of Migration, Health and Social Care*, 9(3), 135-145. <https://doi.org/10.1108/IJMHS-07-2013-0024>
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [General Directorate of Migration Management]. (2014). *Geçici Koruma Yönetmeliği [Temporary Protection Regulation]*. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/21.5.20146883.pdf>
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [General Directorate of Migration Management]. (2022). *Geçici koruma altındaki Suriyelilerin sayıları [Number of Syrians under temporary protection]*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Grove, S. K., Gray, J. R., & Burns, N. (2015). *Understanding nursing research: Building and evidence-based practice* (6th ed.). Elsevier.
- Hamilton, H. (2013) Including migrant worker children in the learning and social context of the rural primary school. *Education 3-13*, 41(2), 202-217. <https://doi.org/10.1080/03004279.2011.569737>
- Hatipoğlu, M. S. (2022). Educational services provided to immigrant children with special needs: Comparison of the USA and Turkey. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 395-421. <https://doi.org/10.17152/gefad.958041>
- Hemingway, P., & Brereton, N. (2009) What is a systematic review? *Hayward Medical Communications*, 2, 1-8. <http://www.bandolier.org.uk/painres/download/whatis/Syst-review.pdf>
- Hurley, J. J., Warren, R. A., Habalow, R. D., Weber, L. E., & Tousignant, S. R. (2013). Early childhood special education in a refugee resettlement community: Challenges and innovative practices. *Early Child Development and Care*, 184(1), 50-62. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.769214>
- Hür, G., Zengin, H., Karakaya-Suzan, Ö., Kolukisa, T., Eroğlu, A., & Çınar, N. (2022). Turkish adaptation of Joanna Briggs Institute (JBI) critical appraisal checklist for randomized controlled trials. *Sağlık Bilimlerinde İleri Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 112-117. <https://doi.org/10.26650/JARHS2022-1100929>
- Johansson, A., Klang, N., & Lindqvist, G. (2021). Special needs educators' roles and work in relation to recently arrived immigrant pupils in need of special educational support. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(4), 355-367. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12535>
- John, A., Bower, K., & McCullough, S. (2016). Indian immigrant parents of children with developmental disabilities: Stressors and support systems. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1594-1603. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1116297>
- Jørgensen, C. R., Dobson, G., & Perry, T. (2020). Migrant children with special educational needs in European schools-a review of current issues and approaches. *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 438-453. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1762988>
- Kaçmaz, M. (14.09.2015). Aylan Kurdi fotoğrafının cevapları için sorular: Dünyada 187 gazeteye manşet oldu. [Questions for answers to the Aylan Kurdi photo: It made headlines in 187 newspapers around the world.] CNN. <https://www.cnnturk.com/guncel/aylan-kurdi-fotografinin-cevaplari-icin-sorular>

- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber [Systematic review methodology: A guide for preparation of systematic review]. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/753523>
- Karslı-Calamak, E., & S. Kilinc. (2021). Becoming the teacher of a refugee child: Teachers' evolving experiences in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 25(2), 259-282. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1707307>
- Keklik, H. D. (2021). Türkiye’de özel eğitim gereksinimi olan mülteci çocuklara yönelik eğitimsel hizmetler: Sorunlar ve öneriler [Educational services for refugee children with special educational needs in Turkey: Problems and suggestions]. *Çocuk Gelişimi, Farklılık ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 27-31. <http://www.ywacademia.com/index.php/jcdee/article/view/35/26>
- *Kim, I., & Dababnah, S. (2021). Transition to adulthood: Perspectives of Korean immigrant parents of individuals with intellectual and developmental disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 45(3), 120-130 <https://doi.org/10.1177/21651434211043440>
- Kim, K. M., & Hwang, S. K. (2018). Being a “good” mother: Immigrant mothers of disabled children. *International Social Work*, 62(4). <https://doi.org/10.1177/0020872818769707>
- Kitano, M. K., & Chinn, P. C. (1986). *Exceptional Asian children and youth: An eric exceptional child education report*. Council for Exceptional Children
- Kocaoğlu, A. (2022) *Barınma Merkezi İlkokulunda eğitim gören özel gereksinimli bireylerin tanılama süreci: Sınıf öğretmeni ve RAM personeli görüşleri [Identification process of individuals with special needs studying at Accommodation Center Primary School: Opinions of classroom teachers and RAM staff]* (Tez Numarası: 742614) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kocaoğlu, A. & Güner-Yıldız, N. (2022). *Suriyeli göçmen özel gereksinimli öğrencilerin barınma merkezi okullarında eğitimi: Özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri [Education of Syrian migrant students with special needs in Accommodation Center Schools: Opinions of special education teachers]* [Conference presentation abstract]. IXth International Eurasian Educational Research Congress, İzmir, Türkiye. <https://www.ejercongress.org/wp-content/uploads/2022/11/BILDIRI-OZETLERI-08.11.2022-1.pdf>
- Kuzhabekova, A., & Nardon, L. (2021): Refugee students' transition from higher education to employment: Setting a research agenda. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/15562948.2021.1995922>
- *Lee, Y.-J., & Park, H. J. (2016). Becoming a parent of a child with special needs: Perspectives from Korean mothers living in the United States. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(6), 593-607. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1154139>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J., & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *Journal of Clinical Epidemiology*, 62(10), e1-e34. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.06.006>
- Lim, N., O'Reilly, M. F., Londono, F. V., & Russell-George, A. (2020). Overcoming language barriers between interventionists and immigrant parents of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04754-3>
- Lockwood C, Munn Z, Porritt K. (2015). Qualitative research synthesis: methodological guidance for systematic reviewers utilizing meta-aggregation. *International Journal of Evidence-Based Healthcare*, 13(3), 179-187.
- Madziva, R., & J. Thondhlana. (2017). Provision of quality education in the context of Syrian refugee children in the UK: Opportunities and challenges. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 47, 942-961. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1375848>
- Mahfouz, J., El-Mehtar, N., Osman, E., & Kotok, S. (2019). Challenges and agency: Principals responding to the Syrian refugee crisis in Lebanese public schools. *International Journal of Leadership in Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1613570>

- Markova, M., Pit-Ten Cate, I., Krolak-Schwerdt, S., & Glock, S. (2015). Preservice teachers' attitudes toward inclusion and toward students with special educational needs from different ethnic backgrounds. *The Journal of Experimental Education*, 84(3), 554-578. <https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1055317>
- McDevitt, S. E. (2021). Inclusion in practice: Humanising pedagogy for immigrant children with and without disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1973123>
- McIntyre, J., & C. Hall. (2018). Barriers to the inclusion of refugee and asylum-seeking children in schools in England. *Educational Review*, 72(5), 583-600. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1544115>
- Migliarini, V., D'Alessio, S., & Bocci, F. (2018). SEN policies and migrant children in Italian schools: Micro-exclusions through discourses of equality. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(6), 887-900. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1558176>
- Migliarini, V., Stinson, C., & D'Alessio, S. (2019). "SENitizing" migrant children in inclusive settings: Exploring the impact of the Salamanca Statement thinking in Italy and the United States. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 754-767. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622804>
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2017). *Geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik özel eğitim hizmetleri kılavuz kitabı [Special education services guidebook for individuals under temporary protection status]*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/07143429_ozel_egitim_hizmetleri_kilavuzu.pdf
- Moola S., Munn Z., Tufanaru C., Aromataris E., Sears K., Sftcu R., Currie M., Qureshi R., Mattis P., Lisy K., & Mu P. F. (2020). Systematic reviews of etiology and risk. In E. Aromataris & Z. Munn (Eds.) *JBI Manual for Evidence Synthesis*. JBI. <https://synthesismanual.jbi.global>
- Moula, P., & Goodman M. (2009). *Nursing research*. SAGE Publication Ltd.
- Munn, Z., Tufanaru, C., & Aromataris, E. (2014). JBI's systematic reviews: data extraction and synthesis. *The American journal of nursing*, 114(7), 49-54. <https://doi.org/10.1097/01.NAJ.0000451683.66447.89>
- Munroe, K., Hammond, L., & Cole, S. (2016). The experiences of African immigrant mothers living in the United Kingdom with a child diagnosed with an autism spectrum disorder: An interpretive phenomenological analysis. *Disability & Society*, 31(6), 798-819. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1200015>
- Nyikach, D. A., Hansen, K. L., & Kassah, K. A. (2022). Transition to adulthood: Experiences of service providers working with immigrant disabled adolescents and young adults in Norway. *Disability & Society*. <https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2071222>
- Oliver, C., & Singal, N. (2017). Migration, disability and education: Reflections from a special school in the east of England. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8), 1217-1229. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1273757>
- Orakçı, Ş., & Aktan, O. (2021) Hopes of Syrian refugee students about the future. *Intercultural Education*, 32(6), 610-623. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1885348>
- *Paniagua, A. (2014). The participation of immigrant families with children with SEN in schools: A qualitative study in the area of Barcelona. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 47-60. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.943565>
- *Paniagua, A. (2017). The intersection of cultural diversity and special education in Catalonia: The subtle production of exclusion through classroom routines. *Anthropology & Education Quarterly*, 48(2), 141-158. <https://doi.org/10.1111/aeq.12190>
- Pollock, A., & Berge, E. (2018). How to do a systematic review. *International Journal of Stroke*, 13(2), 138-156. <https://doi.org/10.1177/1747493017743796>
- *Rivera-Singletary, G., & Cranston-Gingras, A. (2019). Students with disabilities from migrant farmworker families: Parent perspectives. *Rural Special Education Quarterly*, 39(2), 60-70. <https://doi.org/10.1177/8756870519887159>

- Ryan, L., D'Angelo, A., Sales, R. A., & Rodrigues, M. (2010). *Newly arrived migrant and refugee children in the British educational system*. Middlesex University. https://eprints.mdx.ac.uk/9399/4/AFSI_-_Research_Report_-_final.pdf
- Salend, S. J., Michael, R. J., & Taylor, M. (1984). Competencies necessary for instructing migrant handicapped students. *Exceptional Children*, 51(1), 50-55. <https://doi.org/10.1177/001440298405100107>
- Sarmini, I., Topçu, E., & Scharbrodt, O. (2020). Integrating Syrian refugee children in Turkey: The role of Turkish language skills (A case study in Gaziantep). *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100007. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100007>
- Sinkkonen, H. M., & Kytälä, M. (2014). Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 167-183. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.891719>
- Sunata, U., & Abdulla, A. (2019). Lessons from experiences of Syrian civil society in refugee education of Turkey. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 18(4), 434-447. <https://doi.org/10.1080/15562948.2019.1692984>
- Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri [Problems teachers' face and solution proposals in the schools where the foreign students are educated]. *İlköğretim Online*, 17(3), 1116-1134. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419647>
- Taşkın, P., & Erdemli, O. (2018). Education for Syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(75), 155-177. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/42536/512560>
- Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012) Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56. <https://doi.org/10.1080/13603110903560085>
- Türk Dil Kurumu. (n.d.). *Türk dil kurumu sözlükleri [Turkish language institution dictionaries]*. Retrieved June 14, 2019, from <https://sozluk.gov.tr/>
- Uluslararası Göç Örgütü [International Migration Organization]. (2020). *Dünya göç raporu [World migration report 2020]*. https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf
- Uluslararası Göç Örgütü [International Migration Organization]. (2022). *Dünya göç raporu [World migration report 2022]*. <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2022>
- Uluslararası Göç Örgütü [International Organization for Migration]. (2013). *Göç terimleri sözlüğü [Glossary on migration terms]*. (2nd ed.). Uluslararası Göç Örgütü.
- United States Department of State. (2022). *2023 mali yılı için önerilen mülteci kabullerine ilişkin kongre raporu [Report to congress on proposed refugee admissions for fiscal year 2023]*. <https://www.state.gov/report-to-congress-on-proposed-refugee-admissions-for-fiscal-year-2023/#domestic>
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2022). *Global trendsforced displacement*. <https://www.unhcr.org/global-trends-report-2022>
- United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF]. (2017). *2018 yılında göç her çocuk için güvenli olsun [In 2018, make migration safe for every child]*. <https://www.unicef.org/turkiye/bas%C4%B1n-b%C3%BCtenleri/unicef-2018-y%C4%B1n%C4%B1nda-g%C3%B6%C3%A7-her-%C3%A7ocuk-i%C3%A7in-g%C3%BCvenli-olsun>
- Ünay, E., Erdem, R., & Günel, Y. (2021). Geçici koruma statüsündeki özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel tanılama süreci [Educational diagnosis process of students with special needs in temporary protection status]. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(1), 661-982. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.959925>
- Walker-Dalhouse, D., & Dalhouse, A. D. (2015) Autism and reading: Teaching a sudanese refugee boy. *Reading & Writing Quarterly*, 31(4), 279-296. <https://doi.org/10.1080/10573569.2014.935902>
- Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457-1490. <https://doi.org/10.33206/mjss.791537>
- Zeng, X., Zhang, Y., Kwong, J. S., Zhang, C., Li, S., Sun, F., Niu, Y., & Du, L. (2015). The methodological quality assessment tools for preclinical and clinical studies, systematic review and meta-analysis, and clinical practice guideline: A systematic review. *Journal of Evidence-Based Medicine*, 8(1), 2-10. <https://doi.org/10.1111/jebm.12141>

KONGRE VE SEMPOZYUM DUYURULARI

International Conference on Special Education and Child Development
30-31 Aralık 2023, Karachi, Pakistan

International Conference on Special Needs Education, Teaching and Different Approaches
7-8 Ocak 2024, Tokyo, Japonya

International Conference on Educational Quality and Students with Special Needs
18-19 Ocak 2024, Bangkok, Tayland

International Conference on Precision Teaching and Special Education
28-29 Ocak 2024, İstanbul, Türkiye

International Conference on Special Needs Education, Child Development and Different
Approaches 29-30 Ocak 2024, İstanbul, Türkiye

International Conference on Distance Learning and Special Education
01-02 Şubat 2024, Rio de Janeiro, Brezilya

International Conference on Different Educational Programs in Special Education
06-07 Şubat 2024, Havana, Küba

International Conference on Special Education and Specialized Teaching Techniques
15-16 Şubat 2024, İstanbul, Türkiye

International Conference on Special Needs Education, Specialized Teaching Techniques and
Regulations
15-16 Şubat 2024, New York, Amerika Birleşik Devletleri

International Conference on Special Education and Individual Needs
15-16 Şubat 2024, İstanbul, Türkiye

International Conference on Special and Gifted Education
15-16 Şubat 2024, İstanbul, Türkiye

International Conference on Distance Learning and Special Education
18-19 Şubat 2024, Jeddah, Sudi Arabistan

International Conference on Distance Learning and Special Education
18-19 Şubat 2024, Roma, İtalya

International Conference on Precision Teaching Applications and Special Education
18-19 Şubat 2024, Manila, Filipinler

18. International Conference on Autism Research
26-27 Şubat 2024, Tokyo, Japonya

International Conference on Distance Learning and Special Education
25-26 Şubat 2024, Sydney, Avustralya

KONGRE VE SEMPOZYUM DUYURULARI

International Conference on Special Needs Education, Models, Standards and Practices
04-05 Mart 2024, Barcelona, İspanya

International Conference on Special Education, Models, Standards and Practices
04-05 Mart 2024, Rome, İtalya

International Conference on Special Needs Education, Reforms and Governmental Policies
04-05 Mart 2024, Miami, Amerika Birleşik Devletleri

International Conference on Educational Quality and Students with Special Needs
15-16 Mart 2024, London, Birleşik Krallık

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, yılda dört kez yayımlanan hakemli bir dergidir. Dergide özel eğitim alanında yapılan derleme, nicel, nitel ve karma yöntemi kullanan araştırmalara yer verilmektedir. Dergi elektronik ortamda ücretsiz olarak erişime açıktır.

Yazarlara rehberlik etmesi amacıyla Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisinde makalelerin DergiPark sistemine yüklenmesi ile makalelerin değerlendirilme ve yayımlanma süreçlerinde izlenen aşamalara ilişkin bilgiler, aşağıda sırasıyla verilmiştir. Ayrıca dergide yayımlanacak çalışmalarda aranacak temel koşullar da listelenmiştir.

Makalelerin DergiPark Sistemine Yüklenme Süreci

1. Çalışmalarınızı, yazım dili Türkçe ise [Türkçe şablon](#); İngilizce ise [İngilizce şablon](#) formatında hazırlanıp <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ozelegitimdergisi> adresine “**Tam Metin**” yazan butona tıklayarak yükleyiniz.
2. Yazarlara ilişkin hiçbir bilgi (ADI SOYADI, ÜNVANI, KURUMU, E-POSTA ADRESİ, ORCID NO); (Sadece ETİK KURUL ADI, KARAR NUMARASI ve TARİH BİLGİSİNE YÖNTEMİN GİRİŞİNDE YER VERİLMELİDİR) ve VARSA PROJE NUMARASI, DESTEKLEYEN KURUM ve PROJE ADI; BİRDEN FAZLA YAZARLI ÇALIŞMALARDA YAZARLARIN ÇALIŞMAYA KATKI DÜZEYLERİ (çalışma konusunu belirleme, araştırma deseni, veri toplama, verilerin analizi ve çalışmanın raporlanması görevlerinden hangi görevlerde yer aldıkları); ÇIKAR ÇATIŞMASI OLUP OLMADIĞI BEYANI ve VARSA TEŞEKKÜR EDİLEN KİŞİ YA DA KURUM ADLARI makalenin yazıldığı “**Tam Metin**” dosyasında yer almamalıdır. Bu bilgilere [Yazar Bilgileri](#) başlıklı dosyada yer verilmelidir. Yazar Bilgileri başlıklı Word dosyasını “**Ek dosya yükle**” yazan butona tıklayarak DergiPark sistemine yükleyiniz.
3. Telif hakkı devir formunu, her bir yazar tarafından imzalanmış ve tarayıcıdan geçirilmiş olarak “**Telif Hakkı Formu**” yazan butona tıklayarak DergiPark sistemine yükleyiniz.
4. Etik kurul onay formunu tarayıcıdan geçirilmiş olarak “**Ek dosya yükle**” yazan butona tıklayarak DergiPark sistemine yükleyiniz (bk. [Etik Kurul Onayı](#)).

Makalelerin Değerlendirilme ve Yayımlanma Süreci

1. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi Editörler Kurulu, değerlendirilmek için dergiye gönderilen yazım dili Türkçe veya İngilizce olan çalışmalarını ilk olarak “**Editöryal Ön İnceleme**” sürecinden geçirir. Bu aşamada öncelikle çalışmanın biçimsel uygunluğu (sözcük sayısı, şablona uygunluk, kaynakların yazımı vb.), benzerlik oranı (iThenticate) ve gerekli diğer belgelerin (etik kurul onayı, telif hakkı devir formu vb.) uygunluğu incelenir. Gerek duyulduğunda (ör. karmaşık istatistiksel işlemlerin bulunması) çalışma, editör tarafından “**Ölçme ve Değerlendirme Editörü**” ile paylaşılarak inceleme istenebilir. Uygunluğunun incelenmesinin ardından, bu aşamada talep edilecek bir düzenleme olmaması halinde konuyla bağlantılı olarak çalışmaya “**Alan Editörü**” atanır. Çalışma uygun değilse veya gerekli hallerde ölçme ve değerlendirme editörü tarafından yapılan incelemeler doğrultusunda yazar(lar)dan gerekli düzenlemeleri yapması talep edilir. Varsa talep edilen düzeltmeler tamamlandığında çalışmaya “**Alan Editörü**” atanır, düzeltmeler yapılmazsa çalışma yazara iade edilir.
2. Alan Editörünün atanmasıyla “**Ön Okuma**” süreci başlatılır. Alan Editörü çalışmayı okuyarak dergi kapsamına uygunluğunu ve bilimsel değerini inceler. Güncel, önemli veya bilimsel olmayan çalışmalar ön okuma sürecinde Alan Editörü tarafından reddedilir. Ardından Alan Editörü incelemeleri doğrultusunda yazardan revizyon talep ederek çalışmayı yazar(lar)a yönlendirir. Alan Editörü, yazar(lar)ın talep edilen düzeltmelerin gerçekleştirip gerçekleştirmediğini inceleyerek revize edilmiş çalışmanın hakem değerlendirmesine yönlendirilmesi kararını verir. Alan Editörü tarafından istenen düzeltmeler gerçekleştirilmemişse çalışma reddedilerek yazar(lar)a iade edilir.
3. Alan Editörü, hakem değerlendirmesine yönlendirilen çalışma için iki asıl, iki yedek olmak üzere dört hakem belirleyerek Editör ile paylaşır. Editör, Alan Editörü tarafından belirlenen aday hakemler arasından **iki (2)** hakem belirler. Alan Editörü, çalışmayı belirlenen hakemlere yönlendirerek **1. Tur Hakem Değerlendirmesi** sürecini başlatır. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisinde [araştırma](#), [derleme](#) ve [tek denekli](#) çalışmalara ilişkin hakem değerlendirme formları bulunmaktadır. Hakemler bu değerlendirme formları doğrultusunda *Başlık, Öz, Giriş, Yöntem, Bulgular,*

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI

Tartışma ve varsa *Sonuç* bölümlerini değerlendirmekte; ayrıca çalışmanın *Biçim* ve *Anlatım* özelliklerini inceleyerek çalışma hakkında *Genel Değerlendirme* yapmaktadırlar. Hakem değerlendirmeleri genel olarak çalışmaların özgünlük, kullanılan yöntem, etik kurallara uygunluk, bulguların ve sonuçların tutarlı bir şekilde sunumu ve alanyazın açısından incelenmesine dayanmaktadır. Hakemler tarafından yapılan değerlendirme süreci sonucunda değerlendirme formları tamamlanmakta ve yazar(lar)a ileilmek üzere *a) yayımlanabilir, b) ret, c) minör ya da majör revizyon* olmak üzere üç karar alınabilmektedir.

Hakemler tarafından 1. tur değerlendirmede hazırlanan raporlar Alan Editörü tarafından incelenerek varsa red kararı veren hakem(ler)den ayrıntılı rapor istenir. Alan Editörü, hakemlerden gelen raporların yanı sıra kendi görüşlerini de ekleyerek yazar(lar)a **1. Tur Değerlendirme Raporunu** gönderir ve yazar(lar)dan raporlarda yer alan düzeltmeleri en az 15 gün içinde gerçekleştirerek çalışmayı revize etmesini talep eder. Yazar, revizyon dosyasını ve eğer çalışma için red kararı veren hakem var ise red kararına karşılık savunusu dosyasını tanınan zaman içinde sisteme yükler. Çalışmanın revize edilmesinin ardından **2. Tur/ Ek Hakem Değerlendirmesi** süreci başlatılır. Alan Editörü, 2. tur incelemede hakem değerlendirmeleri sonucu “yayımlanabilir” kararı verilen çalışmayı **Son Okumaya** alır. Hakem değerlendirmeleri sürecinde hakem(ler) tarafından red kararı verilen çalışma, Alan Editörü’nün Editör’den alacağı onayla reddedilerek yazara iade edilir.

4. Yayımlanabilir kararı verilmiş olan çalışma için Alan Editörü tarafından son okuma süreci başlatılır. Alan Editörü bu aşamada çalışmayı tekrar okuyarak yazar(lar)dan gerekli düzeltmelerin yapılmasını ve makalenin birebir çevirisinin (sertifika ile birlikte) sisteme yüklenmesini talep eder.
 - a. Eğer çalışma DergiPark sistemine yazım dili Türkçe olarak yüklenmişse bu aşamada anadili Türkçe olan yazar(lar), çalışmalarının **İngilizce tam metnini sertifikalı redaksiyon hizmeti veren bir şirketten alınan belge** ile DergiPark sistemine yükler,
 - b. Eğer çalışma Dergipark sistemine **sertifikalı redaksiyon hizmeti veren bir şirketten alınan belge ile yazım dili İngilizce olarak yüklenmişse** bu aşamada ana dili Türkçe olan yazar(lar), çalışmalarının tam metnini kendileri Türkçe’ye çevirerek DergiPark sistemine yükler,
 - c. Eğer çalışma DergiPark sistemine **sertifikalı redaksiyon hizmeti veren bir şirketten alınan belge ile yazım dili İngilizce olarak yüklenmişse** bu aşamada ana dili Türkçe olmayan yazar(lar) için Türkçe çeviri istenmez, çalışma kabul alırsa yalnızca İngilizce olarak yayımlanır.

Yazarın çalışmayı revize etmesinin ardından Alan Editörü gerekli düzeltmelerin tamamlanıp tamamlanmadığını kontrol ederek çalışmayı Türkçe ve İngilizce metinlerin uyumunun ve İngilizce yazım ve dil kontrolünün gerçekleştirilmesi için **Yabancı Dil Editörü’ne** yönlendirir. Alan Editörü, gerektiğinde yabancı dil editörünün de görüşleriyle birlikte yazar(lar)dan tekrar revizyon talep eder. Son okuma sürecinin tüm aşamalarında yazar(lar) tarafından revize edilmeyen çalışma reddedilerek yazar(lar)a iade edilir. Çalışmada gerekli düzeltmeler tamamlandığında Alan Editörü “kabul” kararı alır ve çalışmayı mizanpaja yönlendirir.
5. Mizanpaj editörü, çalışmayı Özel Eğitim Dergisi Yazım Kuralları doğrultusunda inceleyerek biçimsel düzenlemeleri gerçekleştirir ve gerekli hallerde sisteme yazar(lar)ın yapması gereken düzenlemeleri, çalışmanın mizanpajı yapılmış PDF dosyasını ve yazar(lar) tarafından düzeltmelerin işleneceği boş Proofreading Tablosunu sisteme yükleyerek yazar(lar)dan revizyon talep eder. Yazar(lar) istenen düzeltmeleri yaparak 15 gün içinde düzeltmelerin işlendiği Proofreading Tablosunu sisteme yükler. Revizyonu gerçekleştirilmeyen çalışma reddedilerek yazar(lar)a iade edilir. Revize edilerek mizanpajı tamamlanan çalışma, doi numarası alınarak **Erken Görünümde** yayımlanır.
6. Tüm süreçler tamamlanarak yayımlanmış çalışmalar, *Araştırma* ve *Derleme* olmak üzere iki kategoride erken görünümde yayımlanma tarihlerine göre sıralanır ve sırası gelen çalışmalar sayıda yayımlanır.
7. Yayımlanmasına karar verilen makaleler için ücret ödenmez.
8. Çalışmalarda savunulan görüşlerden ve kaynakların doğruluğundan yazar ya da yazarlar sorumludur.
9. Derginin sayılandırılması, her yıl birbirine eklenerek sürdürülür.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI

Dergide Yayımlanacak Çalışmalarda Aranacak Temel Koşullar

1. Çalışma Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisine uygun olan konuları (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ozelegitimdergisi/aim-and-scope>) ele almalıdır.
2. Dergiye gönderilen çalışmaların daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış ya da hâlihazırda başka bir dergide incelemede olmaması gerekmektedir.
3. Derginin yazım kurallarına ve [Türkçe şablon](#) veya [İngilizce şablona](#) uygun biçimde yazılmış olması gerekmektedir.
4. iThenticate paket programı aracılığıyla gerçekleştirilen intihal denetiminde, benzerlik oranının %10'un üstüne çıkmaması gerekmektedir. Maksimum benzerlik oranı, tamamı bir ya da iki kaynaktan olmamak üzere %10'a kadar kabul edilecektir. %10-15 arası yazarlara geri gönderilecek ve düzeltme istenecektir. %15'in üzeri benzerlik oranı olan çalışmalar reddedilmektedir.
5. Çalışmaya ilişkin Etik Kurul Kararının alınmış olması gerekmektedir.

Türkçe ve İngilizce Genel Biçim Özellikleri

Dergide yayımlanacak çalışmalar için genel biçim özellikleri aşağıda verilmiştir.

Türkçe ve İngilizce Sayfa Yapısı	Metin, A4 boyutlarındaki kâğıda, <i>alttan, üstten ve yanlardan 2.5 cm</i> boşluk bırakılarak, <i>iki yana yaslı</i> şekilde ve <i>tek sütun</i> olarak hazırlanmalıdır.
Türkçe ve İngilizce Yazı Tipi	Bütün metinde <i>10 punto Times New Roman</i> yazı karakteri kullanılmalıdır. Başlık, yazar isimleri, tablo ve şekillerin nasıl hazırlanacağına dair ilgili bölümlere bakınız.
Türkçe ve İngilizce Paragraf Yapısı	Paragraf sekmesinde girintiler bölümü; <i>İlk satırın başında 1.25 cm</i> (bir tab) boşluk (Türkçe öz ve İngilizce abstract hariç), Aralık sekmesinde <i>önce 6 nk</i> ve <i>sonra 0 nk</i> tanımlanmalı, metin için tek satır aralığı seçilmelidir.
Türkçe ve İngilizce Sözcük Sınırı	Hazırlanan çalışmaların uzunluğu, kaynakça kısmı dâhil olmak üzere hem Türkçe hem de İngilizce tam metin için minimum <i>6000</i> maksimum <i>8000 sözcük</i> olmalıdır. Türkçe ve İngilizce tam metnin birbiri ile tutarlı olmasına dikkat edilmelidir.
Türkçe ve İngilizce Başlık	Çalışmanın başlığı en fazla 12 sözcükten oluşmalıdır. Başlık <i>14 punto Times New Roman</i> yazı karakterinde, satır aralığı <i>tek</i> olacak şekilde <i>bold</i> yazılmalı ve sayfaya <i>ortalanmalıdır</i> . Çalışma daha önce sunulmuşsa, bir projeden veya tezden üretilmişse başlığın sonuna * dipnot işareti konularak dipnotta açıklama yapılmalıdır. Ancak bu bilgi Yazar Bilgileri başlıklı şablon içinde verilmeli, kesinlikle MAKALE İÇİNDE VERİLMEYELİDİR (bk. Yazar Bilgileri şablonu).
Yazar İsimleri	Yazar isim ve soy isimleri ilk harfleri büyük, <i>10 punto Times New Roman</i> yazı karakterinde verilmelidir. Ancak bu bilgi Yazar Bilgileri başlıklı şablon içinde verilmeli, kesinlikle MAKALE İÇİNDE VERİLMEYELİDİR (bk. Yazar Bilgileri şablonu).
Türkçe Öz ve İngilizce Abstract	Her makalede Türkçe tam metin bölümünün üstünde çalışmayı özetleyen bir " Öz " kısmı bulunmalıdır. Öz, <i>10 punto büyüklüğünde, iki yana yaslı ve 250 sözcüğü</i> geçmeyecek şekilde yazılmalıdır. Özde <i>atıf</i> bulunmamalıdır. Aynı uygulamalar İngilizce tam metin kısmının üstünde yer alan İngilizce tam metni özetleyen " Abstract " kısmı için de geçerlidir.

Araştırma makalelerinin öz ve abstract kısmında **Giriş, Yöntem, Bulgular, Tartışma** ve ana metinde varsa **Sonuç(lar)** başlıkları yer almalıdır. Öz ve abstract kısmında aşağıdaki içerik yer almalıdır.

- **Giriş:** Problem durumu,
- **Yöntem:** Araştırmadaki katılımcılar ve katılımcılarla ilgili yaş, cinsiyet ve uyruk gibi demografik özelliklerine ilişkin bilgiler, araştırmanın yöntemi/deseni (eğer varsa özellikle yöntemsel özgünlüğü),
- **Bulgular:** Araştırmadan elde edilen temel bulgular,
- **Tartışma:** Elde edilen bulguların alanyazın ışığında yorumları, bulguların olası etkileri,
- **Sonuç(lar):** (Ana metinde varsa bu başlığa yer verilebilir.) Araştırmadan elde edilen en önemli çıkarımlar (eğer varsa bu başlığa öneriler de eklenebilir, eklendiğinde bulguların olası etkileri veya uygulamaya yansımaları).

Literatür taraması ya da meta-analizi çalışmalarının öz ve abstract kısmında aşağıdaki içerik yer almalıdır:

- İncelenen problem durumunun veya inceleme konusu olan değişkenler arası ilişkilerin tanımlanması,
- İncelemeye alınan çalışmaların seçilme ölçütü (meta-analizler için),
- Ele alınan temel araştırmalardaki katılımcı özellikleri,
- Sonuç (meta-analizler için en önemli istatistiksel etki büyüklükleri ve buna aracılık eden faktörler).

Kuramsal çalışmaların öz ve abstract kısmında aşağıdaki içerik yer almalıdır:

- Kuramın/modelin dayandığı temeller ve kuramın/modelin işleyişinin açıklanması,
- Ampirik bulgularla ilişkilendirilerek kuramın/modelin açıkladığı durum.

Yöntemsel çalışmaların öz ve abstract kısmında aşağıdaki içerik yer almalıdır:

- Konu edilen yöntemin genel sınıflamadaki yeri,
- Önerilen yöntemin temel özellikleri,
- Önerilen yöntemin uygulama alanı,
- İstatistiksel işlemler söz konusu ise temel özellikleri ve istatistiksel gücü ve etki büyüklüğü.

Vaka çalışmalarının öz ve abstract kısmında aşağıdaki içerik yer almalıdır:

- İncelenen birey, grup, topluluk ya da kurumun özellikleri ve tanıtımı,
- Vaka örneği yoluyla ortaya konulan çözümün açıklanması,
- Kuramsal açıklamalar ya da sonraki araştırmalara ışık tutacak konular.

Türkçe ve İngilizce Anahtar Sözcükler

Anahtar sözcükler öz ve abstract kısmının altında, *en az beş, en fazla yedi* adet olacak şekilde, ilk anahtar sözcük büyük harfle başlarken diğerleri *küçük harflerle* aralarına virgül konularak verilmelidir. Türkçe ve İngilizce anahtar sözcükler tutarlı olmalı, aynı sayıda ve sırada verilmelidir.

Türkçe ve İngilizce Tam Metin

Nicel ve nitel çalışmalar *Giriş, Yöntem, Bulgular* ve *Tartışma* bölümlerini içermelidir.

Giriş

Bu kısım aşağıdaki içeriği kapsamalıdır:

- Problem durumunun ve önemin açıklanması,
- İlgili literatür ve bulguların tanımlanması,
- Araştırma amaçları ya da hipotezlerinin ifade edilmesi ve araştırmanın yöntemiyle ilişkilendirilmesi.

Yöntem

Bu kısım aşağıdaki içeriği kapsamalıdır:

- Araştırma deseni,
- Katılımcı-örneklem ya da deneklerin temel demografik özelliklerinin yeterli şekilde tanımlanması; örnekleme yöntemi ve işleminin açıklanması,

örneklem büyüklüğü, örneklem büyüklüğünün nasıl belirlendiği ve örneklem evreni temsil etme gücü gibi

- Ölçme araçları, varsa bu araçlara ilişkin geliştirilme, uyarlanma, geçerlik, güvenilirlik ve standardizasyon bilgileri,
- Eğer deneysel bir çalışma ise deneysel işlem süreci.

Yöntem başlığı altında ele alınacak içerik uygun alt başlıklarla aktarılmalıdır. Araştırmanın türüne göre başlıklandırmada kullanılacak isimlendirme değişebilir, ancak beklenen en temel başlıklandırma şöyledir:

- Araştırma deseninin veya araştırmada yürütülen işlemin tanımlandığı bir başlık,
- Evren, örneklem, denekler ya da katılımcıların tanımlandığı bir başlık,
- Veri toplama araçlarının tanıtıldığı bir başlık.
- Veri toplama sürecinin kısaca açıklandığı ve yapılan analizler hakkında bilgi verildiği veri toplama ve analiz gibi bir başlık.

Bulgular

Bulgular kısmında toplanan veri kısaca tanıtılarak, öncelikle veri üzerinde yapılan analiz/ler açıklanmalıdır. Araştırmanın sonucunu ortaya koyan bulgular yeterince detaylı şekilde aktarılmalıdır. Araştırmanın ilgili tüm sonuçları, *hipotezleri desteklesin ya da desteklemesin*, diğer bir deyişle *istatistiksel olarak anlamlı çıksın ya da çıkmayın* rapor edilmelidir. Araştırmacılar beklenen şekilde çıkmayan sonuçları rapor etmekten kaçınmamalıdır, bunun yerine beklenmedik sonuçları tartışma başlığı altında tartışmalıdırlar. Nicel araştırmalarda bulgular güven aralıkları ve etki büyüklükleri ile birlikte verilmelidir. Bulgular verilirken **Tablo 1’de verilen istatistiksel sembol ve kısaltmalar kullanılmalı, istatistiksel semboller italik olarak verilmelidir.**

Tartışma

Sonuçlar aktarıldıktan sonra, bu sonuçların doğurguları araştırmanın hipotezleri ışığında tartışılmalıdır. Ayrıca sonuçlar yorumlanmalı, özetlenmeli ve sonuçlardan yola çıkarak bazı çıkarımlarda bulunulmalıdır.

Bu bölümde *araştırmanın sınırlılıklarına* bir paragrafta ya da alt başlık ikinci düzey başlık kullanılarak yer verilebilir.

Ayrıca araştırmanın sonucu, uygulama ve ileriki araştırmalar için önerilere yer verilmelidir. Yazarlar isterlerse Tartışma başlığı altında ikinci düzey başlık kullanarak *Sınırlılıklar, Öneriler ve Sonuç* başlıklarını kullanabilirler.

Derleme türü çalışmalar ise problemi ortaya koymalı, ilgili literatürü yetkin bir biçimde analiz etmeli, literatürdeki eksiklikler, boşluklar ve çelişkilerin üzerinde durmalı ve çözüm için atılması gereken adımlardan bahsetmelidir.

Diğer çalışmalarda ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir, fakat bunun okuyucunun metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir.

Türkçe ve İngilizce Kaynaklar

Kaynakça yazımına yeni bir sayfadan başlanmalıdır. Hem metin içinde hem de kaynakçada Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayımlanan Publication Manual of American Psychological Association (APA) (7. baskı) adlı kitapta belirtilen yazım kuralları uygulanmalıdır.

Kaynakça yazımında temel öğelerin kullanımı için Temel Kaynakça Öğeleri isimli bölüme bakınız.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI

Tablo 1

İstatistiksel Kısaltmalar ve Semboller

Türkçe	İngilizce	Ölçüm birimi
ANCOVA	ANCOVA	Kovaryans analizi
ANOVA	ANOVA	Varyans analizi
b, b _i	b, b _i	Regresyon analizlerinde tahmin edilen standardize ve standardize edilmemiş regresyon katsayısı
DFA	CFA	Doğrulayıcı faktör analizi
CFI	CFI	Karşılaştırmalı uyum indeksi
GA	CI	Güven aralığı
d	d	Cohen'in etki büyüklüğü
sd	df	Serbestlik derecesi
AFA	EFA	Açımlayıcı faktör analizi
EB	ES	Etki büyüklüğü
f	f	Frekans
f _b	f _e	Beklenen frekans
f _g	f _o	Gözlenen frekans
F	F	F dağılımı, Fisher's F ratio
F _{krit}	F _{crit}	F testi için kritik istatistiksel önem değeri
g	g	Hedge'nin etki büyüklüğü değeri
GFI	GFI	Uyum iyiliği indeksi
GLM	GLM	Genelleştirilmiş doğrusal model
H ₀	H ₀	Sıfır hipotezi
H ₁ (veya H _a)	H ₁ (veya H _a)	Alternatif hipotez
HLM	HLM	Hiyerarşik doğrusal model
HSD	HSD	Tukey'in anlamlılık farkı
MTK	IRT	Madde tepki kuramı
k	k	Devir katsayısı, meta-analizindeki çalışma sayısı, bireysel ya da deneysel bir çalışmadaki düzey sayısı
KR20	KR20	Kuder-Richardson güvenilirlik indeksi
GBE	LGC	Gizil büyüme eğrisi
LL	LL	Güven aralığındaki en düşük sınır
OO	LR	Olabilirlik oranı
\bar{X}	M (or \bar{X})	Ortalama
LSD	LSD	En az anlamlı fark
MANOVA	MANOVA	Çok değişkenli varyans analizi
MLE	MLE	Maksimum olasılık tahmini
OK	MS	Ortalama karesi
n	n	Alt örneklem
N	N	Toplam örneklem
p	p	Olasılık değeri
r	r	Pearson korelasyon katsayısı
r ²	r ²	Açıklayıcılık katsayısı
r _b	r _b	biserial korelasyon
r _s	r _s	Spearman korelasyon
SS	SD	Standart sapma
Mdn	Mdn	Ortanca
YEM	SEM	Yapısal eşitlik modeli
KT	SS	Kareler toplamı
t	t	t testi
U	U	Man-Whitney testi
z	z	Standart skor
η ²	η ²	Eta-kare
λ (lambda)	λ (lambda)	Goodman – Kruskal öngörülebilirlik ölçüsü
Λ (büyük lambda)	Λ (capital lambda)	Wilks's çok değişkenli test kriteri
χ ²	χ ² (chi-squared)	Ki-kare
ω ²	ω ² (omega-squared)	Omega-kare
Σ (büyük sigma)	Σ (capital sigma)	Toplam

Kaynak: American Psychological Association (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association. (Ayrıntılı bilgi için bk. ss. 293-296).

Türkçe ve İngilizce Tablo, Şekil ve Ekler

- Tablo, şekil, resim, grafik gibi unsurlar metin içerisinde yer almalıdır.
- Makale içerisinde ne kadar görsel öge (tablo, grafik, şekil vb.) kullanılacağı konusunda seçici olunmalıdır. Esas olan makalede yer alan bilgileri en anlaşılır şekilde okuyucuya iletmektir; uzun ve rakamlarla dolu tablolar, karmaşık şekiller ve grafikler kimi zaman verilen bilginin anlaşılmasını daha da zorlaştırabilmektedir. Bu nedenle çalışma içerisinde anlaşılır şekilde ifade edilebilecek sonuçlar, tablo ile verilmemelidir. Örneğin, çoğunlukla istatistiksel anlamlılık testleri metin içerisinde yazı ile kolaylıkla ifade edilebilmektedir: “Tek yönlü varyans analizi sonuçları, $F(1,136) = 4.86, p = .029, \eta^2 = .03$, sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir fark ... gibi”.
- Metin içerisinde verilen istatistiksel sonuçlar ayrıca tablo ile verilmemelidir. Tabloda verilmiş istatistiksel ifadeler ise tekrar metin içerisinde yazılmamalı, tabloya atıfta bulunulmalıdır.
- Tablolar ve şekiller makale içerisinde verildiği sırayla numaralandırılmalıdır (ör. Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3 vb.).
 - Verilen bir tabloya ve şekle metin içerisinde atıf yapılmış olunmalıdır. Tablolara ve şekillere atıf yaparken tablo ve şekil numarası kullanılmalıdır, “aşağıdaki tabloda, yukarıdaki tabloda” gibi ifadeler kullanılmamalıdır (ör. Tablo 5’e bakıldığında ... gibi, Şekil 2’de görüldüğü gibi).
 - Tablo ya da şekil altında açıklayıcı notlara yer verilebilir, başka bir kaynaktan alınan tablo ya da şeklin kaynağı da tablo ve şeklin altında not olarak verilmelidir (Tablo ve şekil notu verme biçimi için bk. [Türkçe şablon](#) veya [İngilizce şablon](#)).

Türkçe ve İngilizce Tablo, Şekil ve Ekler için Biçim Özellikleri

Tablo, şekil, resim, grafik gibi unsurlar metin içerisinde verilirken aşağıdaki biçim özellikleri dikkate alınmalıdır.

- Tablo ve şekillerde genel şablonun dışında 9 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılmalıdır. Paragraf sekmesinde aralık bölümünde; önce ve sonra alanı 0, satır aralığı tek olmalıdır.
 - Tablo ve şekil başlıklarının nasıl verileceğine ilişkin bilgi için [Başlık Sistemi](#) bölümüne bakınız.
 - Tablo ve şekil numaraları ilk harf büyük olacak şekilde, **bold** olmalıdır (ör. **Tablo 1**, **Tablo 2**, **Şekil 1**, **Şekil 2**)
 - Tablo ve şekil başlıkları, tablo ve şekil numaralarının hemen altında, her sözcüğün ilk harfi büyük olacak şekilde, *italik*, önce ve sonra 3 nk olacak şekilde ve sola dayalı olmalıdır. Örneğin;
Tablo 1
Öğrencilerin Demografik Özellikleri
 - Tablo içindeki başlıkların, tablo içindeki bilgilerin ve tablo notunun sadece ilk sözcüklerinin ilk harfleriyle tüm özel isimlerin ilk harfleri büyük, diğer sözcükler küçük harflerle yazılmalıdır.
 - Tablo içinde yalnızca tablo alt ve üst çizgileriyle sütun başlıklarının alt çizgisi bulunmalı, **gerekli durumlarda anlaşılabilirliği artırmak için yatay çizgi kullanılabilir** ancak dikey çizgi kullanılmamalıdır.
 - Tabloda tüm sütun başlıkları ortalı olmalıdır. Tablo içinde sütun başlığından uzun olmayan yazılı bilgiler ile rakamsal bilgilerin tümü ortalı, sütun başlığından uzun olan yazılı bilgiler ise sola yaslı olmalıdır. Tablolarda hücre içindeki yazılı bilgiler (rakamsal ifade olmadığında) bir satırdan fazla ise 0.15 cm asılı olacak şekilde verilmelidir.
 - Korelasyon tablosu gibi tabloları kullanırken kendi tablonuzu oluşturmak yerine lütfen APA 7’de yer alan örnek standart tabloları kullanınız.
 - Şekil gösteriminde renk kullanırken renk körlüğü olan kişilerin bilgileri anlayabilmesi için **kontrast renkler kullanılmalıdır. Renk kullanımları desen kullanımıyla eşleştirilebilir.**
- Türkçe ve İngilizce Tablo ve Şekiller**
- Türkçe ve İngilizce Ekler**
- Metnin içinde verilmesi uygun olmayan materyaller “**Ek**” olarak kaynakçadan sonra ve *her bir ek yeni bir sayfada* yer alacak şekilde verilmelidir.
 - Makalede sadece bir tane varsa, “**Ek**” olarak başlıklandırılmalı, başlıktaki tüm sözcükler büyük harfle başlamalı, **bold** olarak yazılmalı, ortalı ve metinde aynı şekilde atıfta bulunulmalıdır (ör. bk. Ek A). Eğer birden fazla ek var ise “Ek A, Ek B, ...” şeklinde

sıralanmalı ve metin içinde aynı şekilde atıfta bulunulmalıdır (bk. Ek A, Ek B). Eklerde tablo, şekil ya da resimlere yer verilebilir. Ancak böyle durumlarda metin içinde “bk. Ek A’daki Tablo A1” şeklinde belirtilmeli ve belirtilen her tablo, şekil ya da resim hangi ekte (ör. EK A, B, C) ise harfi eklenmelidir. Eğer Ek sadece tek bir tablodan oluşuyorsa Ek B olarak belirtilebilir.

➤ Metnin içerisinde atıfta bulunulmayan ekler, ek olarak konulmamalıdır. Eklerin ayrıca başlıkları olmalıdır ve istenildiği takdirde formüller, rakamlar, tablolar, şekiller ya da çizimlere yer verilmelidir. Ek adı ve başlığı arasında *önce ve sonra 3nk* boşluk olmalıdır. Örneğin,

Ek A

**Rehber Öğretmenin Özel Eğitim Okulunda Özel Gereksinimli Öğrencilerle (ÖGÖ)
Çalışmaları ve Deneyimlerine Yönelik Görüşme Formu**

Diğer

➤ *p* değeri ya metin içinde gösterilmeli ya da tabloda ayrı bir sütun açılarak, iki ya da üç ondalık basamağa kadar sadece tablo dışında gösterilmelidir (ör. $p < .05$ yerine $p = .023$). Metin içinde ve tablolardaki bütün istatistiksel ifadeler (*F*, *p*, *r*, *N*, *sd*, *R*, R^2 , *t*, *U*, *df*, *f* vb.) *italik* olarak gösterilmelidir (İstatistiksel sembollerin İngilizce ve Türkçe kısaltma ve sembolleri için bk. [Tablo 1](#)). Noktadan sonra sadece iki digit (hane) kullanılmalıdır. Ayrıca istatistiksel ifadeler verilirken kullanılan “=, +, -, \bar{X} , >, <” işaretleri gibi matematiksel sembollerden önce ve sonra bir boşluk bırakılmalıdır (ör. $F(1,40) = 6.78$). Eğer bir tabloda ortalama, korelasyon veya regresyon eğrileri gibi noktasal tahminler bulunuyorsa güven aralıkları da verilmelidir. Güven aralıkları ya metin içinde ya da tabloda yeni bir sütunda verilebilir, her iki durumda da köşeli ayraç içinde alt ve üst sınırları belirtilecek şekilde verilmelidir (ör. 95% CI [5.62, 8.31]).

Türkçe ve İngilizce Başlık Sistemi

Başlıklandırma sisteminde aşağıdaki başlık düzeyleri dikkate alınmalıdır. Ayrıca, bütün başlık düzeylerinde “ve, ile, de, veya” bağlaçlarıyla “-mı, -mi” soru ekleri her zaman küçük harfle yazılmalıdır. APA 7 kurallarına göre tüm başlıklar büyük harfle başlamalıdır.

Tablo 2

Türkçe ve İngilizce Başlık Sistemi

Birinci Düzey Başlıklar Ortak, Bold ve İlk Harfler	
Birinci Düzey Başlık	Büyük Olarak Yazılmalıdır Çalışmanın başlığı ve temel başlıklar (Giriş, Yöntem, Bulgular, Tartışma) birinci düzey başlık olarak kabul edilmektedir.
İkinci Düzey Başlık	Sola Dayalı, Bold, İlk Harfler Büyük Olarak Yazılmalıdır Metin yeni bir paragraf olarak başlamalıdır.
Üçüncü Düzey Başlık	Sola Yaslı, Bold, İtalik İlk Harfler Büyük Olarak Yazılmalıdır Metin yeni bir paragraf olarak başlamalıdır.
Dördüncü Düzey Başlık	İlk Satır Girintili, Bold, Her Sözcüğün İlk Harfi Büyük Yazılmalı ve Nokta ile Bitmelidir. Metin aynı satırda devam etmeli, alt satıra geçilmemelidir. Bu başlığı takip eden ilk paragraf başlıkla aynı satırda yer almalıdır.
Beşinci Düzey Başlık	İlk Satır Girintili, Bold, İtalik, Her Sözcüğün İlk Harfi Büyük Yazılmalı ve Nokta ile Bitmelidir. Metin aynı satırda devam etmeli, alt satıra geçilmemelidir. Bu başlığı takip eden ilk paragraf başlıkla aynı satırda yer almalıdır. Beş düzeyden daha fazla başlık oluşturulması önerilmemektedir.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI

Tablo 2 (devamı)

Tablo ve Şekil Başlıkları	<ul style="list-style-type: none">➤ Tablo numaraları tablonun üstünde (ör. Tablo 1, Tablo 2 gibi) sola dayalı, bold ve ilk harf büyük yazılırken, tablo başlıkları tablo numaralarının altında (önce ve sonra 3nk) <i>sola dayalı, italik ve ilk harfler büyük</i> olarak yazılmalıdır.➤ Şekil numaraları da şeklin üstünde (ör. Şekil 1., Şekil 2. gibi) sola dayalı, bold yazılmalı ve şekil başlıkları şekil numaralarının altında (önce ve sonra 3nk) sola dayalı, italik ve ilk harfler büyük olarak yazılmalıdır (bk. Türkçe Şablon veya İngilizce şablon).
Diğer	<ul style="list-style-type: none">➤ Öz, Abstract, Kaynaklar ve Ekler başlık olarak kabul edilmeli ve her biri ayrı sayfada ortalı, ilk harfi büyük olmalı ve sadece Kaynaklar ve Ekler bold yapılmalıdır (bk. Türkçe Şablon veya İngilizce şablon).

Türkçe ve İngilizce Metin İçi Atıf Kullanımı

Bir aday makale içerisinde yazarın kendisine ait olmayan her türlü bilgiyi, veriyi, görüşü aktarırken sahibini ve kaynağını belirtmesi zorunludur. Ayrıca, daha önce yayımlanmış ve yazarın kendisine ait başka bir yayından alınan bilgi ve görüşleri aktarırken de önceki yayına atıf yapılmalıdır. Metin içerisinde verilen her kaynak, kaynakça listesinde de bulunmalıdır.

Metin İçi Atıf Kullanımı	<p>Türkçe ve İngilizce atıflarda yazarlar arasında & ibaresi kullanılmalı, atıf metin içinde veriliyorsa Türkçe için <i>ve</i> İngilizce için <i>and</i> ifadesi kullanılmalıdır.</p> <p>Örneğin, Saraç ve Çolak'ın (2012) çalışması ... (Kesme işaretini parantezli ifadeye koymayınız) (Synder & Carnahan, 2014), Ayrıca ikiden fazla yazar olduğunda tüm atıflarda ilk yazar adı sonrası Türkçe için <i>vd.</i>, İngilizce için <i>et al.</i>, yazılarak yıl eklenir. (Connell <i>vd.</i>, 1993), (Allen <i>et al.</i>, 2001)</p> <p>Tablolarda ve şekillerde metinden farklı olarak yazarlar arasında her durumda & ibaresi kullanılmalıdır. Detaylar için Metin İçi ve Parantez İçi Atıf Gösterimi tablosuna başvurunuz.</p>
Atıfların Sıralanması	<p>Parantez içinde atıflar alfabetik olarak dizilmelidir. Örneğin; (Bozkurt & Tekin-İftar, 2003; Ayer, 1984; Mert, 1996; Özen <i>vd.</i>, 2002; Sağıroğlu, 2006; Sucuoğlu, 2001)</p>
Aktarılan Kaynak	<p><i>Metin içinde</i> Seidenberg's study (1993) (as cited in Coltheart, 1996) ... Bacanlı'nın (1992) (akt., Yüksel, 1996) çalışmasında ... Aktarılan (birincil) kaynağın yılı bilinmiyorsa ilgili kaynağın yıl bilgisi metinden çıkarılmalı, aktaran (ikincil) kaynağın yıl bilgisi verilmelidir. Akin'ın denemelerinde (akt., Yılmaz, 2003) ... <i>Kaynakça gösterimi</i> Kaynakçada "aktarılan kaynak" değil, "aktaran kaynak" verilmelidir. Coltheart, M. (1993). Models of ... Yüksel, G. (1996). Sosyal beceri ...</p>
Aynı Soyadlı Yazar	<p>Aynı soyadlı iki yazar olması durumunda, yazarların adlarının baş harfleri soyadları ile birlikte verilmelidir. Örneğin, N. Özdemir (1985) ve M. Özdemir (1990) tarafından yapılan yazılarda "....."dır. R. D. Luce (1959) ve P. A. Luce (1986) araştırmalarında ... Aynı soyadlı iki yazar aynı çalışmada yer alıyorsa yazar adlarının baş harflerinin verilmesine gerek yoktur. Örneğin, (Acar & Acar, 2017)</p>

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI

Aynı Yazarın Aynı Tarihli Çalışmaları	Aynı yazarın aynı tarihli birden fazla çalışması var ise, tarihin sonuna küçük harflerle (a, b, c gibi) sıralama yapılmalıdır. Sıralamada metin içindeki <i>atıf sırası</i> dikkate alınmalıdır. Örneğin, (Demir, 1990a, 1990b, 1990c; Yılmaz, 1992 baskıda-a, 1992 baskıda-b) Baheti, (2001a), Baheti (2001b)
Aynı Yazar Grubunun Yer Aldığı Çalışmalar	Aynı yazar grubunun yer aldığı aynı tarihli çalışmalara atıfta bulunurken farklılaşan yazara kadar olan yazarlar açık olarak sunulup ardından ‘vd.’ eklenmelidir. Örneğin, (Yılmaz, Orkun, Işık vd., 2014; Yılmaz, Orkun, Korkmaz vd., 2014).
Yeniden Yayımlanmış veya Çevrilmiş Kaynaklar	Yeniden yayımlanmış veya başka bir dilden çevirisi yapılmış kaynaklar için atıf verilirken hem ilk yayım tarihi hem de çevirisinin yapıldığı veya yeniden yayımlandığı tarih bilgileri kronolojik sıraya göre verilmelidir. Örneğin, (Freud, 1900/2010)
Aynı Yazarın İki Çalışması	Aynı yazara ait iki çalışma verilirken çalışmaların yıllarına göre verilmeli ve yılların arasına virgül konulmalıdır. Örneğin, (Myers, 1998, 2003)
Kişisel İletişim Kaynakları	Kişisel mektuplar, görüşmeler, e-posta gibi kaynaklarla elde edilen bilgilerdir. Yalnızca metin içerisinde kaynak gösterilir, kaynakça listesine eklenmez. Kaynak verirken mümkünse kesin tarih verilmelidir. (H. J. Killian, kişisel iletişim, 16 Kasım, 2015)
Diğer	Yazarı bilinmeyen kaynaklar için kaynağın adı yazar yerine kullanılarak atıf verilmelidir. Kaynakçada da yine aynı şekilde yazar adının yerinde kaynak gösterilen metnin adı yer almalıdır. Kaynağın yazarı ‘Anonim’ olarak belirtilmişse atıfta yazar adının yerine ‘Anonim’ yazılmalıdır. Örneğin, (Yaratıcı Yazma, 2000) (Anonim, 1998)

Not: APA 7’de yapılan değişiklik sonrası *metin içi atıflar* iki yazarlı olduğunda yazar soyadları arasına Türkçe için “ve”, İngilizce için “and” sözcüğü gelecek şekilde atıf verilir. *Parantez içinde* ise iki yazar soyadı arasına hem Türkçe hem de İngilizce için “&” sembolü kullanılır. Üç ve daha fazla yazardan oluşan tüm çalışmalar metin içinde ilk yazar soyadı ve diğerleri [ör. Sucuoğlu ve diğerleri (1994)] parantez içi kaynak gösteriminde de vd. kısaltması ile kullanılır [ör. (Sucuoğlu vd., 1994)].

Tablo 3

Metin İçi ve Parantez İçi Atıf Gösterimi

Atıf türü	Metin içi atıflar	Parantez içi atıflar
Tek yazarlı	Bakkaloğlu (2004) Williams (2003)	(Bakkaloğlu, 2004) (Williams, 2003)
İki yazarlı	Çakaloz ve Kurul (2005) Yoder and Warren (2002)	(Çakaloz & Kurul, 2005) (Yoder & Warren, 2002)
Üç ve daha fazla yazarlı	Sucuoğlu ve diğerleri (1994) Tamis-LeMonda et al. (2004)	(Sucuoğlu vd., 1994) (Tamis-LeMonda et al., 2004)
Kurum (Kısaltması ilk kullanımda açılımıyla verilen)	MEB (2003) NAC (2009)	(MEB, 2003) (NAC, 2009)
Tanı el kitapları	Amerikan Psikiyatri Birliği (2013) Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (5. baskı; DSM-5)	[Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.; DSM-5; American Psychiatric Association, 2013)]
Sözlük, eş anlamlılar sözlüğü ve ansiklopedi	Amerikan Psikoloji Derneği (t.y.)	(American Psychological Association, n.d.)

Not: n.d. = no date; t.y. = tarih yok.

Türkçe ve İngilizce Diğer Hususlar

Vurgu	Metin içinde vurgulanması gereken sözcük veya kısım sadece yazı tipi <i>italik</i> yapılarak belirtilmelidir. Kalın/koyu, altı çizili veya büyük harfler veya büyük punto ile belirtilmemelidir.
Madde Sıralamaları	Metin içerisindeki sıralamada maddelendirme için rakam, küçük harf ya da maddelendirme işaretleri alt alta (1, 2, 3 gibi veya a, b, c gibi) verilmelidir.
Paragraf	Metinde yer alan tüm paragraflar en az üç cümle içermelidir.
Doğrudan Alıntılar	<ul style="list-style-type: none">➤ Yapılacak alıntı 40 sözcükten az olduğu durumlarda tırnak içerisinde gösterilmeli ve mutlaka sayfa numarası verilmelidir. Örneğin, örgüt kültürü kavramı “bir kurum içerisinde yaptığımız her türlü şey” olarak tanımlanmaktadır (Demir, 1997, s. 117).➤ Kırk sözcük ve daha uzun alıntılarda paragraf soldan satır başı hizasından bloklanıp soldan itibaren 1.25 (1 tab) cm içeriden girintili olacak şekilde yazılmalı ve sayfa numarası verilmelidir.➤ Nitel çalışmalarda katılımcı görüşleri yazılmak istendiğinde doğrudan alıntı şeklinde soldan itibaren 1.25 (1 tab) cm içeriden girintili olacak şekilde yazılmalıdır. İtalik yazılmamalıdır. Kaynak ya (a) alıntıda son noktalama işaretinden sonra parantez içinde belirtilmeli ya da (b) alıntıdan önce alıntıda yazar ve yılı belirtilerek alıntıda son noktalama işaretinden sonra yalnızca sayfa numarası parantez içine koyulmalıdır. Her iki durumda da kapanış parantezinden sonra nokta eklenmemelidir. Aşağıda her iki durum için doğrudan alıntı verilmiştir.
Örneğin;	
Araştırmacılar, insanların kendi kendilerine nasıl konuştuklarını incelediler:	
	İç konuşma paradoksal bir fenomendir. Pek çok insanın günlük yaşamının merkezinde yer alan bir deneyimdir ve yine de onu bilimsel olarak incelemek için her türlü çabaya önemli zorluklar getirir. Yine de, içsel konuşmanın öznel deneyimine ve bilişsel ve sinirsel temellerine ışık tutmak için çok çeşitli metodolojiler ve yaklaşımlar bir araya gelmektedir. (Alderson-Day & Fernyhough, 2015, s. 957)
Alderson-Day ve Fernyhough (2015), insanların kendi kendilerine nasıl konuştuklarını incelediler:	
	İç konuşma paradoksal bir fenomendir. Pek çok insanın günlük yaşamının merkezinde yer alan bir deneyimdir ve yine de onu bilimsel olarak incelemek için her türlü çabaya önemli zorluklar getirir. Yine de, içsel konuşmanın öznel deneyimine ve bilişsel ve sinirsel temellerine ışık tutmak için çok çeşitli metodolojiler ve yaklaşımlar bir araya gelmektedir. (s. 957)
Noktalama İşaretleri	Metin içinde her sözcük ve her noktalama işaretinden sonra <i>bir boşluk</i> bırakılmalıdır. Sadece kısaltmalarda kullanılan noktalar (vb., vs., i.e., e.g.), oran gösterimleri (1:4) ve katılımcı isimlerini gizlemek için kullanılan kısaltmalar (F.I.M.) bu kurala dahil değildir (vb., vs., i.e., e.g.).
Rakamların Kullanımı	Metin içinde geçen sayı 10'dan küçük ise harflerle (dokuz, sekiz gibi) yazılmalıdır. İstisna olan durumlar aşağıda açıklanmıştır <ul style="list-style-type: none">➤ Eğer bir cümlenin başlangıcında değilse, 10'dan büyük sayılar harflerle değil, rakamlarla yazılmalıdır (ör. Araştırmaya 350 üniversite öğrencisi ... gibi).➤ Makalenin özet kısmında tüm sayılar rakamlarla yazılmalıdır.➤ Bir ölçme biriminden bahsediliyorsa 10'dan küçük bile olsa rakamlarla yazılmalıdır (ör. 5 mg'lık dozlar. gibi ya da 10 cm ve üzeri ... gibi).➤ Kesirler yazı ile yazılmalıdır (ör. sınıfın beşte biri, üçte iki çoğunluk).➤ Metin içerisinde istatistiksel veya matematiksel işlevler, kesirler, ondalıklar, yüzdeler, oranlar, yüzdelikler ve çeyrekliklerle ilgili sayılar veriliyorsa 10'dan küçük de olsa rakamla yazılmalıdır (ör. 3 katından fazla ... gibi, örneklemin %5'i ... gibi, örnekleme 1. yüzdelikte ... gibi).➤ Tarih, yaş, evren ve örnekleme ilgili sayılar, deneklerle ilgili sayılar, ölçek puanları ve ölçek puanlamasında kullanılan birimler, parasal değerler rakamlarla yazılmalıdır (ör. 3 yıl içerisinde, 2 yaşında, 9 kişilik deney grubu 7 aralıklı bir ölçekte 4 ile değerlendirilmiştir, her bir deneğe 20 TL ödenmiştir gibi). Bu durum için tek istisna yaklaşık değerlerin verilmesidir (ör. yaklaşık üç yıl içerisinde ... gibi).➤ Sayıdan önceki isim, bir dizideki belirli bir yeri ifade ettiğinde büyük harfle yazılır (ör. Madde 3, Soru 12, Tablo 5, Şekil 2, Bölüm 7). Fakat numara isimden önce geldiğinde sayı kullanım kuralları geçerlidir (ör. üçüncü madde, 12. soru, yedinci bölüm).

- Tablolar, şekiller ve grafik adlarında 10'dan küçük de olsa sayılar rakamla yazılmalıdır.
- Küsuratlı sayılarda tam sayı ile küsuratı arasında nokta konulmalıdır (ör. 1.235). Eğer bir istatistik rapor ediliyorsa ve rapor edilen katsayı istatistiksel anlamlılık testi, korelasyon katsayısı gibi 1'den büyük bir değer alamıyorsa, 1'den küçük olan değer başına "0" konulmadan yazılmalıdır (ör. .05). *F* testi, *t* testi gibi testlerde olduğu gibi, rapor edilen katsayı 1'den büyük bir değer alabiliyorsa, 1'den küçük olduğu durumlarda başına "0" konulmalı, küsurat nokta ile ayrılmalıdır (ör. *F* (1.136) = 0.76)
- Ondalık sayılarda, ondalık kısım iki rakama yuvarlanmalıdır.
- Bir cümlede, başlığa ya da alt başlıklara sayı ile başlanması gerekiyorsa bu rakamlar harflerle yazılmalıdır. Eğer mümkünse rakamlarla cümleye başlanmamalıdır (ör. "Bin dokuz yüz seksen iki yılında yapılan araştırmada Rogers ..." yerine "Rogers 1982 yılında yaptığı araştırmada..." ifadesi kullanılarak cümleye rakamlarla başlamaktan kaçınılmalıdır.

Temel Kaynakça Öğeleri

Metin içi kaynak gösteriminde olduğu gibi, kaynakçada verilmiş olan her kaynak metnin içinde de verilmiş olmalıdır. Kaynakçada, kaynaklar alfabetik sırayla verilmelidir. Soyadlar aynı ise isimlerin baş harfleri dikkate alınmalıdır. Kaynakça verilirken paragraf sekmesinde girintiler bölümünde, *önce* ve *sonra* alanı 0; özel sekmesi *asılı* ve 1.25 (1 tab) cm; aralık sekmesinde *önce* 6 nk ve *sonra* alanı 0 nk; satır aralığı *tek* olarak belirlenmelidir. *Kaynakçada yer alan Türkçe kaynakların kitap/makale/bildiri gibi eser isimlerinin sonuna köşeli parantez içinde sadece eserin adının İngilizcesi yazılmalıdır. Doi numarası olan tüm eserlerin doi numaraları mutlaka verilmelidir. Doi numarasının olmadığı durumlarda link altı çizili ve mavi olacak şekilde verilmelidir.*

Türkçe Makale

- Sucuoğlu, N. B., & Demir, Ş. (2018). Yeterlik indeksi: Özel gereksinimli küçük çocukların gelişimsel işlevlerinin değerlendirilmesi [Abilities index: A means to evaluate developmental functions of young children with disabilities]. *İlköğretim Online*, 17(1), 223-238. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413759>
- Tekin-İftar, E., Olcay-Gül, S., & Collins, B. C. (2019). Descriptive analysis and meta analysis of studies investigating the effectiveness of simultaneous prompting procedure. *Exceptional Children*, 85(3), 309-328. <https://doi.org/10.1177/0014402918795702>

İngilizce Makale

- Adamson, L. B., McArthur, D., Markov, Y., Dunbar, B., & Bakeman, R. (2001). Autism and joint attention: Young children's responses to maternal bids. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(4), 439-453. [https://doi.org/doi:10.1016/S0193-3973\(01\)00089-2](https://doi.org/doi:10.1016/S0193-3973(01)00089-2)

Doi'si Olmayan ve Veri Tabanından Alınmayan Makale

Makale

- Ahmann, E., Tuttle, L. J., Saviet, M., & Wright, S. D. (2018). A descriptive review of ADHD coaching research: Implications for college students. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(1), 17-39. <https://www.ahead.org/professionalresources/publications/jped/archived-jped-volume-31>

Veri Tabanından Olmayan veya Basılı Olan Dergi

- Bozkurt, F., & Tekin-İftar, E. (2003). Zihin özürü bireylere yiyecek hazırlama becerilerinin öğretimiyle ilgili alanyazın taraması [Teaching food preparation skills to individuals with mental retardation]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 1-12.

Yirmi Bir ya da Daha Fazla Yazarlı Makale

- Kalnay, E., Kanamitsu, M., Kistler, R., Collins, W., Deaven, D., Gandin, L., Iredell, M., Saha, S., White, G., Woollen, J., Zhu, Y., Chelliah, M., Ebisuzaki, W., Higgins, W., Janowiak, J., Mo, K. C., Ropelewski, C., Wang, J., Leetmaa, A., . . . Joseph, D. (1996). The NCEP/NCAR 40-year reanalysis project. *Bulletin of the American Meteorological Society*, 77(3), 437-471. <http://doi.org/fg6rf9>

Online Yayımlanmış, Sayfa Numarası Olmayan Ancak Makale Numarası Olan (eLocator) Makaleler

Burin, D., Kiltene, K., Rabuffetti, M., Slater, M., & Pia, L. (2019). Body ownership increases the interference between observed and executed movements. *PLOS ONE*, 14(1), Article e0209899. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0209899>

Basımda Olan Makale (Kabul Almış Makale)

Aslan, C., Özdemir, S., Demiryürek, P., & Çotuk, H. (basımda). Görme yetersizliğinden etkilenmiş ve normal gelişim gösteren çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeylerinin incelenmesi [Examining play diversity and play complexity of typically developing children and children with visual impairments]. *International Journal of Early Childhood Special Education*.

Zuckerman, M., & Kieffer, S. C. (in press). Race differences in face-ism. Does facial prominence imply dominance? *Journal of Personality and Social Psychology*.

Erken Görünümde Olan Makale

Eren, V., & Orhan, U. (2013). Kurumsal sosyal sorumluluğun çalışanların kötü yönetimi ifşa düzeylerine etkisi üzerine bir araştırma [An empirical study about effect of the corporate social responsibility on level of employers' whistleblowing. *Akademik Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. Erken Görünüm*. <http://dx.doi.org/10.9761/jasss.625>

Von Ledebur, S. C. (2007). Optimizing knowledge transfer by new employees in companies. *Knowledge Management Research & Practice. Advance Online Publication*. <https://doi.org/10.1057/palgrave.kmrp.8500141>

Tek Yazarlı Eser

Timur, T. (2000). *Toplumsal değişme ve üniversiteler [Societal change and universities]*. İmge Kitabevi.

Alexie, S. (1992). *The business of fancydancing: Stories and poems*. Hang Loose Press.

İki veya Daha Fazla Yazarlı Eser

Poyraz, H., & Dere, H. (2006). *Okulöncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri [Principles and methods of preschool education]* (3. baskı). Anı Yayıncılık.

Booth, W. C., Colomb, G. G., & Williams, J. M. (2003). *The craft of research* (2nd ed.). University of Chicago Press.

Türkçeye Çevrilmiş Eser

Grandin, T. (2011) *Resimlerle düşünme: Otizmin içerden anlatımı [Thinking in pictures with autism in my life]*. (M. C. İftar, Çev.; 3. baskı). Sistem Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1995)

Kitap

Çeviri Yapılmış İngilizce Eser

Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child* (H. Weaver, Trans.; 2nd ed.). Basic Books. (Original work published 1966)

Editöryal Eser

Abadan-Unat, N. (Ed.). (1979). *Türk toplumunda kadın [Woman in Turkish society]*. Türk Sosyal Bilimler Derneği.

Letheridge, S., & Cannon, C. R. (Eds.). (1980). *Bilingual education: Teaching English as a second language*. Preager.

Editörlü Çeviri Kitapta Bölüm

Neuman, S. B. & Dickinson, D. K. (2018). Okuma gelişiminde beyin, genler ve çevre (Ç. Kaymaz, Çev.). C. Ergül & G. Akoğlu (Eds.), *Erken okuryazarlık araştırmaları el kitabı* içinde (ss. 81-94). Nobel Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2001)

Tanı El Kitapları (DSM, ICD)

-
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). *Ruhsal bozuklukların tanınması ve sayımsal el kitabı* (5. baskı) [*Diagnostic and statistical manual of mental disorders*] (E. Köroğlu, Çev. ed.). Hekimler Yayın Birliği. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2013)
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

Online Tanı El Kitapları

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Online Sözlük, Eş Anlamlılar Sözlüğü ve Ansiklopedi

- American Psychological Association. (n.d.). *APA dictionary of psychology*. Retrieved June 14, 2019, from <https://dictionary.apa.org/>
- Merriam-Webster. (n.d.). *Merriam-Webster dictionary*. Retrieved May 5, 2019, from <https://www.merriamwebster.com/>

E-Kitap ve Sesli Kitap

- Christian, B., & Griffiths, T. (2016). *Algorithms to live by: The computer science of human decisions*. Henry Holt and Co. <http://a.co/7qGBZAK>
- Cain, S. (2012). *Quiet: The power of introverts in a world that can't stop talking* (K. Mazur, Narr.) [Audiobook]. Random House Audio. <http://bit.ly/2G0Bpbl>

Türkçe Eser İçerisinde Bölüm

- Acan, F. (1996). Türkiye'de kadın akademisyenler: Tarihsel evrim ve bugünkü durum. H. Coşkun (Ed.), *Akademik yaşamda kadın [Woman in academic life]* içinde (ss. 75-87). Türk Alman Kültür İşleri Kurulu Yayını.

İngilizce Eser İçerisinde Bölüm

Kitap İçinde Bölüm

- Fortinash, K. M., & Holoday Worret, P. A. (2012). Therapeutic communication: Interviews and interventions. In K. M. Fortinash & P. A. Holoday Worret (Eds.), *Psychiatric mental health nursing* (5th ed., pp. 59-86). Elsevier.

Doi'si Olan Eser İçerisinde Bölüm

- Balsam, K. F., Martell, C. R., Jones, K. P., & Safren, S. A. (2019). Affirmative cognitive behavior therapy with sexual and gender minority people. In G. Y. Iwamasa & P. A. Hays (Eds.), *Culturally responsive cognitive behavior therapy: Practice and supervision* (2nd ed., pp. 287-314). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000119-012>

Yayımlanmamış Tezler

- Harris, L. (2014). *Instructional leadership perceptions and practices of elementary school leaders* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Virginia.

Veri Tabanından Alınan Tezler

Tez

- Hollander, M. M. (2017). *Resistance to authority: Methodological innovations and new lessons from the Milgram experiment* (Publication No. 10289373) [Doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Akalın, S. (2007). *İlköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenleri ile kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin sınıf içi davranışlarının incelenmesi [An investigation of the behaviors of the teachers and the students with and without disabilities in inclusive classrooms]* (Tez Numarası: 234603) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Web'den Alınmış Veri Tabanlarından Olmayan Doktora ve Yüksek Lisans Tezi

- Bruckman, A. (1997). *MOOSE Crossing: Construction, community, and learning in a networked virtual world for kids* [Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology]. <http://www-static.cc.gatech.edu/-asb/thesis/>

**Ansiklopedi
veya Sözlük**

Gürün, O. A. (2001). *Psikoloji sözlüğü [Psychology dictionary]* (2nd ed., V.1-3). İnkılâp.
Sadie, S. (Ed.). (1980). *The new grove dictionary of music and musicians* (6th ed., Vols. 1-20).
MacMillan.

Sözlü Bildiri

Karadağ, E., & Öney, A. (2006, 6-8 Eylül). *Okul yöneticilerinin stres düzeylerinin öğretmenlerin
stres düzeylerine etkisinin incelenmesi [Examining the effect of school principals' stress
levels on teachers' stress levels]* [Sözlü bildiri]. 14. Ulusal Psikoloji Kongresi,
Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Maddox, S., Hurling, J., Stewart, E., & Edwards, A. (2016, March 30-April 2). *If mama ain't
happy, nobody's happy: The effect of parental depression on mood dysregulation in
children* [Paper presentation]. Southeastern Psychological Association 62nd Annual
Meeting, New Orleans, LA, United States.

Poster Bildiri

Pearson, J. (2018, September 27-30). *Fat talk and its effects on state-based body image in
women* [Poster presentation]. Australian Psychological Society Congress, Sydney,
NSW, Australia. <http://bit.ly/2XGStHP>

**Sözlü ya da
Poster
Bildiriler**

Online Sempozyum/Konferans Oturumu Notları

Fistek, A., Jester, E., & Sonnenberg, K. (2017, July 12-15). *Everybody's got a little music in
them: Using music therapy to connect, engage, and motivate* [Conference session].
Autism Society National Conference, Milwaukee, WI, United States.
<https://asa.confex.com/asa/2017/webprogramarchives/Session9517.html>

Online Bildiri Özeti

Cacioppo, S. (2019, April 25-28). *Evolutionary theory of social connections: Past, present,
and future* [Conference presentation abstract]. Ninety-ninth annual convention of the
Western Psychological Association, Pasadena, CA, United States.
[https://westernpsych.org/wp-content/uploads/2019/04/WPA-Program-2019-Final-
2.pdf](https://westernpsych.org/wp-content/uploads/2019/04/WPA-Program-2019-Final-2.pdf)

Kitap Şeklinde Yayımlanan Bildiriler

Bedenel, A.-L., Jourdan, L., & Biernacki, C. (2019). *Probability estimation by an adapted
genetic algorithm in web insurance*. In R. Battiti, M. Brunato, I. Kotsireas, & P.
Pardalos (Eds.), *Lecture notes in computer science: Vol. 11353. Learning and
intelligent optimization* (pp. 225-240). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-
05348-2_21](https://doi.org/10.1007/978-3-030-05348-2_21)

**Resmi Bir
Kurum
Tarafından
Yayınlanmış
Belgeler**

Belge

Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2011). *Örnek grup rehberliği
etkinlikleri [Samples of group guidance activities]*. <http://www.meb.gov.tr/orn.pdf>
Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)
[Teacher training and education faculties (1982-2007)]*. <http://www.yok.gov.tr>

Kanun, Yönetmelik, Tüzük

İlköğretim ve Eğitim Kanunu [Elementary and Education Law]. (1961). T.C. Resmî Gazete,
(10705), 5 Ocak 1961, 3579-3595.

**Günlük
Gazete
Makalesi**

Hitts, P. J. (1999, February 16). In forecasting their emotions, most people flunk out. *New York
Times*. [https://www.nytimes.com/1999/02/16/science/in-forecasting-their-emotions-most-
people-flunk-out.html](https://www.nytimes.com/1999/02/16/science/in-forecasting-their-emotions-most-people-flunk-out.html)

Çakmakçı, N. (2004, 13 Eylül). Çabuk unutmayalım [Let's not forget quickly]. *Hürriyet*.
<http://hurarsiv.hurriyet.com.tr/goster/haber.aspx?viewid=467797>

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI

İnternette	Yılmaz, A. (2012). <i>Eğitimde yeni gelişmeler [New developments in education]</i> . http://www.egitim.org.tr/makale.html
Alman Bilgiler	List of oldest companies. (2019, January 13). In <i>Wikipedia</i> . https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=List_of_oldest_companies&oldid=878158136
Test, Ölçek ve Envanter	Tellegen, A., & Ben-Porath, Y. S. (2011). <i>Minnesota Multiphasic Personality Inventory–2 Restructured Form (MMPI-2-RF): Technical manual</i> . Pearson. Topbaş, S., & Güven, S. (2017). <i>Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi (TODİL) [Test of Language Development-Primary: TLD-P]</i> . Detay Yayıncılık.
TED Konuşmaları	Giertz, S. (2018, April). <i>Why you should make useless things</i> [Video]. TED Conferences. https://www.ted.com/talks/simone_giertz_why_you_should_make_useless_things Koç, A. (2018, Mayıs). <i>Eğitimin geleceği, geleceğin eğitimi [Future of education, education of future]</i> [Video]. TED Konuşmaları. https://www.youtube.com/watch?v=gEwZN1Tw1AA
Youtube Videoları	Baddeley, A. (2010, November 3). <i>Alan Baddeley on the development of the working memory model</i> [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=mTONLihOK30

Kaynak: American Psychological Association (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association.

HAKEMLER KURULUNA TEŞEKKÜR

Hakemler Kuruluna Teşekkür

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisindeki 2023 yılı cilt 24 sayı 4'teki makalelerin değerlendirme sürecine zaman ayırarak değerli katkılarını sunan tüm meslektaşlarımıza teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Emine Sema BATU
Doç. Dr. Çetin TORAMAN
Doç. Dr. Kazım BİBER
Doç. Dr. Nilay KAYHAN
Doç. Dr. Nuray ÖNCÜL
Doç. Dr. Seçil ÇELİK
Dr. Öğr. Üyesi Betül YILMAZ-ATMAN
Dr. Öğr. Üyesi Çimen-ACAR
Dr. Öğr. Üyesi Emel ERTÜRK-MUSTUL
Dr. Öğr. Üyesi Fadime İŞCEN-KARASU
Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ-KARTAL
Dr. Öğr. Üyesi Özgül GÜLER-BÜLBÜL
Dr. Öğr. Üyesi Üzeyir Emre KIYAK
Arş. Gör. Dr. Ebru YALÇINTUĞ