



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

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

**Cilt | Volume**

25

**Sayı | No**

1

**Yıl | Year**

2024

**Ankara  
2024**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ**  
**ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ**  
**ANKARA UNIVERSITY FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES**  
**JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION**

Yıl | Year  
2024

Cilt | Volume  
25

Sayı | No  
1

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

<b>Yayın Türü</b> Akademik-Bilimsel Dergi	<b>Publication Type</b> Academic-Scientific Journal
<b>Yayın Sahibi</b> Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Adına Fakülte Dekanı Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ	<b>Owner of Publication</b> Dean of Ankara University Faculty of Educational Sciences
<b>Sorumlu Yazı İşleri Müdürü</b> Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU	<b>Responsible Editor-in-Chief</b>
<b>Editör</b> Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU	<b>Editor</b>
<b>Editör Yardımcıları</b> Doç. Dr. Şeyda DEMİR	<b>Vice Editors</b> Doç. Dr. Meral Çilem ÖKCÜN-AKÇAMUŞ
<b>Alan Editörleri</b> 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	<b>Field Editors</b> Doç. Dr. Derya GENÇ-TOSUN Dr. Öğr. Üyesi Burcu KILIÇ-TÜLÜ Dr. Öğr. Üyesi Nilgün KIRIŞCI Dr. Öğr. Üyesi Aysin 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
<b>İngilizce Dil Editörleri   English Language Editors</b> Dr. Öğr. Üyesi Üzeyir Emre KIYAK Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ Araş. Gör. Dinçer SARAL Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN	<b>Ölçme ve Değerlendirme Editörleri   Statistics Editors</b> Araş. Gör. Dr. Cansu AYAN Dr. Öğr. Üyesi Fulya BARIŞ-PEKMEZCI Dr. Öğr. Üyesi Levent ERTUNA Doç. Dr. Asiye ŞENGÜL-AVŞAR Dr. Öğr. Üyesi İbrahim UYSAL
<b>Teknik Koordinasyon Sorumluları</b> Araş. Gör. Şemsi Kübra AKKUŞ Araş. Gör. Dr. Nagihan BAŞ Araş. Gör. Hatice Cansu BİLGİÇ	<b>Technical Executives</b> Araş. Gör. Burak ÇARŞANBALI Araş. Gör. Dr. Esra GENÇ Araş. Gör. Samet Burak TAYLAN
<b>Akademik Danışmanlar Kurulu</b> 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 Fındık Üniversitesi)	<b>Academic Advisory Board</b> 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>Ahmet BİLDİREN</i> <i>Tahsin FIRAT</i> <i>Sevinç Zeynep KAVRUK</i>	Öğrenme Güçlüğünden Üstün Yeteneğe Bir Okul Hayatı A School Life from Learning Disability to Giftedness	1
<i>Hüseyin ÖZTÜRK</i> <i>Kemal AFACAN</i> <i>Mustafa CEYLAN</i> <i>Ali KIRCI</i>	İlk Gençlik Çağı Romanlarında Özel Gereksinimli Karakterlerin İncelenmesi An Examination of Characters with Special Needs in Juvenile Books	17
<i>Gamze ÜNÖZKAN-AKSU</i> <i>Mehmet Emrah CANGİ</i>	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde ve Tipik Gelişen Çocuklarda Zihin Kuramı ve Pragmatik Dil Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi The Relationship between Theory of Mind and Pragmatic Language Skills in Individuals with Autism Spectrum Disorder and Children with Typical Development	33
<i>Elvan BARAN-KARALAR</i> <i>Atlas BOGENÇ</i> <i>Tevhide KARGIN</i>	Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf ve Rehber Öğretmenlerinin Yaşadıkları Güçlüklerle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi An Investigation on the Opinions of Class and Guidance Teachers About the Challenges in Mainstream Education	51
<i>Meryem UÇAR-RASMUSSEN</i> <i>İlknur ÇİFCİ-TEKİNARSLAN</i>	Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Cinsel İstismarı Önleme Becerisinin Kazandırılması Teaching Sexual Abuse Prevention Skills to Individuals with Intellectual Disabilities	71
<i>Özlem ASLAN-BAĞCI</i> <i>Hakan SARI</i>	İşitme Engelli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Yeterliliklerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi Evaluating the Perspectives of Teachers with Hearing-Impaired Students on their Professional Competencies	93

#### **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 2024 yılının ilk sayısı olan Mart, 25. Cilt, 1. 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.

Dergimizin bu sayısında altı araştırma makale yer almaktadır. Bu çalışmaları kısaca sizlerle paylaşmak istiyorum. Bu sayımızda yayımlanan ilk makale *Ahmet BİLDİREN, Tahsin FIRAT ve Sevinç Zeynep KAVRUK* tarafından yürütülen “*Öğrenme Güçlüğünden Üstün Yeteneğe Bir Okul Hayatı*” adlı çalışmadır. “Öğrenme güçlüğü olan bir öğrenci üniversite sınavında üstün bir başarı sağlayarak tıp fakültesine yerleşebilir mi?” sorusuna yanıt aranan bu çalışmada akademik başarısızlığa rağmen tıp fakültesine girmeyi başaran Fatih'in güçlü ve zayıf yönlerini ile güçlülere karşı kullandığı stratejilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Aile görüşmeleri, Fatih ile yapılan görüşmeler, Fatih'in çizimleri ve zekâ testi sonucuyla birlikte Fatih'in zorlandığı ve yetenekli olduğu alanlar analiz edilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda Fatih'in ilkokuldan beri öğrenme güçlüğü yaşadığı, özellikle Türkçe dersinde zorluk çektiği ve akademik başarısızlık yaşadığı belirlenmiştir. Yaşadığı akademik başarısızlığa rağmen matematik alanında iyi performans gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca genel zihinsel yetenekte yetenekli olduğu ve resim yapmada olağanüstü yeteneğe sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Fatih'in güçlü ve zayıf yönleri ile yetersizliklerini telafi etmek ve bir şeyler başardığını ortaya koymak için resim alanındaki yaratıcılığını ön plana çıkarması dikkate alındığında Fatih'in öğrenme güçlüğü olan üstün yetenekli bir öğrenci olduğunun belirtilebileceği sonucuna ulaşılmış ve bu sonuçlar, öğrenme güçlüğü olan üstün yetenekli bireylerin belirlenmesi bağlamında tartışılmıştır.

“*İlk Gençlik Çağı Romanlarında Özel Gereksinimli Karakterlerin İncelenmesi*” adlı ikinci makale *Hüseyin ÖZTÜRK, Kemal AFACAN, Mustafa CEYLAN ve Ali KIRCI* tarafından kaleme alınmıştır. Bu çalışmada karakter olarak özel gereksinimli bireylere yer veren eserler, karakterlerin yapısı, tasviri ve gelişim özellikleri açısından incelenmiştir. İlk gençlik çağı romanlarındaki özel gereksinimli karakterlerin çeşitli ölçütlere göre incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden döküman incelemesi modeli kullanılmıştır. Araştırmada 38 eser değerlendirmeye alınmıştır. Eserler belirlenirken ilk gençlik çağına hitap ediyor olması ve en az bir özel gereksinimli karaktere yer veriyor olması koşulu aranmıştır. Araştırmanın analizleri, içerik analizi tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. İncelenen 38 romanda 11 farklı özel gereksinim durumuna yer verildiği tespit edilmiştir. Bunlardan 10'u görme yetersizliği, 11'i fiziksel yetersizlik, altısı işitme yetersizliği, altısı zihin yetersizliği, altısı otizm spektrum bozukluğu, beşi beyin felci, üçü dil ve konuşma bozukluğu, üçü üstün yetenek, biri özel öğrenme güçlüğü, biri dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, biri de fiziksel bozukluktur. Bu eserlerden 33'ünde olumlu tasvire yer verildiği tespit edilmiş; karakterlerden 33'ünün devinimsel özellikler taşıdığı, biri hariç hepsinin gerçekçi kurguya sahip olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, karakterlerin özel gereksinim çeşitliliği bakımından alanyazındaki çalışmalardan ayrıldığı ancak kurguların gerçekliği bakımından alanyazındaki çalışmalarla örtüştüğü ve bu eserlerdeki devinimsel karakterlerin oranının önceki araştırmalardan yüksek olduğu görülmüştür. Özel gereksinimli karakterlerin akranlarıyla ilişkisine yönelik sonuçlar da konuya ilişkin araştırmaların sonuçlarıyla uyumlu bulunmuştur.

Üçüncü makale *Gamze ÜNÖZKAN-AKSU ve Mehmet Emrah CANGİ* tarafından yürütülen “*Otizmlilik ve Tipik Gelişen Çocuklarda Zihin Kuramı ve Pragmatik Dil Becerilerinin Karşılaştırılması*” adlı çalışmadır. Araştırmada OSB olan ve tipik gelişen grupta ZK ve pragmatik beceriler arasındaki ilişki incelenmiş ve bu beceriler ile bir katılımcı dahil etme kriteri olan Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi (TODİL) puanlarının ilişkisi araştırılmıştır. Çalışmaya TODİL dil eşdeğer yaşı 6;0-8;11 olan 16 OSB olan ve 7;0-8;11 yaş aralığında tipik gelişen 46 katılımcı dahil edilmiştir. Çalışmada Çocuklar İçin Gözlerden ZK testi (Gözlerden ZK), Garip Hikayeler ve Pragmatik Dil Becerileri Envanteri (PDBE) kullanılmıştır. OSB olan grupta PDBE testleri (toplam puan ve alt testler) ile Gözlerden ZK ve Garip Hikayeler arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Oysa tipik gelişen grupta Garip Hikayeler ile PDBE testleri arasında zayıf veya orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. İki grupta, OSB'de Cümle Anlama hariç, TODİL alt testleri ile Garip Hikayeler arasındaki ilişkiler de anlamlı bulunmuştur. Tipik gelişen grupta TODİL Dilbilgisi bileşke ve alt test puanları ile, PDBE testleri ve ZK testleri arasında çok sayıda zayıf ile güçlü arasında değişen anlamlı ilişki gözlenmiştir. Oysa OSB'de yalnızca Garip Hikayeler ile TODİL bileşke, Cümle Anlama ve Biçimbirim Tamamlama arasında ve Gözlerden ZK ile Biçimbirim Tamamlama arasında orta ile güçlü arasında değişen ilişki vardır. İki grup arasında ZK ve pragmatik becerilerin etkileşiminde farklı bir örüntü olabileceği görülmüştür. OSB'de ZK ile pragmatik beceriler arasında ilişki olmaması katılımcı grubunun görece küçük olması ve PDBE'nin adaptasyon çalışmasının büyük ölçüde tipik gelişen çocuklardan oluşmasıyla açıklanmıştır.

“*Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf ve Rehber Öğretmenlerinin Yaşadıkları Güçlüklerle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi*” adını taşıyan dördüncü makale *Elvan BARAN-KARALAR, Atlas BOGENÇ ve Tevhide KARGIN* tarafından yürütülmüştür. Bu çalışmada İstanbul ilinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf ve rehber öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasında yaşadıkları güçlüklerle ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modelinin kullanıldığı çalışmada; sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan yedi sınıf öğretmeni ve okulunda kaynaştırma öğrencisi olan altı rehber öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilere içerik analizi uygulanarak, ana tema ve alt temalar oluşturularak bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma bulguları sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programını (BEP) rehber öğretmenden yardım alarak hazırladıklarını, okul idaresinin kaynaştırma uygulaması hakkında yeterli bilgiye sahibi olmadığını, sınıf mevcutları kalabalık olduğu için akademik beceri kazandırmada zorlandıklarını göstermiştir. Rehber öğretmenler ise BEP geliştirme biriminde tüm sorumlulukların kendilerine yüklendiğini, okul idaresinin kaynaştırmayla ilgili iş birliği sağlamadığını hem sınıf öğretmenleri hem de rehber öğretmenlerin; öğrencinin destek eğitim aldığı kurumlara kurdukları iletişimi ve iş birliğinin tek tarafı olduğunu, kendilerine öğrencileri ilgili geri dönüş sağlamadığını belirtmişlerdir. Ailelerin çocuklarının yetersizlik durumunu kabullenmemeleri ise sınıf ve rehber öğretmenleri için iş birliğini güçleştiren diğer bir bulgu olarak belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulguların kaynaştırma uygulamasında sınıf ve rehber öğretmenlerinin okul, aile ve öğrenciye destek eğitim sunan paydaşlar ile iş birliği içinde olmalarının gerekliliğini ortaya çıkardığı öne sürülmüştür. Bu iş birliğinin öğrencinin eğitim sürecinin daha sağlıklı ilerlemesini sağlayacağı ve yapılacak benzer çalışmalarda okul-aile iş birliğine dayalı deneysel çalışmaların yapılması gerektiği önerilmiştir.

*Meryem UÇAR-RASMUSSEN ve İlknur ÇİFCİ-TEKİNARSLAN* tarafından kaleme alınan beşinci makale “*Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Cinsel İstismarı Önleme Becerisinin Kazandırılması*” adını taşımaktadır. Bu çalışmada bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan öğretim programının zihin yetersizliği olan bireylere cinsel istismarı önleme becerisini kazandırmadaki etkililiği incelenmiştir. Araştırma tek-denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeline göre desenlenmiş ve başlama, öğretim, yoklama ve genelleme evreleri düzenlenmiştir. Zihin yetersizliği bulunan 12-14 yaş aralığındaki üç kız öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Katılımcılara hedef beceriyi kazandırmak amacıyla bilişsel süreç yaklaşımının sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal performans, sosyal değerlendirme aşamaları temel alınarak bir öğretim programı hazırlanmıştır. Programda cinsel istismar durumlarını ve bu durumdan nasıl kaçınmaları gerektiğini anlatan öyküler ve bu öyküleri betimleyen resimlerden yararlanılmıştır. Katılımcılara cinsel istismarı önleyebilmeleri için “hayır” demek, “ortamdan uzaklaşmak” ve “güvendiği birine durumu anlatmak” olmak üzere üç korunma becerisi öğretilmiştir. Araştırma sonunda, hazırlanan öğretim programının üç kız öğrenciye cinsel istismarı önleme becerisinin kazandırılmasında etkili olduğu görülmüştür. Bu etki hem öğretim sürecinde toplanan verilerde artışın gözlenmesiyle hem de öğretim sonunda alınan yoklama verilerinin, öğretim öncesi toplanan yoklama verilerinden daha yüksek olmasıyla açıklanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular alanyazındaki çalışmalar ışığında tartışılarak ileri çalışmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Bu sayıda yer alan altıncı makale olan “*İşitme Engelli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Yeterliliklerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi*” adlı çalışma *Özlem ASLAN-BAGCI ve Hakan SARI* tarafından kaleme alınmıştır. Bu çalışmada işitme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlere yönelik geliştirilecek olan İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Eğitim Programı için öğretmen ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma deseni benimsenmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle veriler toplanmıştır. Sakarya ilinin merkez ilçelerinde farklı kademelerde (ilk - orta - lise) görev yapan işitme engelli öğrencisi olan öğretmenlerden, bu öğrencilerle çalışırken ihtiyaç duydukları mesleki bilgi ve becerilere ilişkin veri toplanmıştır. Veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Elde edilen verilerden işitme engelliler temel alan bilgisi, iletişim modelleri ve işitme cihazları, öğretim yöntem ve teknikleri, akademik ve mesleki beceriler ana temalarına ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda, işitme engelli öğrencisi olan öğretmenlerin işitme engellilerin eğitimi ile ilgili; tanımlar, sınıflandırma ve işitme engelli çocukların gelişim özellikleri, tanılama ve değerlendirme süreçleri, eğitim yaklaşımları ve program uyarlama, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirme ve uygulama, materyal hazırlama ve eğitim ortamlarında teknolojinin kullanımı, iletişim modelleri, işitme cihazları ve yardımcı teknolojiler, ortam uyarlama ve etkili sınıf yönetimi, aile eğitimi ile ilgili yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıklarını, aynı zamanda kendilerini bu konularda yeterli bulmadıklarını ve eğitim almak istediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Çalışmanın sonuçlarıyla ilişkili olarak öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi, uzman desteğinin sunulması gibi önerilerde bulunulmuştur.

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 Haziran ayında yayımlanacak olan 25. Cildin ikinci 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 first issue of March 2024, Volume 25, Issue 1. 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.

In this issue of our Journal, there are six research articles. I would like to briefly introduce them to our readers. The first research article in the current issue includes a study of *Ahmet BİLDİREN, Tahsin FIRAT, and Sevinç Zeynep KAVRUK* namely "A School Life from Learning Disability to Giftedness." This study in which the researchers tried to answer the question of "Can a student with learning disability pass the university exam and get into the faculty of medicine?" the aim was to examine the strengths and weaknesses of Fatih who succeeded in getting into the faculty of medicine despite academic failure and to determine strategies he used against problems. Case study among qualitative research methods was used as the study model. Through family interviews, interviews with Fatih, the drawings of Fatih and result of intelligence test, areas he had difficulties as well as those he was gifted were analyzed. Results of the study revealed that Fatih was suffering from learning disability since primary school, he struggled especially in the Turkish lesson, and he was experiencing academic failure. Despite his academic failure, he performed well in the field of mathematics. In addition, he was gifted in general mental ability and that he is extraordinarily skilled at painting. When the strengths and weaknesses of Fatih were taken into consideration, it was asserted that he is a gifted student with learning disability. The results were discussed within the context of identifying gifted individuals with learning disability.

The second study namely "An Examination of Characters with Special Needs in Juvenile Books" was conducted by *Hüseyin ÖZTÜRK, Kemal AFACAN, Mustafa CEYLAN, and Ali KIRCI*. In this research, the researchers examined the books that include individuals with special needs as characters in terms of their structure, depiction, and developmental characteristics. The study utilized document analysis model, one of the qualitative research methods, in which the authors examined the characters with special needs according to various criteria. They evaluated thirty-eight books in the study. While identifying the books, they sought that the books appealed to juvenile and included at least one character with special needs. The authors analyzed the books with the content analysis technique. Results showed eleven different disability types in the 38 books. Of these, 10 were visual impairment, 11 were physical disabilities, six were hearing impairment, six were intellectual disability, six were autism spectrum disorder (ASD), five were cerebral palsy, three were speech and language disorders, three were gifted, one was specific learning disability, one was attention deficiency and hyperactivity disorder, one was physical disorder. In 33 books, characters had positive depictions; 33 characters had dynamic characteristics, and all of the books had realistic fiction except two. The results of the study differ from the studies in the literature in terms of the variety of special needs of the characters. In terms of the reality of the fictions, the results overlap with the studies in the literature. The rate of dynamic characters in the books that are the subject of this research is higher than past studies. The results regarding the relationship between the characters with special needs and their peers are also consistent with the results of the studies on the topic.

The third research article in this issue is authored by *Gamze ÜNÖZKAN-AKSU, and Mehmet Emrah CANGİ* namely "The Relationship between Theory of Mind and Pragmatic Language Skills in Individuals with Autism Spectrum Disorder and Children with Typical Development." This study investigated the relationship between theory of mind (ToM) and pragmatics in individuals with autism spectrum disorder (ASD) and children with typical development (CTD) and between these skills and Test of Language Development (TOLD-TR) scores which were determined as a participant criterion. Sixteen individuals with ASD with TOLD-TR test equivalent age 7;0-8;11 and 46 CTD aged 6;0-8;11 were included. Child Form of Reading the Mind in the Eyes Test (RMET), Strange Stories Test, and Pragmatic Language Skills Inventory (PLSI) were used. PLSI and RMET scores as well as PLSI and Strange Stories scores did not significantly correlate in the ASD group. Nevertheless, in CTD, there were many weak-to-moderate level significant relationships between Strange Stories and PLSI subtest scores. In both groups, there were significant relationships between all TOLD-TR subtest scores and Strange Stories scores, except for TOLD-TR Syntactic Understanding in the ASD group. Numerous weak-to-strong correlations between TOLD-TR and PLSI scores as well as between TOLD-TR and ToM scores were found in the CTD group. In the ASD group, however, moderate-to-strong relationships between Strange Stories and the TODIL composite, between Sentence Comprehension and Morpheme Completion, and between RMET and Morpheme Completion. It emerged that groups could have different patterns of interaction between these variables. The lack of correlation between ToM and pragmatics in ASD may be explained by the relatively small sample size and the fact that the norm group of the PLSI was largely composed of CTD. Additionally, the importance of sentence and syntax comprehension in ToM was revealed.

*Elvan BARAN-KARALAR, Atlas BOGENÇ, and Tevhide KARGIN* authored the fourth research article namely “*An Investigation on the Opinions of Class and Guidance Teachers About the Challenges in Mainstream Education.*” This research aimed to determine the opinions and suggestions of classroom and guidance teachers working in primary schools in Istanbul regarding the difficulties they experience in inclusion practice. In the study in which the case study model, which is one of the qualitative research methods, was used; semi-structured interviews were conducted with seven classroom teachers who have inclusion students in their classroom and six psychological counselor/guidance teachers who have inclusion students in their school. By applying content analysis to the data obtained from the interviews, the main themes and sub-themes were formed, and the findings were reached. Research findings show that classroom teachers prepare the individualized education program (IEP) with the help of the guidance teacher. The school administration does not have enough information about the inclusion practice because the classrooms are crowded. Thus, the teachers have difficulty in gaining academic skills, as well as finding and adapting appropriate materials for mainstreaming students. Counselors, on the other hand, state that the IEP development unit remains on paper, that all responsibilities related to IEP are assigned to them, and that the school administration does not cooperate on inclusion. In addition, both classroom teachers and guidance teachers stated that the communication and cooperation they established with the institutions where the student received support education was one-sided and they did not receive any feedback regarding the student. The fact that families do not accept their children's inadequacy, and do not have enough information about inclusion, is another finding that makes cooperation difficult for classroom and guidance teachers. The findings obtained from the research revealed the necessity of the classroom and guidance teachers to be in cooperation with the school, family and stakeholders who provide support education to the students in the inclusive practice. This cooperation will enable the student's educational process to improve their learning better. It is recommended to conduct experimental studies based on school-family cooperation in similar studies.

The fifth article which was conducted by *Meryem UÇAR-RASMUSSEN, and İlknur ÇİFÇİ-TEKİNARSLAN* is namely “*Teaching Sexual Abuse Prevention Skills to Individuals with Intellectual Disabilities.*” This study aimed to examine the effectiveness of the curriculum developed in line with the cognitive process approach in helping people with intellectual disabilities to acquire the skill of sexual abuse prevention. The study was designed with the multiple probe model across participants, one of the single-subject research methods, and baseline, instruction, probe, and generalization phases were used. Three 12–14-year-old female students with intellectual disability were included in the study. An instructional program based on the social decoding, social decision making/deciding, social performance, and social evaluation stages of the cognitive process approach was prepared to teach the target skill to the participants. The program made use of stories about sexual abuse situations and how to avoid these situations, as well as pictures depicting these stories. Participants were taught three prevention skills to avoid sexual abuse: "saying no", "getting out of the environment", and "telling what occurred to someone they trusted.” At the end of the study, it was concluded that the developed instructional program was effective in helping three female students in acquiring the sexual abuse prevention skills. This effect can be explained both by the increase in the data collected during the teaching process and by the fact that the probe data collected at the end of the instruction were higher than the probe data collected before the instruction. The findings obtained from the research were discussed in the light of the studies in the literature and suggestions were made for further studies.

The sixth and the last research article in this issue namely “*Evaluating the Perspectives of Teachers with Hearing-impaired Students on their Professional Competencies*” was authored by *Özlem ASLAN-BAGÇCI, and Hakan SARI*. This study aimed to identify the teacher needs for the teacher competency training program in hearing impairments that was developed for teachers of hearing-impaired students. Qualitative research design was adopted in this study, and the data were collected by semi-structured interview on the professional knowledge and skills teachers need while teaching hearing-impaired students at different levels (primary, secondary, and high school) in the central districts of Sakarya. The data were analyzed by content analysis. Through the data, the main themes of knowledge about the hearing impaired, communication models and hearing aids, teaching methods and techniques, and academic and professional skills were unfolded. In the literature, there are many studies that reveal the necessity and importance of needs analysis in studies to determine and develop teacher competencies and research results that are consistent with the findings of this study. As a result of this research, what teachers with hearing-impaired students state about the education of hearing impaired are as follows: Definitions, classification and developmental characteristics of hearing-impaired children, diagnosis and evaluation processes, educational approaches and program adaptation, individualized education program (IEP) development and implementation, material preparation and educational environments using technology, communication models, hearing aids and assistive technologies, environment adaptation and effective classroom management. In addition, it was found that teachers neither have sufficient knowledge about family education nor find themselves sufficient in issues regarding hearing-impaired students, so they wanted to receive training. Based on the study results, suggestions, such as supporting teachers with pre-service and in-service training and providing them with expert support, were made.



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 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 second issue of the 25<sup>th</sup> volume which will be published in June 2024...

*Prof. Hatice BAKKALOĞLU*



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

2024, 25(1), 1-16

**ARAŞTIRMA | RESEARCH**

Gönderim Tarihi | Received Date: 05.06.23

Kabul Tarihi | Accepted Date: 27.07.23

Erken Görünüm | Online First: 13.09.23

**Öğrenme Güçlüğünden Üstün Yeteneğe Bir Okul Hayatı**

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

**A School Life from Learning Disability to Giftedness**

[Click here to read in English](#)

**Ahmet Bildiren**



**Tahsin Fırat**



**Sevinç Zeynep Kavruk**





## Öğrenme Güçlüğünden Üstün Yeteneğe Bir Okul Hayatı

Ahmet Bildiren<sup>1</sup>

Tahsin Fırat<sup>2</sup>

Sevinç Zeynep Kavruk<sup>3</sup>

### Öz

**Giriş:** Öğrenme güçlüğü olan bir öğrenci üniversite sınavında üstün bir başarı sağlayarak tıp fakültesine yerleşebilir mi? İki kere farklı öğrenciler olarak da bilinen öğrenme güçlüğü olan üstün yetenekli öğrencilere yönelik çalışmalar son zamanlarda hız kazanmıştır. Bu çalışmada ise akademik başarısızlığa rağmen tıp fakültesine girmeyi başaran Fatih'in güçlü ve zayıf yönlerini ile güçlüklerle karşı kullandığı stratejilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem:** Çalışma modeli olarak nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Aile görüşmeleri, Fatih ile yapılan görüşmeler, Fatih'in çizimleri ve zekâ testi sonucuyla birlikte Fatih'in zorlandığı ve yetenekli olduğu alanlar analiz edilmiştir.

**Bulgular:** Elde edilen veriler sonucunda Fatih'in ilkokuldan beri öğrenme güçlüğü yaşadığı, özellikle Türkçe dersinde zorluk çektiği ve akademik başarısızlık yaşadığı belirlenmiştir. Yaşadığı akademik başarısızlığa rağmen matematik alanında iyi performans gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca genel zihinsel yetenekte yetenekli olduğu ve resim yapmada olağanüstü yeteneğe sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

**Tartışma:** Fatih'in güçlü ile zayıf yönlerini, yetersizliklerini telafi etmek ve bir şeyler başardığını ortaya koymak için resim alanındaki yaratıcılığını ön plana çıkarması dikkate alındığında Fatih'in öğrenme güçlüğü olan üstün yetenekli bir öğrenci olduğu belirtilebilir. Sonuçlar, öğrenme güçlüğü olan üstün yetenekli bireylerin belirlenmesi bağlamında tartışılmıştır.

*Anahtar sözcükler:* Üstün yeteneklilik, öğrenme güçlüğü, tanılama, güçlü yönler, zayıf yönler.

*Atf için:* Bildiren, A., Fırat, T., & Kavruk, S. Z. (2024). Öğrenme güçlüğünden üstün yeteneğe bir okul hayatı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi* 25(1), 1-16. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1310170>

<sup>1</sup>Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, E-posta: ahmetbildiren@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3021-4299>

<sup>2</sup>Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi, E-posta: tahsinfirat02@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3577-7907>

<sup>3</sup>*Sorumlu Yazar:* Arş. Gör., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, E-posta: zeynep.kavruk@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8611-492X>

## Giriş

İki gereksinimliliğin tanımına ilişkin bir fikir birliği olmasa da (Foley-Nicpon, 2015; Ronksley-Pavia, 2015), son yıllarda öğrenme güçlüğü ve üstün yeteneğin bir arada görülebileceğine ilişkin araştırmalar hız kazanmıştır (Al-Hroub, 2011; Assouline vd., 2010; Beckmann & Minnaert, 2018; Foley-Nicpon & Assouline, 2020; Maddocks, 2018; Ottone-Cross vd., 2017; van Viersen vd., 2016). Araştırmaların artmasına rağmen öğrenme güçlüğü olan üstün yetenekli öğrencilerin (2ö; twice exceptional [2e]) tanınması, bu çocukların farklı özellikler göstermesi nedeniyle güçleşmektedir. 2ö'nün tanınması üzerine bir fikir birliği olmaması (Maddocks, 2018) bu sorunu derinleştirmektedir. Düşük akademik başarı, yeteneklerin göz ardı edilmesi, maskeleyenin etkileri tanılananın yanı sıra 2ö'lü öğrencilere yönelik eğitimi de olumsuz etkilemektedir (Bildiren & Fırat, 2020; Foley Allmon vd., 2011; McCoach vd., 2001).

2ö'lü öğrencilerin bir yandan güçlü üstbilis becerileri (Hannah & Shore, 2008), iyi gelişmiş kelime dağarcıkları (Wood & Estrada-Hernandez, 2009), problem çözme stratejileri (Munro, 2002), üstün uzamsal becerileri (Reis & McCoach, 2002) ve yüksek düzeyde yaratıcılık (Ruban & Reis, 2005) sergilemeleri; bir yandan da düşük akademik başarı (Foley-Nicpon & Assouline, 2020), temel işleme becerilerinde zayıflık (Assouline vd., 2010), düşük fonolojik farkındalık (van Viersen vd., 2016) gibi özellikler göstermeleri tanılanmayı daha karmaşık bir hale getirmektedir. Ama buna rağmen 2ö'ye yönelik farkındalık, tanılama ve müdahale konusunda araştırmalar giderek artmaktadır (Lovett, 2013; Lovett, & Sparks, 2013; Maddocks, 2018, 2020; Nicpon vd., 2013; Ruban & Reis, 2005). Biz bu çalışmada ilkökul 2. Sınıfın sonuna doğru okumaya geçebilen, hala okuma ve yazmada sorun yaşayan, bununla birlikte müthiş bir resim yeteneği olan, lise öğretmenlerinin umudu kestiği bir dönemde kimsenin beklemediği bir şekilde tıp fakültesini kazanan bir 2ö'lü olduğu kanısına vardığımız öğrencinin bugüne kadar neden tanılanmadığını ve bu güçlüğü rağmen nasıl ilerleyebildiğini incelemeye çalıştık.

## Öğrenme Güçlüğü Olan Üstün Yetenekli Çocuklar

Öğrenme güçlüğü, bireyin yazılı ve sözlü dilin anlaşılması ve kullanılmasıyla ilgili temel psikolojik süreçlerde yaşadığı zorlukları ifade eder. Bu zorluklar, dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma ve matematiksel hesaplamalar yapma gibi becerileri içerir (Fırat & Bildiren, 2023; Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], 2004). Bu tanıma üstün yeteneklilik eklendiğinde öğrenciler yetenek ve güçlük arasında sıkışmış bir durumda olabilmektedir. Ama bu durumun yaşanabileceği halen birçok kişi tarafından kabul edilmekte zorlanılmaktadır (Foley-Nicpon vd., 2011; Portesova, 2010). 2ö'lü öğrenciler, okuma, matematik, yazım veya yazılı ifade gibi belirli bir akademik alanda performans seviyelerinde önemli bir tutarsızlık sergileyen üstün zihinsel beceriye sahip öğrencilerdir (McCoach vd., 2001). Öğrenme güçlüğü alan yazına ilişkin araştırmalarda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin heterojen bir grup oluşturduğu belirtilmektedir (Fırat & Bildiren, 2022; Fletcher vd., 2018; Swanson vd., 2013; Wong & Butter, 2012). Benzer bir durum 2ö'lü öğrenciler için de söz konusudur (Baum vd., 1991; Brody & Mills, 1997). Bu heterojenliğe rağmen 2ö'lü öğrenciler en az bir akademik alanda yetersizlik yaşarlar ve bilişsel performanslarına rağmen düşük akademik performans gösterirler (Assouline vd., 2010; Foley-Nicpon vd., 2011). Ancak 2ö'lü öğrenciler, bilişsel yetenekleri ile bilişsel işleme zayıflıkları arasında farklılıklar gösterirler (Maddocks, 2020).

2ö'lü öğrenciler genellikle eş zamansız gelişim gösterirler ve yetenekleri ve güçlükleriyle birlikte sadece üstün yetenekli ya da sadece öğrenme güçlüğü bağlamında değerlendirilmezler (Ottone-Cross, 2017). Bunun önemli bir nedeni Baum (1989) ve Brody ve Mills'e (1997) e göre yetenek ya da güçlüklerin maskeleyenmesidir. 2ö olan öğrenciler genellikle üç farklı gruba ayrılmaktadır (Brody & Mills, 1997). İlk grupta, üstün yetenekli olduğu kabul edilen ancak aynı zamanda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler yer almaktadır. Bu grup, yüksek IQ veya yüksek akademik başarılarıyla öne çıktığı için kolayca üstün yetenekli olarak tanımlanabilir (Bisland, 2004). Bu grup, öğrencinin karşılaştığı güçlükleri maskeleyerek üstün yeteneğin varlığını gösterir. (Reis vd., 2014). Bu grup, üstün olarak kolaylıkla tanımlanabilir ancak yazım hataları yaparlar, zayıf el yazısı becerileri sergilerler ve bu gruptan beklenen performans ile gerçek performansları arasında tutarsızlık vardır (Baum & Owen, 2004; Fetzer, 2000). İkinci gruptaki öğrenciler, öğrenme güçlüğü tanısı almış ve güçlüklerin üstün yeteneklerini belirlemeyi zorlaştırdığı öğrencilerden oluşur (Brody & Mills, 1997; Neihart, 2008). Bu öğrencilerde öğrenme güçlüğü, baskın bir şekilde ortaya çıktığı için potansiyellerini gizleyebilirler (Little, 2001). Bu durum, yetersiz değerlendirme süreçleri veya öğrencilerin güçlüklerinin daha düşük IQ puanlarına yol açma ihtimali nedeniyle, genellikle öğrencilerin üstün yeteneklerinin fark edilmediği anlamına gelmektedir (Beckmann & Minnaert, 2018). Bu durumda, bu öğrenciler genellikle özel eğitime yönlendirilebilir, ancak üstün yeteneklerinin gelişimi konusunda yeterli destek alamamaktadırlar (Neihart, 2008; Silverman, 2009). Genellikle, öğrencinin güçlük yaşadığı alanlara odaklanan bir destek sağlanır. Üçüncü gruptaki öğrenciler, üstün yetenekleri ve öğrenme güçlükleri birbirini maskeleyerek herhangi bir tanı almayan öğrencilerdir (Fetzer, 2000; King, 2005). Bu öğrenciler normal sınıflarda

eğitime devam ederlerken, üstün yetenekli veya öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere sağlanan hizmetler için uygun görülmezler ve ortalama yeteneklere sahip oldukları kabul edilir (Brody & Mills, 1997). Akademik olarak dikkat çekmedikleri için üstün yetenek veya öğrenme güçlüğü tanısı almazlar (McCallum vd., 2013).

2ö'lü öğrenciler birbirinden farklı ve kendilerine özgü özellikler sergilemelerine rağmen, ortak özellikleri ortaya koymaya çalışan araştırmalar da bulunmaktadır (Brody & Mills, 1997; Reis ve diğerleri 2014). 2ö'lü öğrenciler, ileri düzey sözcük dağarcığı, problem çözme becerileri, güçlü bellek, yaratıcılık, soyut düşünme, akıl yürütme, yüksek genel zihinsel yetenek, sözel veya uzamsal yeteneklerde güçlü yönler gibi özellikler sergileyebilmektedir (Bildiren & Fırat, 2020; Crepeau-Hobson & Bianco, 2013; Dare & Nowicki, 2015; LaFrance, 1997; Munro, 2002; Nielsen, 2002; Ruban & Reis, 2005; Wood & Estrada-Hernandez, 2009). 2ö'lü öğrenciler bu yeteneklere rağmen düşük benlik kavramı geliştirebilir, kolayca cesareti kırılabilir, okulda dikkat güçlüğü çekebilir ve eğitim ortamındaki değişikliklere uyum sağlamada zorluk yaşayabilir (Assouline vd., 2010; Brody & Mills, 1997). Bunun nedeni yeteneklerinin yanı sıra sözel yönergeleri izlemekte ve dikkati sürdürmede zorlanma, temel işleme becerilerinde, görsel ve işitsel ayırım, sıralama, kod çözme becerileri, kısa süreli işitsel bellekte ve alıcı ve ifade edici iletişimde güçlük yaşama gibi problemler yaşamalarıdır. (Assouline vd., 2010; Baum vd., 2001; Nielsen, 2002; Robinson, 1999; Waldron & Saphire, 1990, 1992). Bunun yanı sıra sözel ve yazılı becerileri arasında farklılık olabilmekte, soyut kavram gerektiren görevlerde çok iyi performans sergilerken, bellek gerektiren görevlerde zorluk yaşamaktadırlar (King, 2005). Sesbilgisel farkındalık, işitsel algı ve bellekte yaşadıkları zorluklar okuma yazma başarılarını olumsuz etkilemektedir (Waldron & Saphire, 1992). van Viersen ve diğerleri (2016) 2ö'lü öğrencilerin fonolojik farkındalık ve hızlı isimlendirme becerilerinde zayıf olduklarını, ancak kısa süreli bellek, çalışan bellek ve dil becerilerinde ise güçlü olduklarını bulmuşlardır. Ayrıca araştırma, fonolojinin, 2ö'lü çocuklar için bir risk faktörü olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar 2ö'lü öğrencilerin okuma yazmada sorun yaşadıkları göstermektedir ancak 2ö'lü öğrencilerin ortalama zeka düzeyindeki disleksi olan öğrencilerden daha iyi okudukları tespit edilmiştir (Berninger & Abbott, 2013; van Viersen vd., 2016; Van Viersen vd., 2017). Okuma yazmaya ek olarak, sayı hissi, temel matematiksel hesaplama, sayılarla akıl yürütme becerisinin zayıf olması, matematik başarısını olumsuz etkilemektedir (Waldron & Saphire, 1992). Eğitim programlarının genelde okuma, yazma ve aritmetik gibi temel akademik becerilere bağlı olması nedeniyle düşük akademik başarı gösterebilmekte (Baum vd., 2001; Gilman vd., 2013) ve bunlardan dolayı duygusal ve davranışsal zorlukları bir arada yaşayabilmektedirler (Assouline vd., 2010). Başarısızlıkların devam etmesi durumunda düşük benlik algısı ve akademik öz yeterlilik sergileyebilmektedirler (Beckmann & Minnaert, 2018; King, 2005; Olenhack, 2009).

Bu güçlükleri zaman zaman rahatlatan yaratıcılık özellikleri de dikkat çekicidir (Karnes & Shaunessy, 2004; LaFrance, 1997; Olenhack, 2009; Yssel vd., 2014). Beckmann ve Minnaert'in (2018) 23 yayın üzerine yaptıkları inceleme de 2ö'lü öğrencilerin görevlerinde yaratıcı yaklaşımlar gösterdikleri tespit edilmiştir. Ancak 2ö'lü öğrenciler bu yaratıcılıklarını yetersizliklerini telafi etme için kullanabilmektedirler (Daniels & McCollin, 2010). Yaratıcılık gibi belirgin bir özelliğe rağmen birlikte yaşanan güçlükler, tanılamaya ilişkin net bir fikir birliğinin olmaması (Assouline & Whiteman, 2011; Lovett & Sparks, 2013), 2ö'lü öğrencilerin yeterince erken tespit edilmesini zorlaştırmaktadır (National Association for Gifted Children, 2013; Reis vd., 2014).

### **Öğrenme Güçlüğü Olan Üstün Yeteneklilerin Tanılanması**

Yüksek potansiyel ve yetersizlikler arasındaki çatışma (King, 2005), 2ö'lü öğrencileri tanılamayı tartışmalı ve güç bir duruma getirmektedir. Grupta yer alan öğrencileri ayırt etmede temel zorluğun yeteneklerin yetersizlikleri, yetersizliklerin de yetenekleri maskeleyesi olduğu belirtilmektedir (Baum vd., 2006; Brody & Mills, 1997; Portesova, 2010). Ancak McCoach ve diğerleri (2001) göre maskeleye odaklanmak problem içermektedir. Çünkü tüm ortalama performans gösteren öğrencileri taramak mümkün olamamaktadır. Bu nedenle 2ö'lü öğrencilerinin belirleyici özelliklerine odaklanmayı önerirler, böylece bu öğrenciler kritik bir şekilde başarısız olmaya başlamadan önce uygulayıcılar tarafından tanımlanabilirler.

Alandaki artan bilgi ve kavrayışa rağmen, tanımlama sorunları hala mevcuttur (Reis vd., 2014) ancak tanılamaya ilişkin farklı tanımlama yöntemleri önerilmektedir. Brody ve Mills (1997), bir çocuğun 2ö olarak etiketlenip etiketlenmemesi konusunda üç faktörün özellikle önemli olduğu sonucuna varmışlardır. Bu faktörler, olağanüstü yetenek kanıtı, yetenek-başarı tutarsızlığı ve bir işleme yetersizliğidir. Bu yaklaşım, öğrenme güçlüğü olan üstün yetenekli bireylerde, IQ puanlarının entegrasyonunu sağlayarak yapılandırılmış görüşmeler, davranış gözlemleri, yaratıcılık testleri ve öğretmen değerlendirmeleri gibi daha öznel endekslerin tanılama sürecine dahil edilmesine olanak sağlamıştır. McCoach ve diğerleri (2001), öğrenme güçlüğü olan üstün yetenekli çocukların tanılanmasında, sadece başarı düzeyi ile zeka düzeyi arasındaki tutarsızlığın değil, aynı zamanda çeşitli değerlendirme araçlarının bir arada kullanılmasını da önermektedirler. Bu araçlar arasında IQ testleri, başarı testleri, müfredata dayalı değerlendirmeler ve portfolyo incelemeleri yer almaktadır. Nielsen (2002) ise tanılamada

Wechsler zeka ölçeğinin özellikle kodlama ve sayı dizisi gibi alt testlerinde düşük puanların aranmasını önermektedir. Bu alt testler, öğrenme güçlüğü olan üstün yetenekli çocukların belirgin zorluk yaşadığı alanları ortaya koyabilir ve tanı sürecinde önemli ipuçları sağlayabilir. Ayrıca, profil analizleri, geniş üstün yeteneklilik tanımları ve öğrenme güçlüğünün başarı ve zeka düzeyi arasındaki tutarsızlık yaklaşımının birlikte kullanılması, daha doğru ve kapsamlı bir tanının konulmasını sağlayabilir. Bu yaklaşım, öğrencinin farklı alanlardaki yeteneklerini, güçlü ve zayıf yönlerini göz önünde bulundurarak tanı sürecinin daha etkili olmasını sağlayabilir. Silverman (2003) ise üstün yetenekli ve öğrenme güçlüğü olan çocukların birbirlerini farklı biçimlerde maskeleyebileceğini vurgulayarak, ayrı alt test puanlarının detaylı bir şekilde incelenmesinin önemli olduğunu savunmaktadır. Bu şekilde, öğrencinin yeteneklerindeki tutarsızlıklar ve potansiyel güçlü yönler daha iyi anlaşılabilir ve doğru bir tanı konulabilir. Bu nedenle, tanı sürecinde ayrı alt test puanlarına dikkat edilmesi gerekmektedir.

Başarısızlık ve zeka düzeyi arasındaki tutarsızlığın ortaya çıkarılması için geçen sürenin uzunluğu, tutarsızlık yaklaşımının eleştirilmesine neden olmaktadır (Vaughn vd., 2003). Bu sebeple alternatif olarak müdahaleye tepki yöntemi (MTM) 2ö'lü öğrencilerin tanılmasında da uygulanması önerilmektedir (Yssel vd., 2014). Ancak McCallum ve diğerlerine (2013) göre riskli durum yalnızca düşük akademik performansın bir işlevi olarak tanımlandığından, 2ö'lü öğrencilerin müdahaleye tepki yönteminde tarama sürecinde tanımlanması pek olası gözükmemektedir. Bu nedenle tarama için MTM tutarsızlık kriterleri kullanılmasını önermektedirler (matematikte en yüksek %16'yı belirlemek için gözlemlenen puan formülünün kullanılması gibi). Crepeau-Hobson ve Bianco (2011) da standartlaştırılmış değerlendirme prosedürlerinin MTM uygulamaları ile bu şekilde harmanlanması ile daha doğru tanılama yapılabileceğini önermektedir.

Son yıllarda yapılan araştırmalar, 2ö'lü öğrencilerin tanılmasını daha ayrıntılı olarak incelemeye başlamıştır. Örneğin Lovett ve Sparks (2013) 2ö'lü öğrencilerin belirlendiği kriterlere ve öğrencilerin standartlaştırılmış yetenek ve başarı testlerindeki performansına odaklanarak 46 ampirik çalışmayı gözden geçirmişlerdir. Sonuçlara göre 2ö'lü öğrencilerin nasıl tanılanacağı konusunda bir fikir birliği olmadığı, neredeyse çalışmaların yarısında IQ başarı tutarsızlığı yaklaşımının kullanıldığı ancak bunun büyük popülasyonlarda tanılama sorunlarına yol açacağı, çalışmaların çok azında düşük başarının tanı kriteri için ele alındığı, 2ö'lü öğrencilerin IQ ortalamalarının 122.8 olduğu ve başarı puanlarının ortalama düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ottone-Cross ve diğerleri (2019), 2ö'lü öğrencilerin Kaufman Başarı Testi, (KTEA-3) skorlarının ortalama düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca 2ö'lü öğrencilerin ortalama puanlarının, üstün yetenekli öğrencilerden 1 ile 2 standart sapma puanı altında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerden de 1 ile 2 standart sapma puanı üstünde olduğunu tespit etmiştir. Maddocks'un (2018) yaptığı çalışmada potansiyel 2ö'lü olarak tanılanan öğrencilerin çoğunun daha düşük işleme yetenekleri ve başarı sergiledikleri tespit edilmiştir. Yine bu araştırmada yaygın olarak kullanılan bireysel uyumsuzluk kriterlerinin potansiyel üstün yetenekli öğrencileri potansiyel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler olarak tanıladığını tespit etmiştir. Maddocks'un (2020) çalışmasında ise potansiyel 2ö'lü öğrencilerin sözel ve/veya muhakeme yeteneklerinde güçlü yönler sergilediğini ortaya çıkarmıştır. 2ö'lü öğrencilerin kavrama-bilgi puanları ile üstün yetenekli öğrencilerin kavrama-bilgi puanlarının benzer düzeyde olduğunu tespit etmiş ancak 2ö'lü öğrencilerin üstün yetenekli öğrenciler kadar tanılama kriterlerini taşımadığını ortaya koymuştur.

2ö'lü öğrencilerin tanılama yaklaşımlarını destekleyen araştırmalar bulunmasına rağmen (Baum & Novak, 2010; Coleman, 2005), bu öğrencilerin tanılmasında standartlaştırılmış bir sürecin olmaması, okulların bu öğrencileri doğru bir şekilde tanılayamaması ve ihtiyaçlarına uygun eğitim almalarını engelleyebilmektedir. Bu nedenle, öğrenme güçlüğü olan üstün yetenekli öğrencilerin tanımlanması için farklı modellerin birleştirilmesi uygun bir yaklaşım olabilir. Assouline ve diğerleri (2010) ile Lovett ve Sparks (2013) tarafından da savunulan görüşe göre, bu öğrenciler öğrenme güçlüğüyle ilişkili temel bilişsel eksikliklere sahiptir ve genellikle mutlak yerine görel akademik açıklar sergilemektedir. Bu nedenle bireysel zeka testi, çoklu bilişsel işlem ölçüsü, başarı testi, müfredatı dayalı değerlendirmeyi içeren değerlendirme dizisi ile birlikte (Bell vd., 2015), referanslı standardize ölçme araçlarının yanı sıra informal ölçme araçlarını da kapsayan çoklu tarama yöntemlerinin kullanılması ve disiplinlerarası ekip çalışması ile işbirliği içerisinde tanılamının yapılması (Baum vd., 2006; Dare & Nowicki, 2015) daha isabetli tanılamayı gerçekleştirebilecektir.

### **Türkiye'deki Durum**

Türkiye'de 2ö'lü öğrencilere yönelik çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bunun önemli bir nedeni öğrenme güçlüğüne yönelik tanılama sorunlarıdır. Mili Eğitim Bakanlığı verilerine göre öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin oranı tüm özel gereksinimli öğrencilerin yaklaşık %3'ü civarındadır (Çakıroğlu, 2017). McFarland ve diğerleri (2019), Engelli Bireyler Eğitim Yasası (IDEA) kapsamında özel eğitim hizmetleri alan 3-

21 yaş arası öğrenci sayısının 7 milyon olduğunu ve bu öğrencilerin %34'ünün öğrenme güçlükleri olan bireylerden oluştuğunu belirtmişlerdir. Bu veriler göz önüne alındığında, Türkiye'de öğrenme güçlüğü tanılması konusunda ciddi bir sorun olduğu ortadadır. Bu sorunun tanılama araçlarının eksikliği ve öğretmenlerin bilgi düzeyinin yetersizliği gibi faktörlerden kaynaklandığı söylenebilir (Çakıroğlu, 2017). Türkiye'de yapılan çalışmalarda (Altun & Uzuner, 2016; Başar & Göncü, 2018; Fırat & Koçak, 2018), öğretmenlerin öğrenme güçlüğü konusunda yetersiz bilgiye sahip olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, üstün yetenekli çocuklar için yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Bildiren, 2018; Şahin & Kargin, 2013). Bu durum, öğrenme güçlüğü olan üstün yetenekli çocukların tanılanmasını olumsuz yönde etkileyebilir. Bildiren ve Fırat (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrenme güçlüğü olan üstün yetenekli öğrencilerin tanılanmasıyla ilgili çeşitli sorunlar belirlenmiştir. Bu çalışmada, sadece zeka testiyle dikkat dağınıklığı tanısı konulan bir öğrencinin çoklu değerlendirme ile öğrenme güçlüğü olan üstün yetenekli olduğu kanıtlanmıştır. Araştırmacılar, öğrenme güçlüğü olan üstün yetenekli öğrencilerin erken tanılanmasının büyük bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu noktada, öğrenci performansının aile, öğretmenler ve diğer ilgili paydaşlar tarafından dikkatlice gözlemlenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Tanılama sürecindeki sorunlara rağmen, umut verici bir gelişme olarak, özel eğitim öğretmenliği lisans programında yapılan yeni düzenlemelerden bahsedilebilir. Bu düzenlemelerle, öğrenme güçlüğü ve üstün yetenek alanında uzmanlaşma imkanı sunulmaktadır. Bu durumun ilerleyen yıllarda farkındalığın artmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

### **Mevcut Çalışma**

26'lı öğrencilerin tanılanması üzerine yapılan çalışmalar genelde bu öğrencilerin tipik gelişim özellikleri ve tanılama araçları üzerine yoğunlaşmaktadır (Beckmann & Minnaert, 2018; Cross vd., 2019; Lovett & Sparks, 2013; Maddocks, 2018, 2019). Ancak 26'lı öğrencilerin erken yaşta üniversite yaşamına kadar gerek güçlü yönleri gerekse gerekse güçlük yaşadığı alanlara ilişkin derinlemesine araştırmalara ihtiyaç bulunduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte güçlük yaşadığı alanlara rağmen akademik yaşantıda nasıl ilerleyebildiklerinin ve hatta nasıl ciddi başarılar sergileyebildiklerinin de incelenmesi önemli olabilecektir. Türkiye'de 26'lı üniversite öğrencisinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla araştırma bulgularının 26'lı öğrencilerinin özelliklerinin ortaya koyulmasında, tanılanmasında ve kendilerine özgü ne tür stratejiler geliştirebildikleri hususunda alana katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu noktada araştırmada 26 potansiyeli taşıyan tıp fakültesi son sınıf öğrencisi Fatih'in güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya çıkarılması, güçlüklerle karşı kullandığı stratejilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

### **Yöntem**

#### **Araştırma Modeli**

Bu araştırmada, vaka çalışması yöntemi kullanılarak nitel bir araştırma modeli uygulanmıştır. Vaka çalışması, birey, grup, topluluk veya birimlerin yaşadığı olayların belirli bir bilimsel yaklaşıma dayanarak analiz edildiği bir yöntemdir. Bu yöntem, derinlemesine bir bilgi elde etmeyi ve gerçek hayattaki olayları bütüncül bir perspektifle anlamayı sağlar (McMillan, 2004; Yin, 2003). Tek bir vaka çalışması yapmanın önemli nedenleri arasında teorik bilginin doğrulanması, benzersiz ve olağandışı bir durumun belgelenmesi ve analiz edilmesi, aynı vakayı farklı zamanlarda takip etme imkanı, erişilemeyen bir olgunun incelenmesi gibi faktörler yer almaktadır (Yin, 2014). Bu nedenle yaklaşık 50.000 öğrencinin eğitim gördüğü üniversitede benzersiz güçlükler ve bir o kadar da yetenekler sergileyen Fatih'in derinlemesine incelenmesi hedeflenmiştir. Bu hedef noktasında Fatih ve ailesi ile görüşme yapılmış, zeka performansını belirlemek için TONI-3 testi uygulanmış, yeteneği için resimleri analiz edilmiş ve yetersizliği ile nasıl başa çıktığını ortaya çıkarmak için ders çalışma stratejileri analiz edilmiştir.

#### **Katılımcı**

26 potansiyeli olan Fatih özel eğitim bölümüne başvurarak çocukluk döneminden itibaren yaşadığı güçlüklerin üniversite yaşamı boyunca da devam ettiğini ve bu durumun hayatını olumsuz etkilediğini aktarmıştır. Araştırmacılar tarafından güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi amacıyla bir değerlendirme yapılması önerilmiş, Fatih de bu öneriyi kabul etmiştir.

Fatih 24 yaşında Tıp Fakültesi son sınıf öğrencisidir. Anne ve babası ilköğretim mezundur. Bir kız bir de erkek olmak üzere iki kardeşi vardır. Normal doğumla dünyaya gelmiş, doğum sırasında bir problem yaşamamıştır. 1-1,6 yaş aralığında konuşmaya başlamıştır. Konuşmaya başladığında yaşadığı sorun bazı harfleri çıkarmakta zorlanmasıdır. Bu konuda ablası yardımcı olmuştur. Doğduğu yerde okul öncesi kurum olmadığı için okul öncesi eğitim almamıştır. Okul öncesi dönemde hareketli, iletişimi iyi, hayalperest ve resim çizmeyi çok seven bir çocuktur. İlkokul dönemi ise çok sıkıntılı başlamıştır. İlkokula başladıktan sonra okuma ve yazmayı 2 yıl sonra

öğrenmiş ve bu nedenle ilkokuldan hiç hoşlanmamıştır. Ortaokul ve lise döneminde özellikle sözel dersler ve Türkçede problemler yaşamaya devam etmiştir. Matematik ve resim dersleri haricinde diğer derslerde aktif katılım göstermemiştir. Lise öğretmenlerinin üniversite sınavında başarı beklemediği bir durumda iken 2.007.659 öğrencinin sınava girdiği üniversite yerleştirme sınavında ilk 11000 içerisine girerek Tıp fakültesini kazanmıştır. Halen okuma, yazma, okuduğunu anlamada sorunlar yaşamaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

#### ***Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu***

Araştırmacılar tarafından veri toplama aracı olarak araştırmanın amacına literatür bilgilerine uygun şekilde iki yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Formun biri Fatih'in kendisine diğeri ise ailesine uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarındaki sorular için öğrenme güçlüğü ve üstün yetenek alanında uzman 2 öğretim üyesinden görüş alınarak iç geçerliğin sağlanması amaçlanmıştır. Görüşme formu 37 sorudan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların, araştırmanın amacına tam anlamıyla hizmet edebileceği anlaşıldıktan sonra Fatih ve ailesi için uygulamaya geçilmiş, bireysel olarak görüşülmüş ve veriler not tutularak kaydedilmiştir.

#### ***TONİ-3 Zeka Testi***

Fatih'in genel zihinsel yeteneğini değerlendirmek için Türkiye'de yetişkinler için özel bir zeka testi bulunmaması sebebiyle, sözel olmayan TONI-3 zeka testi uygulanmıştır. TONI-3 testi, Brown ve diğerleri tarafından geliştirilmiş olup 6 ila 89 yaş arasındaki bireylere bireysel olarak uygulanan bir genel yetenek zeka testidir. Bu test, yetenek, zeka, soyut düşünme ve problem çözme becerilerini tamamen dil bağımsız bir şekilde değerlendirmek için tasarlanmıştır. Özellikle akıcı zekayı, soyut düşünmeyi ve problem çözme yeteneklerini değerlendiren bir yapıya sahiptir (Brown vd., 1997). Amerika Birleşik Devletleri'nde TONI-3 testinin yaş grupları için yapılan iç tutarlık güvenilirlik analizleri sonucunda, A ve B formları için Cronbach Alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayılarının .89 ile .97 arasında olduğu bulunmuştur.

#### ***Resim Analizleri***

Fatih'in yaptığı 8 resim, iki uzman tarafından analiz edilmiştir. Uzmanlar Türkiye'de üstün yetenekli çocukların eğitim aldığı devlet kurumu olan Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapmaktadırlar. Resim alanında üstün yetenekli çocukların tanınması konusunda çalışmaktadırlar.

#### ***Ders Çalışma Stratejileri***

Güçlü oldukları alanlara ilişkin pek çok potansiyelleri olan 2ö'lü öğrencilerin güçlü alanlarını hedefleyen uygulamalar ile ihtiyaç duyulduğunda zayıf alanlarına ilişkin strateji ve becerilerin öğretiminin potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilmeleri için önemli olduğu belirtilmektedir (Dare & Nowicki, 2015; Reis vd., 2014). Ancak Fatih tanı almamıştır. Bu nedenle herhangi bir müdahale programı ya da özel eğitim uygulanmamıştır. İlkokuldan itibaren tanı almayan Fatih'in akademik yaşantısındaki güçlükleri nasıl tolere edebildiğini incelemek için tıp fakültesindeki dersleri nasıl çalıştığına ilişkin inceleme yapılmıştır. Bu inceleme sonucunda Fatih'in resimlerle kodlama yaptığı ders çalışma notları ve resimleri incelenmiştir.

### **Veri Toplama ve Analizi**

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanmış olup, elde edilen veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmış ve analiz için "içerik analizi" tekniği uygulanmıştır. Veri analizi dört aşamada gerçekleştirilmiştir: 1. Verilerin kodlanması, 2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Analiz sürecinde görüşme kayıtları deşifre edilerek çözümlenmeler yapılmış ve bu süreçte verilerden çıkan temalar ve kod başlıkları belirlenmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, araştırma verileri iki ayrı araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmış ve ortaya çıkan kod ve tema listesine son şekli verilmiştir. Daha sonra, veriler, bu kod ve tema listesine göre değerlendirilmek üzere yine iki araştırmacı tarafından incelenmiştir. "Görüş Birliği" ve "Görüş Ayrılığı" olan maddeler belirlenmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini değerlendirmek için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği "P (Uzlaşma Yüzdesi %) = [Na (Görüş Birliği) / Na (Görüş Birliği) + Nd (Görüş Ayrılığı)] X 100" formülü kullanılmıştır. Bu hesaplama sonucunda elde edilen P değeri %93 olarak bulunmuş ve araştırmanın güvenilir kabul edildiği tespit edilmiştir.



## Etik Prosedür

Bu çalışmanın her aşamasında etik hususlara öncelik verilmiştir. Çalışma öncesi Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 27/02/2023 tarih ve 2023/2 sayılı etik onay alınmış olup katılımcılara (Fatih ve Fatihin ebeveynleri) bilgilendirilmiş onam formu doldurtulmuştur.

## Bulgular

Bu bölümde katılımcıya yöneltilen sorulardan elde edilen bulgular araştırma sorularına cevap verecek şekilde oluşturulan temalara göre incelenmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca buna ek olarak TONI-3 testi bulgularına, resim analizlerine, ders çalışma stratejilerine yer verilmiştir.

**Tablo 1**

*Katılımcının Güçlü ve Zayıf Yönlerine Dair Kodlar*

Dönem	Güçlü yönler	Zayıf yönler
Okul öncesi	İletişim Hayal kurma Resim	Artikülasyon
İlkokul dönemi	Matematik Resim İletişim Tasarım	İsteksizlik Okuma güçlüğü Akademik başarısızlık Yazma güçlüğü (s/ş, c/ç ve h/ğ) Türkçe Ödev tamamlanamama
Ortaokul dönemi	Matematik Resim	Türkçe Okuma güçlüğü
Lise dönemi	Resim	Sözel dersler İsteksizlik Akademik başarısızlık
Üniversite dönemi	Üç boyutlu düşünme Hayal etme Farklı düşünme	Bellek Yazma güçlüğü Düşük okuma hızı

Tablo 1 incelendiğinde, okul öncesi dönemde Fatih'in hareketli bir çocuk olduğu, konuşmaya başladığında artikülasyon sorunları yaşadığı, arkadaşları ile iyi iletişim kurduğu ve okul öncesi eğitimi almadığı ortaya çıkmıştır.

Okul öncesi dönemde Fatih'in hareketli bir çocuk olduğu, konuşmaya başladığında artikülasyon sorunları yaşadığı, arkadaşları ile iyi iletişim kurduğu ve okul öncesi eğitimi almadığı ortaya çıkmıştır. Bu dönemle ilgili "Konuşmayla ilgili yaşadığım tek sorun bazı harfleri çıkarmakta zorlanmıştım. Ablam yardımcı oldu. Arkadaşlarımla güzel bir iletişimim vardı. Oyunlara aktif olarak katılan biriydim." şeklinde düşüncelerini aktarmıştır.

İlkokul döneminde okula karşı isteksizlik ve okuma ve yazma güçlüğü yaşadığı, ödevlerini tamamlamadığı genel anlamda ve özellikle Türkçe dersinde akademik başarısızlık yaşadığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte matematik ve resim alanında çalışmaktan hoşlandığı ve iyi bir performans sergilediği tespit edilmiştir. Bu dönemle ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Ben ilk günden itibaren okula gitmek hiç istemezdim. Evdekilere çok sıkıldığımı söylerdim. İkiz kız kardeşim de aynı sınıftaydı o böyle sorunlar hiç yaşamadı. Beni ilk bir aya yakın ablam okula götürdü ve yanımda oturdu. O olmadığına derslere girmem için elimden geleni yapıyordum. Okulu sevmemim sebebi herkesin okuma yazmayı çok hızlı öğrenirken benim hala öğrenemiyor olmamdı. Her öğrenciye ayrı ilgi gösterilebilecek bir sınıf değildi. Resim dersi ve matematik dersleri dışındaki hiçbir dersi sevmezdim. Matematiğe olan ilgimde babamın bakkalında başlamıştı. Sınıf öğretmenimiz okuma yazmayı öğrenemediğim için ve ödevleri yapmadığım için şiddet uygulardı. Ama ben bunu eve pek yansıtmazdım. Birinci sınıfım bittiğinde artık inşaatı biten yeni mahalle okuluna geçmiştik. Eski öğretmenimiz 2. Sınıfa ikizimden ayrı kalmayayım diye sınıftan geçireceğini ifade ederdi. Zaten karnemde notlarımda düşüktü."

Özellikle okuma ve yazma güçlüğüne ilişkin "s/ş, c/ç ve h/ğ ayrımını yazarken yapamazdım. Ama bu anlamama engel olmadığı için okuyabiliyorum tek başıma dediğimde 2.sınıf ortalarındaydım ama çok yavaş okuyordum. Hala da hızlı değil" şeklinde yaşadıklarını ifade etmiştir. Türkçe dersine ilişkin de "Türkçe

*derslerinden kaçmak çok isterdim. Öğretmen bana kitap okuttuğunda çok çekinirdim kötü hissedirdim. Ders bitsin diye dua ederdim. Hep en arka sıraya oturmaya çalışırdım. Güçlü yanım derste ben kitap okurken bana gülseler bile umursamazdım. İçimden okul bitince zaten bakkal olucam derdim” şeklinde yaşadıklarını aktarmıştır.*

Ortaokulda ise Fatih’in kendini daha iyi hissetmeye başladığı ilkokula benzer bir şekilde matematik ve resim dersinde daha iyi performans sergilediği, Türkçe dersinde ve okumada zorlandığı ortaya çıkarılmıştır. Bu dönemle ilgili “Ortaokulum çok daha başarılıydı çünkü matematik yapabiliyordum. Türkçe öğretmenim yavaş okumamı yadırgardı sadece ama kötü davranmaz önerilerde bulunurdu. Akademik başarımla İlkokula göre kat kat düzelmisti. Türkçe dışında.” şeklinde yaşadıklarını aktarmıştır.

Lise döneminde muhtemelen ders sayısının ve zorluğunun artması nedeniyle ilkokula benzer bir şekilde okula karşı isteksizlik yaşadığı, özellikle sözel derslerden çok zorlandığı tespit edilmiştir. Bu dönemle ilgili “Lise bir sanki yeniden ilkokula başlıyormuşum gibi zor bir dönemdi. Sözel derslerde başarısız olduğum için tembel görüyorlardı.” şeklinde düşüncelerini aktarmıştır.

Türkiye’de yüksek öğretime geçiş için uygulanan üniversite sınavında lise öğretmenlerinin hiç beklemediği bir şekilde performans gösterip tıp fakültesini kazanan Fatih üniversiteye başladığında öncelikle başaramama düşüncesine kapılmış bu düşünce onu kaygılandırmaya başlamıştır. Ancak üç boyutlu düşünme ve hayal etme gücünü ön plana çıkarıp akademik başarısını arttırabilmiştir. Bu dönemle ilgili düşüncelerini şu şekilde aktarmıştır:

“Çok zor olduğunu duyarak ve bunu endişesiyle geldim. Bitirememe kaygım başlamadan olmuştu. Ancak daha sonra akademik başarımla beklediğimden çok daha iyi oldu. Çok başarılı biri sayılmam belki ama severek öğreniyorum çünkü hayal etmem gereken ve üç boyutlu düşünmem gereken çok an oluyor bu hoşuma gidiyor.”

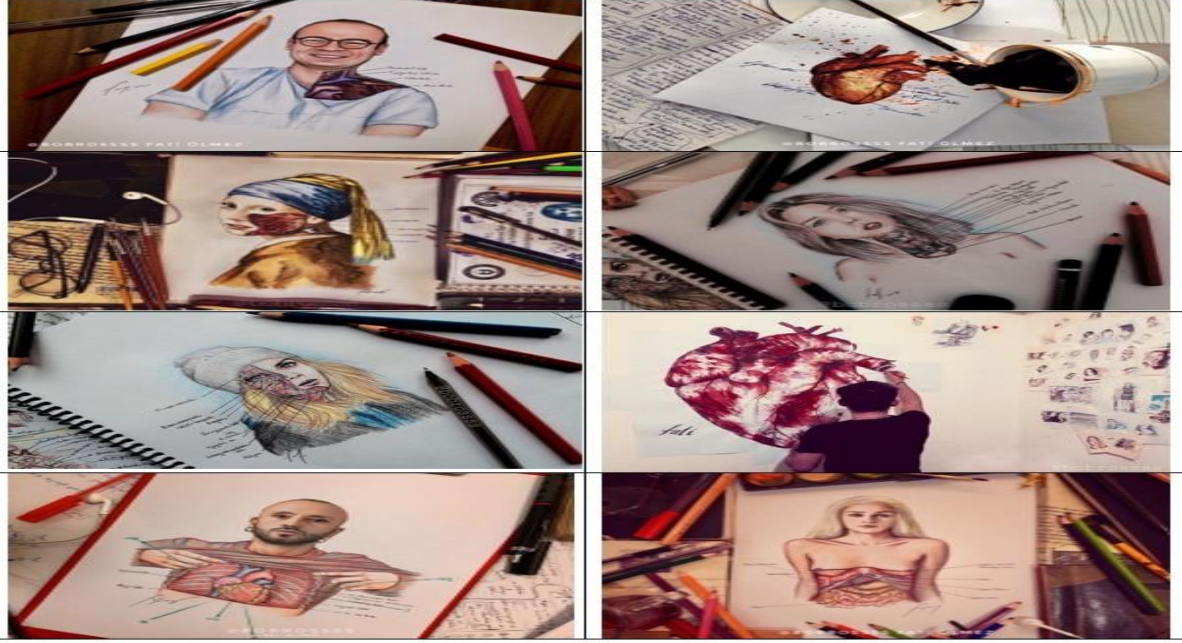
### **TONI-3 Testi Bulguları**

TONI-3 testi Fatih’e bireysel olarak uygulanmıştır. Test uygulamasında kolay sorularda dikkatinin dağıldığı gözlenmiştir. 15-20 dk. arasında testi tamamlamıştır. Toplam 42 soruyu doğru cevaplamıştır. Testin orijinal normlarına göre Fatih’in 130 IQ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

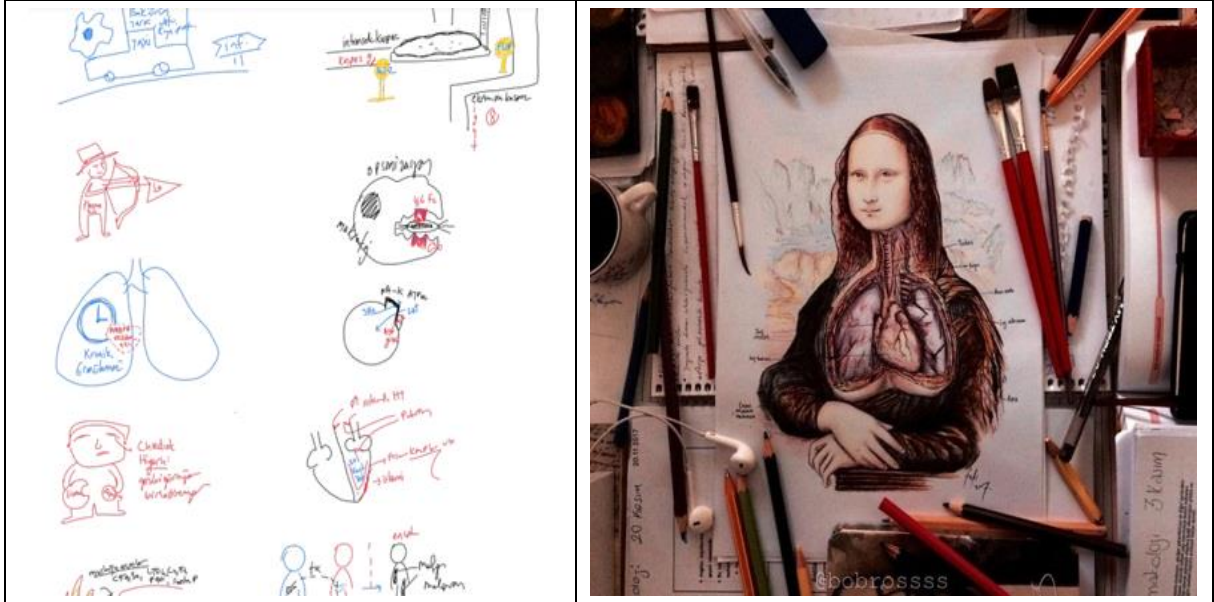
### **Resimler**

Resim alanındaki uzmanların değerlendirmesine göre Fatih’in kendi meslek alanıyla ilgili çalışmalarına yönelik resim ve illüstrasyonu birleştirmesi, aynı zamanda kendi boyama ve çizgi tarzı oluşturması bakımından önemli bir aşama olarak yorumlanmıştır. Çizgi, perspektif, oran orantı, ışık gölge, konu bütünlüğü ve yorumlama bağlamında üstün bir yetenek sergilediği ifade edilmiştir. Portrelerdeki oran orantıyı çok iyi gözlemlediği ortaya çıkarılmıştır. Sanatın toplumsal yönüne de çalışmalarında epeyce yer vermiş olması (toplumsal olaylar, farkındalıklar) farklı bir düşüncenin var olduğunu göstermesi bakımından önemli olarak değerlendirilmiştir. Yine uzmanlar tarafından materyal tercihlerinin zaman ve mekana göre farklılık yarattığı ortaya koyulmuştur. Sonuç olarak resim alanındaki uzmanlar, Fatih’in resim alanında üstün yetenekli olduğu kanısına varmışlardır.

Resim alanındaki uzmanların değerlendirmesine göre Fatih’in kendi meslek alanıyla ilgili çalışmalarına yönelik resim ve illüstrasyonu birleştirmesi (bk. Şekil 1), aynı zamanda kendi boyama ve çizgi tarzı oluşturması bakımından önemli bir aşama olarak yorumlanmıştır.

**Şekil 1***Fatih'in Resimleri***Ders Çalışma Stratejileri**

Halen okumada güçlük yaşayan bu nedenle üniversitede sınavlarını çalışmakta zorlanan Fatih'in nasıl bunun üstesinden gelebildiği incelenmiştir. İnceleme sonuçlarında Fatih'in bilgileri belleğe almak için resim yeteneğinden yararlandığı ve resimle kodlama yaparak ders çalıştığı tespit edilmiştir. Örnekler Şekil 2'de gösterilmiştir.

**Şekil 2***Fatih'in Çalışma Stratejileri***Tartışma**

Elde edilen verilere göre Fatih'in ilkokuldan itibaren okuma ve yazma güçlüğü yaşadığı, okula karşı olumsuz tutum sergilediği, özellikle Türkçe dersinde zorlandığı, akademik başarısızlık yaşadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte üstün bir genel zihinsel yeteneğe ve olağanüstü yaratıcı bir resim yeteneğine sahip olduğu

sonucuna varılmıştır. Güçlü ve zayıf yönleri ile birlikte ele alındığında Fatih'in 2ö'lü bir birey olduğu söylenebilir (Assouline vd., 2010; Brody & Mills, 1997; Crepeau-Hobson & Bianco, 2013; Dare & Nowicki, 2015; Foley-Nicpon vd., 2011; Foley-Nicpon & Assouline, 2020; Olenhack, 2009; Ottone-Cross vd., 2017; Ruban & Reis, 2005; van Viersen vd., 2016).

Özellikle güçlü yaşadığı alanlarda ayrıntılı bir değerlendirme yapıldığında öğrenme güçlüğü tarafının belirgin olarak lise dönemine kadar görünür olduğunu söyleyebiliriz. Okul öncesi dönemde yaşadığı artikülasyon sorunu, van Viersen ve diğerlerinin (2016) ortaya koyduğu gibi fonolojik farkındalıkta sorun yaşadığını göstermektedir. İlkokul dönemindeki yazma güçlüğü (s/s, c/ç ve h/ğ harflerini karıştırması) bu bulguyu desteklemektedir. Muhtemelen bu durum Waldron ve Saphire (1992) ifade ettiği gibi okuma ve yazmayı olumsuz etkilemektedir. Yapılan görüşmede elde bir sonuçta hala bu sorunun devam ettiğini göstermektedir. (Örneğin, kısa sözcüğünü yazarken zaman zaman sıkı olarak yanlış yazmaktadır). İlkokulda kolayca cesaretinin kırılması, uyum sağlayamaması öğrenme güçlüğünü ortaya koymaktadır (Assouline vd., 2010; Brody & Mills, 1997). Okuma güçlüğünün hala sürüyor olması da öğrenme güçlüğü tanısı olasılığını arttırmaktadır. Özellikle bilişsel yeteneğine rağmen liseye kadar yaşadığı akademik başarısızlık, 2ö'lü öğrencilerin ortak özelliklerinden birini sergilediğini göstermektedir. (Assouline vd., 2010; Foley-Nicpon vd., 2011). Maddocks'un (2018) yaptığı çalışmada potansiyel 2ö'lü olarak tanımlanan öğrencilerin çoğunun daha düşük işleme yetenekleri ve başarı sergilediklerini ortaya koyması, Fatih'in bu grupta yer alma olasılığını arttırmaktadır. Tüm dünya olduğu gibi Türkiye'de de eğitim programlarının genelde okuma, yazma ve aritmetik gibi temel akademik becerilere bağlı olması nedeniyle Fatih düşük akademik başarı göstermiş (Gilman vd., 2013) ve bunlardan dolayı duygusal ve davranışsal zorlukları bir arada (Assouline vd., 2010) yaşamıştır. Bunun önemli bir nedeni erken müdahale programının uygulanmamasıdır. Çünkü 2ö'lü öğrencilerin, düşük özgüven ve motivasyon, etkisiz öz yeterlik ve en önemlisi öğrenme sevgisinin kaybına karşı koruyucu bir faktör sağlamak için erken müdahale gereklidir (Reis vd., 2000).

Akademik başarısızlığa rağmen matematik alanında iyi performans göstermesi 2ö'lü öğrencilerin heterojen bir grup olmasıyla (Fletcher vd., 2018; Swanson vd., 2013; Wong & Butter, 2012) açıklanabilir. Maddocks'un (2020) ifade ettiği gibi 2ö'lü öğrenciler bilişsel işleme zayıflıkları arasında farklılıklar gösterirler. Ayrıca 2ö'lü öğrencilerin soyut düşünme, akıl yürütme, yüksek genel zihinsel yetenek, sözel veya uzamsal yeteneklerde güçlü yönler özellikler sergilemesi (Bildiren & Fırat, 2020; Crepeau-Hobson & Bianco, 2013; Dare & Nowicki, 2015; LaFrance, 1997; Munro, 2002; Nielsen, 2002; Ruban & Reis, 2005; Wood & Estrada-Hernandez, 2009) matematik alanındaki performansı açıklayabilir. 2ö'lü öğrenciler arasında sözel ve yazılı becerileri arasında farklılık olabilmekte, soyut kavram gerektiren görevlerde çok iyi performans sergileyebilmektedirler (King, 2005). Ottone-Cross ve diğerleri (2017)'nin yaptıkları çalışmada 2ö'lü öğrenciler matematikte ortalamanın üstünde başarı göstermiştir. 2ö'lü öğrencilerin üstün yetenekli öğrencilere benzer bir şekilde kavrama-bilgi performansına sahip (Maddocks, 2020) olsa da matematikteki performansı açıklayabilir.

Figürlerde ve uzman değerlendirmesinde görüldüğü üzere resim alanında yaratıcı çalışmaları, bu alanda üstün yetenekli olduğunu göstermektedir. 2ö'lü öğrencilerin yaratıcılık özellikleri dikkate alındığında (Beckmann & Minnaert, 2018; Karnes & Shaunessy, 2004; LaFrance, 1997; Olenhack, 2009; Yssel vd., 2014), Fatih'in yetersizliklerini telafi etmek ve bir şeyler başardığını ortaya koymak için bu yeteneğini kullandığını söylememiz mümkündür. LaRusso ve diğerleri (2015), öğrencilerin karmaşık muhakemelerinin derin kavrayış sergileme yeteneklerini öngördüğünü bulmuştur. Bu da yüksek seviyeli figüratif işleme görevlerinin muhakeme becerilerindeki güçle geliştirilebileceğini göstermiştir. Fatih'in bunu geliştirebildiği söylenebilir. Resimdeki yaratıcılığını aynı zamanda okuma güçlüğünü tolere etmek için de kullandığı görülmektedir. Üstün uzamsal becerilerini (Reis & McCoach, 2002) ve yüksek düzeyde yaratıcılık (Ruban & Reis, 2005) özelliğini, temel işleme becerileri görsel ve işitsel ayırım, sıralama, kısa süreli işitsel bellekte yaşadığı güçlüklerin (Assouline vd., 2010; Baum vd., 2001; Nielsen, 2002; Robinson, 1999; Waldron & Saphire, 1990, 1992) üstesinden gelmek için kullandığı söylenebilir.

Türkiye'de yeterli ölçme aracının olmaması (Çakıroğlu, 2017) ve öğretmenlerin bu konu üzerindeki bilgi eksiklikleri (Altun & Uzuner, 2016; Başar & Göncü, 2018; Bildiren, 2018; Fırat & Koçak, 2018) nedeniyle ilkokuldan itibaren tanılanmadığı düşünülmektedir. Biz bu çalışmada 2ö potansiyeli olan üniversite öğrencisi için, uygulanabilecek veri toplama araçlarıyla bilgi toplamayı amaçladık. Fatih ve ailesiyle yapılan görüşme sonrasında ortaya çıkan güçlükler, resimler ve TONI-3 zeka testi ile ortaya çıkan yaratıcılık ve üstün genel zihinsel yetenek Fatih'in 2ö potansiyeli doğruladı. Brody ve Mills'in (1997) önerdiği olağanüstü yetenek kanıtı, yetenek-başarı tutarsızlığı ve bir işleme yetersizliği ortaya çıkarılmaya çalışıldı. Yine McCoach ve diğerlerinin (2001) önerdiği IQ testlerinin, başarı testlerinin ve portfolyo incelemelerinin birlikte ele alınması sağlandı. Bir başka deyişle Lovett ve Sparks'ın (2013) ifade ettiği gibi daha önceki çalışmaların büyük bir bölümünde olduğu gibi IQ başarı tutarsızlığı yaklaşımından yararlandı. Bununla birlikte Fatih'in güçlü ve zayıf yönleri tanılama için birlikte

ele alındı. Fatih'in TONI-3 testi sonucuna göre genel zihinsel yeteneğinin üstün olduğunu söylememiz mümkündür. Bu sonuç Cross ve diğerlerinin (2019) yaptıkları çalışma ile farklılık göstermektedir. Cross ve diğerlerinin (2019) yaptıkları çalışmada 2ö'lü öğrencilerin KTEA-3 skorları ortalama düzeydedir. Lovett ve Sparks'ın (2013) yaptıkları analizdeki 2ö'lü öğrencilerin IQ ortalamalarının 122.8 olduğunu dikkate aldığımızda ise, Fatih'in yapılan çalışmalarda 2ö'lü öğrencilerin özelliklerine benzerlik gösterdiği söylenebilir. Çünkü 122.8 IQ ortalama bir değerdir. Bu değer altında ve üstünde 2ö'lü öğrencilerin olabilir. Ayrıca Lovett ve Sparks'ın (2013) ele aldıkları çalışmalarda ve Cross ve diğerlerinin (2019) yaptıkları çalışmada daha kapsamlı alt ölçekleri olan zeka testleri uygulanmıştır. Türkiye'de bu testler mevcut olmadığı için TONI-3 testi uygulanmıştır. Her ne kadar tek bir vakadan oluşan bir çalışma olsa da sözel olmayan zeka testlerinin 2ö'lü öğrencilerin performansını belirlemede yararlı olabileceği düşünülmektedir.

2ö'lü öğrencilerin zayıf alanlarına ilişkin strateji ve becerilerin öğretiminin potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilmeleri için önemli olduğu belirtilmektedir (Dare & Nowicki, 2015; Reis vd., 2014). Akademik beceri kazanımı, benlik saygısı, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri gibi güçlü yönlerle dayalı öğretim stratejilerinin desteklenmesi 2ö'lü öğrenciler için en iyi öğretim uygulamaları olarak görülmektedir (Boothe, 2010; Nielsen, 2002). Ancak Fatih bugüne kadar ne tanınmış ne de özel eğitim almıştır. Öğrenme güçlüğüne yönelik herhangi bir strateji eğitimi almamıştır. Buna rağmen akademik başarısını arttırmak için kendi kendine resimle çalışma stratejisi geliştirmiştir. Fırat ve Bildiren'in (2020) öğrenme güçlüğü olan bir üniversite öğrencisini incelediği araştırmada da benzer bir sonuç çıkmıştır. Bu çalışmada da özel eğitim almamasına rağmen üniversite öğrencisinin kendi kendine resimle kodlayarak ders çalıştığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar aklımıza şöyle bir soru getirmektedir: 2ö'lü öğrenciler kendi kendilerine güçlüklerine yönelik stratejiler geliştirebilir mi? Tek bir vaka ile bunu cevaplayabilmek zor olsa da bu ihtimalin göz önünde bulundurulması gerektiği ifade edilebilir. Beckmann ve Minnaert, (2018) yaptıkları araştırmada 2ö'lü öğrencilerde yüksek düzeyde olumsuz duygu, düşük benlik algısı ve olumsuz kişilerarası ilişkiler ile yüksek düzeyde motivasyon, başa çıkma becerileri ve sebat bulunmuştur. Yüksek düzeyde başa çıkma stratejileri bu ihtimali desteklemektedir. Bu ihtimal söz konusu olsun ya da olmasın 2ö'lü öğrencilerin potansiyellerini geliştirebilmesi için güçlü yönleri geliştirmeye ve zayıf yönleri desteklemeye odaklanan bütünleştirilmiş bir eğitim (Boothe, 2010) alması asıl önemli olan bir durumdur. 2ö'lü öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirebilmeleri için yetersizlikleri kadar yeteneklerini de karşılayan uygun eğitim programlarının uyarlanması ve müdahalelerin oluşturulması gerekmektedir (Daniels & McCollin, 2010; Nielsen & Higgins, 2005). Böylece Fatih gibi 2ö'lü öğrenciler kendilerini çok daha erken ortaya koyabilir, kendileri ve insanlık için çok önemli şeyler yapabilir.

Üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü durumunda çeşitli alanlarda yüksek potansiyel ile aynı zamanda öğrenme yeteneğini engelleyen bir yetersizlik bir arada var olabilmektedir. Dolayısıyla 2ö'lü öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri nedeniyle kendilerine özgü ve zorlayıcı ihtiyaçları söz konusu olmaktadır. Güçlü ve zayıf yönlerinin bir arada ele alınarak tanılanmaları, maskelemenin olumsuz etkisini ortadan kaldırabilir. Üstün yetenekliliğe eşlik eden öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için güçlü oldukları alanlarda üstün yeteneklilik öğretimi, zorlandıkları akademik alanlarda ise beceri ve strateji öğretimi, bireyselleştirilmiş uyarılma ve düzenlemeleri içeren programların uygulanması (Nielsen, 2002; Weinfeld vd., 2005) önerilmektedir. Öğretmenlerin sadece yetersizliklere değil yeteneklere de odaklanmaları; öğretmenler, ebeveynler, yöneticiler ve diğer uzmanlarla öğrencilerin kendilerine özgü ihtiyaçlarını ayırt etmek ve desteklemek için iş birliği yapmaları önem arz etmektedir.

2ö'lü öğrencilerde yetenek ve yetersizliklerin birbirini maskeleyebilmesi nedeniyle belirleme süreci her iki alanı da kapsayan bir değerlendirmeyi içermelidir (Assouline & Whiteman, 2011; Foley-Nicpon, 2015). Nielsen (2002) belirleme sürecinde alan uzmanlarının iş birliğini, farkındalık çalışmalarını, okul kayıtları ile yetenek ve performans farklılıklarının incelenmesini, bireysel zeka testlerinde esnek ölçüt kullanımını, alt test dağılımlarına dikkat edilmesini, işitsel ve görsel işlemeyle yönelik değerlendirme yapılmasını ve çoklu veri kaynaklarının kullanılmasını önermektedir. Biz de bu çalışma sonuçlarına göre önceki araştırmalarla paralel olarak 2ö'lü öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini aynı anda inceleyen bütünleşmiş ve bireysel odaklı bir süreç olarak tanılanmanın ele alınmasını önermekteyiz. Öğrencinin ürünleri, portfolyo değerlendirme, yaratıcılık testleri, bireysel zekâ ve başarı testleri, ebeveyn ve öğretmenlerden alınan bilgiler, tanılamayı yapan uzmanlara daha doğru bir şekilde bilgi sağlayabilir. Çoklu değerlendirme içerisinde tek bir puandan ziyade tanımlayıcı profil yapısının incelenmesi, öğrenme yeteneğinden ziyade potansiyeli belirleyici araçlar kullanılması önerilmektedir.

Bu çalışmada tek vaka çalışmasının incelenmesi, çalışmanın büyük bir sınırlılığıdır. Araştırma sonuçlarının genelleştirilebilmesi için vaka sayısının ileriki araştırmalarda artırılması önerilmektedir. Katılımcı ve aile yapılan görüşme daha çok geçmişe yöneliktir. Dolayısıyla özellikle ilköğretim döneminde yaşadığı güçlükleri yerinde ve zamanında inceleme şansımız olmadı. Şu an benzer güçlükleri yaşadığı için geçmişe yönelik doğrulama

yapabildik. Ancak ilkököl döneminde hata analizlerinin ve tepki analizlerinin yapılması, öğretmen görüşlerinin alınması, ders içi gözlemlerin yapılması (Bildiren & Fırat, 2020; Boothe, 2010; McCoach vd., 2001; Nielsen, 2002) katılımcının güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya çıkarılmasında daha güçlü veriler sağlayabilirdi. McCoach ve diğerlerinin (2001) önerdiği gibi öğrencinin başarı ve akademik performansının boylamsal olarak incelenmesi ilerideki yapılacak benzer araştırmalarda yapılabilir. Burada bulunan sonuçları, benzer kriterler kullanılarak ancak daha kapsamlı örnekleme üzerinde ve daha uzun bir süreçte ele alınarak, benzer çalışmalarla karşılaştırmak yararlı olabilecektir.

Çalışmanın diğer bir sınırlılığı Türkiye’de uygulanmayan ancak uluslararası alanyazında sıklıkla kullanılan ölçme araçlarının uygulanamamasıdır. Hatta diğer çalışmalarda ele alınan Woodcock-Johnson IV (WJ IV), Tests of Cognitive Abilities (COG), Achievement (ACH), KTEA-3 testleri (Cross vd., 2019; Maddocks, 2018) gibi testlerin alt testlerinin uygulanarak analiz edilmesi katılımcının profilinin analiz edilmesini kısıtlamıştır. Alt ölçekler arasındaki farkın ve alt test dağılımlarının, güçlü-zayıf yönler kombinasyonunun incelenmesinde önemi dikkate alındığında (Nielsen, 2002; Silverman, 2003), ileriki araştırmalarda testlerin uygulanıp, diğer sonuçlarla karşılaştırılması önerilmektedir.

### **Yazarların Katkı Düzeyleri**

Ahmet Bildiren ve Tahsin Fırat çalışma konusunu belirledi, Ahmet Bildiren, Tahsin Fırat ve Sevinç Zeynep Kavruk araştırma desenini belirlemesi, veri toplama süreci ve verilerin analizini gerçekleştirdi. Ahmet Bildiren, Tahsin Fırat ve Sevinç Zeynep Kavruk çalışmanın raporlamasını yaptı ve üç yazar da son metni okudu ve onayladı.

**Kaynaklar**

- Al-Hroub, A. (2011). Developing assessment profiles for mathematically gifted children with learning difficulties at three schools in Cambridgeshire, England. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(1), 7-44. <https://doi.org/10.1177/016235321003400102>
- Altun, T., & Uzuner, F. G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 44, 33-49. <https://doi.org/10.9761/JASSS3366>
- Assouline, S. G., Nicpon, M. F., & Whiteman, C. (2010). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 102-115. <https://doi.org/10.1177/0016986209355974>
- Assouline, S. G., & Whiteman, C. S. (2011). Twice-exceptionality: Implications for school psychologists in the post-IDEA 2004 era. *Journal of Applied School Psychology*, 27(4), 380-402. <https://doi.org/10.1080/15377903.2011.616576>
- Başar, M., & Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanlışlarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017027934>
- Baum, S. (1989). Gifted but learning disabled: A puzzling paradox. *Preventing School Failure*, 34(1), 11-14. <https://doi.org/10.1080/1045988X.1989.9944546>
- Baum, S. Cooper, C. R., & Neu, T. W. (2001). Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 477-490. <https://doi.org/10.1002/pits.1036>
- Baum, S. M., Owen, S. V., & Dixon, J. (1991). *To be gifted and learning disabled*. Creative Learning Press.
- Baum, S. M., & Owen, S. V. (2004). *To be gifted and learning disabled: Strategies for helping bright students with LD, ADHD, and more*. Creative Learning Press.
- Baum, S. M., Rizza, M., & Renzulli, S. (2006). Twice exceptional adolescents: Who are they? What do they need? In F. A. Dixon & S. M. Moon (Eds.), *The handbook of secondary gifted education* (pp. 137-164). Prufrock Press.
- Beckmann, E., & A. Minnaert. (2018). Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: An in depth systematic review. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 504. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00504>
- Bell, S. M., Taylor, E. P., McCallum, R. S., Coles, J. T., & Hayes, E. (2015). Comparing prospective twice-exceptional students with high-performing peers on high-stakes tests of achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(3), 294-317. <https://doi.org/10.1177/0162353215592500>
- Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2013). Differences between children with dyslexia who are and are not gifted in verbal reasoning. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 223-233. <https://doi.org/10.1177/0016986213500342>
- Bildiren, A. (2018). Opinions of primary school teachers on the definition, identification and education of gifted children. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(33), 1363-1380.
- Bildiren, A., & Fırat, T. (2020). Giftedness or disability? Living with paradox. *Education 3-13*, 48(6), 746-760. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1761855>
- Bisland, A. (2004). Using learning-strategies instruction with students who are gifted and learning disabled. *Gifted Child Today*, 27(3), 52-58. <https://doi.org/10.4219/gct-2004-144>
- Boothe, D. (2010). *Twice-exceptional: Students with both gifts and challenges or disabilities*. Idaho Department of Education. [http://scholarworks.boisestate.edu/fac\\_books/343](http://scholarworks.boisestate.edu/fac_books/343)
- Brown, L., Sherbenou, R. J., & Johnsen, S. K. (1997). *TONI-3, test of nonverbal intelligence: A language-free measure of cognitive ability*. Pro-Ed.
- Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30(3), 282-296. <https://doi.org/10.1177/002221949703000304>

- Crepeau-Hobson, F., & Bianco, M. (2011). Response to intervention: Promises and pitfalls for gifted students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 48(3), 142-151. <https://doi.org/10.1177/1053451212454005>
- Çakıroğlu, O. (2017). Öğrenme güçlüğü olan çocukların genel özellikleri. M. A. Melekoğlu & O. Çakıroğlu (Eds.). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde* (ss. 49-73). Vize Yayıncılık.
- Dare, L., & Nowicki, E. A. (2015). Twice-exceptionality: Parents' perspectives on 2e identification. *Roeper Review*, 37(4), 208-218. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1077911>
- Fetzer, E. A. (2000). The gifted/learning-disabled child: A guide for teachers and parents. *Gifted Child Today*, 23(4), 44-50. <https://doi.org/10.4219/gct-2000-745>
- Firat, T., & Bildiren, A. (2023). Developmental characteristics of children with learning disabilities aged 0-6 based on parental observations. *Current Psychology*, 1-13. <https://dx.doi.org/10.1007/s12144-023-04526-z>
- Firat, T., & Bildiren, A. (2022). The characteristics of gifted children with learning disabilities according to preschool teachers. *Early Years*, 43(4-5), 921-937. <https://dx.doi.org/10.1080/09575146.2022.2034755>
- Firat, T., & Bildiren, A. (2020). Strengths and weaknesses of a student with learning disabilities: From preschool to university. *Journal of Further and Higher Education*, 45(7), 958-972. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1847260>
- Firat, T., & Koçak, D. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün tanımına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 915-931. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.-431461>
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford Publications.
- Foley-Nicpon, M. (2015). Voices from the field: The higher education community. *Gifted Child Today*, 38(4), 249-251.
- Foley-Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B., & Stinson, R. D. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going? *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0016986210382575>
- Foley-Nicpon M., & Assouline S. G. (2020). High ability students with coexisting disabilities: Implications for school psychological practice. *Psychology in the Schools*. 1-12. <https://doi.org/10.1002/pits.22342>
- Hannah, C. L., & Shore, B. M. (2008). Exceptional students' use of metacognitive skills on a comprehension monitoring task. *Gifted Child Quarterly*, 52(1), 3-18. <https://doi.org/10.1177/0016986207311156>
- Individuals with Disabilities Education Act of (IDEA) 2004. 20 U. S. C. §1400 et seq. (2004).
- Karnes, F. A., & Shaunessy, E. (2004). Gifted students with disabilities: Are we finding them? *Gifted Child Today*, 27(4), 16-21. <https://doi.org/10.4219/gct-2004-148>
- King, E. W. (2005). Addressing the social and emotional needs of twice-exceptional students. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 16-21. <https://doi.org/10.1177/004005990503800103>
- LaFrance, E. D. B. (1997). The gifted/dyslexic child: Characterizing and addressing strengths and weaknesses. *Annals of Dyslexia*, 47(1), 163-182. <https://doi.org/10.1007/s11881-997-0025-7>
- La Russo, M., Kim, H. Y., Selman, R., Uccelli, P., Dawson, T., Jones, S., Donovan S., & Snow, C. (2016). Contributions of academic language, perspective taking, and complex reasoning to deep reading comprehension, *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(2), 201-222, <https://doi.org/10.1080/19345747.2015.1116035>
- Little, C. (2001). A closer look at gifted children with disabilities. *Gifted Child Today*, 24(3), 46-54. <https://doi.org/10.4219/gct-2001-537>
- Lovett, B. J. (2013). The science and politics of gifted students with learning disabilities: A social inequality perspective. *Roeper Review*, 35(2), 136-143. <https://doi.org/10.1080/02783193.2013.766965>
- Lovett, B. J., & Sparks, R. L. (2013). The identification and performance of gifted students with learning disability diagnoses: A quantitative synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 46(4), 304-316. <https://doi.org/10.1177/0022219411421810>



- Maddocks, D. L. (2018). The identification of students who are gifted and have a learning disability: A comparison of different diagnostic criteria. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 175-192. <https://doi.org/10.1177/0016986217752096>
- Maddocks, D. L. (2020). Cognitive and achievement characteristics of students from a national sample identified as potentially twice exceptional (gifted with a learning disability). *Gifted Child Quarterly*, 64(1), 3-18. <https://doi.org/10.1177/0016986219886668>
- McCallum, R. S., Bell, S. M., Coles, J. T., Miller, K. C., Hopkins, M. B., & Hilton-Prillhart, A. (2013). A model for screening twice-exceptional students (gifted with learning disabilities) within a response to intervention paradigm. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 209-222. <https://doi.org/10.1177/0016986213500070>
- McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A., & Siegle, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 403-411. <https://doi.org/10.1002/pits.1029>
- McFarland, J., Hussar, B., Zhang, J., Wang, X., Wang, K., Hein, S., Diliberti, M., Forrest-Cataldi, E., Bullock-Mann, F., & Barner, A. (2019). *The condition of education 2019*. National Center for Education Statistics.
- McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. Pearson Education.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Sage Publications.
- Munro, J. (2002). Gifted learning disabled students. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 7(2), 20-30. <https://doi.org/10.1080/19404150209546698>
- National Association for Gifted Children. (2013). *Ensuring gifted children with disabilities receive appropriate services: Call for comprehensive assessment*. <https://dev.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Ensuring%20Gifted%20Children%20with%20Disabilities%20Receive%20Appropriate%20Services.pdf>
- Neihart, M. (2008). Identifying and providing services to twice exceptional children. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 115-137). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8\\_7](https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_7)
- Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, 10(2), 93-111 [https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002\\_4](https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_4)
- Nielsen, M. E., & Higgins, L. D. (2005). The eye of the storm services and programs for twice-exceptional learners. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 8-15. <https://doi.org/10.1177/004005990503800102>
- Nicpon, M. F., Assouline, S. G., & Colangelo, N. (2013). Twice-exceptional learners: who needs to know what? *Gifted Child Quarterly*, 57(3) 169-180. <https://doi.org/10.1177/0016986213490021>
- Olenchak, F. R. (2009). Effects of talents unlimited counseling on gifted/ learning disabled students. *Gifted Education International*, 25(2), 144-164. <https://doi.org/10.1177/026142940902500205>
- Ottone-Cross, K. L., Dulong-Langley, S., Root, M. M., Gelbar, N., Bray, M. A., Luria, S. R., Choi, D., Kaufman, J. C., Courville, T., & Pan, X. (2017). Beyond the mask: Analysis of error patterns on the kea-3 for students with giftedness and learning disabilities. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(1-2), 74-93. <https://doi.org/10.1177/0734282916669910>
- Ottone-Cross, K. L., Gelbar, N. W., Dulong-Langley, S., Root, M. M., Avitia, M. J., Bray, M. A., Troy, C., & Pan, X. (2019). Gifted and learning-disabled: A study of strengths and weaknesses in higher-order processing. *International Journal of School & Educational Psychology*, 7(1), 173-181. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1509034>
- Portesova, S. (2010). Learning disabilities and intellectual giftedness in educational context: Present state of research and situation in Czech schools. *The New Educational Review*, 22, 334-349.
- Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230. <https://doi.org/10.1177/0016986214534976>
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in gifted and talented students with special needs. *Exceptionality*, 10(2), 113-125. [https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002\\_5](https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_5)

- Reis, S. M., McGuire, J. M., & Neu, T. W. (2000). Compensation strategies used by high-ability students with learning disabilities who succeed in college. *Gifted Child Quarterly*, 44(2), 123-134 <https://doi.org/10.1177/001698620004400205>
- Robinson, S. M. (1999). Meeting the needs of students who are gifted and have learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 34(4), 195-204. <https://doi.org/10.1177/105345129903400401>
- Ronksley-Pavia, M. (2015). A model of twice-exceptionality: Explaining and defining the apparent paradoxical combination of disability and giftedness in childhood. *Journal for Education of the Gifted*, 38(3), 318-340. <https://doi.org/10.1177/0162353215592499>
- Ruban, L. M., & Reis, S. M. (2005). Identification and assessment of gifted students with learning disabilities. *Theory Practice*, 44(2), 115-124. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4402\\_6](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4402_6)
- Silverman, L. K. (2003). Gifted children with learning disabilities. In N. A. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 533-543). Allyn & Bacon.
- Silverman, L. K. (2009). The two-edged sword of compensation: How the gifted cope with learning disabilities. *Gifted Education International*, 25(2), 115-130. <https://doi.org/10.1177/026142940902500203>
- Swanson, H. L., Harris, K. R., & Graham, S. (2013). Overview of foundations, causes, instruction, and methodology in the field of learning disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities*, 3-14. (2nd ed., pp. 3-14). Guilford.
- Şahin, F., & Kargın, T. (2013). Sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitim programının etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 1-23. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000181](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000181)
- van Viersen, S., Kroesbergen, E. H., Slot, E. M., & de Bree, E. H. (2016). High reading skills mask dyslexia in gifted children. *Journal of Learning Disabilities*, 49(2), 189-199. <https://doi.org/10.1177/0022219414538517>
- van Viersen, S., De Bree, E. H., Kalee, L., Kroesbergen, E. H., & De Jong, P. F. (2017). Foreign language reading and spelling in gifted students with dyslexia in secondary education. *Reading and Writing*, 30(6), 1173-1192. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9717-x>
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S., & Hickman, P. (2003). Response to instruction as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional Children*, 69(4), 391-409. <https://doi.org/10.1177/001440290306900401>
- Waldron, K. A., & Saphire, D. G. (1990). An analysis of WISC-R factors for gifted students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(8), 491-498. <https://doi.org/10.1177/002221949002300807>
- Waldron, K. A., & Saphire, D. G. (1992). Perceptual and academic patterns of learning disabled/gifted students. *Perceptual & Motor Skills*, 74(2), 599-609. <https://doi.org/10.1177/10.2466/pms.1992.74.2.599>
- Weinfeld, R., Barnes-Robinson, L., Jeweler, S. & Shevitz, B. R. (2002). Academic programs for gifted/talented learning disabled students. *Roepers Review*, 24(4), 226-234. <https://doi.org/10.1080/02783190209554185>
- Wong, B. & Butter, D. (2012). *Learning about learning disabilities*. Elsevier Academic Press.
- Wood, S., & Estrada-Hernandez, N. (2009). Psychosocial characteristics of twice-exceptional individuals: Implications for rehabilitation practice. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 40(3), 11-18. <https://doi.org/10.1891/0047-2220.40.3.11>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage
- Yssel, N., Adams, C., Clarke, L. S., & Jones, R. (2014). Applying an RTI model for students with learning disabilities who are gifted. *Teaching Exceptional Children*, 46(3), 42-52. <https://doi.org/10.1177/004005991404600305>



## A School Life from Learning Disability to Giftedness

Ahmet Bildiren <sup>1</sup>

Tahsin Fırat <sup>2</sup>

Sevinç Zeynep Kavruk <sup>3</sup>

### Abstract

**Introduction:** Can a student with learning disability pass the university exam and get into the faculty of medicine? Number of studies on gifted students with learning disabilities, also known as different students, has increased recently. The aim of the present study was to examine the strengths and weaknesses of Fatih who succeeded in getting into the faculty of medicine despite academic failure and to determine strategies he used against problems.

**Method:** Case study among qualitative research methods was used as the study model. Through family interviews, interviews with Fatih, the drawings of Fatih and result of intelligence test, areas he had difficulties as well as those he was gifted were analyzed.

**Findings:** Results of the study revealed that Fatih has been suffering from learning disability since primary school, he has struggled especially in the Turkish lesson and he has been experiencing academic failure. Despite his academic failure, he performed well in the field of mathematics. In addition, he was gifted in general mental ability and that he is extraordinarily skilled at painting.

**Discussion:** When the strengths and weaknesses of Fatih are taken into consideration, it can be asserted that he is a gifted student with learning disability. The results were discussed within the context of identifying gifted individuals with learning disability.

**Keywords:** Giftedness, learning disability, identification, strengths, weaknesses.

*To cite:* Bildiren, A., Fırat, T., & Kavruk, S. Z. (2024). A school life from learning disability to giftedness. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 25(1), 1-16. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1310170>

<sup>1</sup>Assoc. Prof, Aydın Adnan Menderes University, E-mail: ahmetbildiren@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3021-4299>

<sup>2</sup>Assoc. Prof, Adiyaman University, E-mail: tahsinfirat02@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3577-7907>

<sup>3</sup>**Corresponding Author:** Res. Assist, Aydın Adnan Menderes University, E-mail: zeynep.kavruk@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8611-492X>

## Introduction

There has been no consensus on the definition of twice exceptionality (Foley-Nicpon, 2015; Ronksley-Pavia, 2015); however, studies have increasingly focused on observing learning disability and giftedness together in recent years (Al-Hroub, 2011; Assouline et al., 2010; Beckmann & Minnaert, 2018; Foley-Nicpon & Assouline, 2020; Maddocks, 2018; Ottone-Cross et al., 2017; van Viersen et al., 2016). Identifying gifted students with learning disability (GLD) has become more and more difficult due to the different characteristics of these children despite the increasing number of studies. The lack of a consensus on identifying GLD (Maddocks, 2018) further elaborates this problem. Low academic achievement, ignoring abilities and the effects of masking have adverse impacts on identification as well as the education for GLD students (Bildiren & Firat, 2020; Foley Allmon et al., 2011; McCoach et al., 2001).

The fact that GLD students display superior metacognitive skills (Hannah & Shore, 2008), extensive vocabulary (Wood & Estrada-Hernandez, 2009), problem solving strategies (Munro, 2002), superior spatial skills (Reis & McCoach, 2002) and high levels of creativity (Ruban & Reis, 2005) makes identification more difficult when coupled with certain characteristics such as low academic achievement (Foley-Nicpon & Assouline, 2020), a weakness in basic processing skills (Assouline et al., 2010), low phonological awareness (van Viersen et al., 2016). However, studies on GLD-related awareness, identification and intervention have still been increasing in number (Lovett, 2013; Lovett, & Sparks, 2013; Maddocks, 2018, 2020; Nicpon et al., 2013; Ruban & Reis, 2005). The aim of the present study was to identify why a student we think is GLD who has started reading towards the end of the 2nd year of primary school, who still experiences difficulties in reading and writing but who has amazing drawing skills and who unexpectedly managed to get the score required for medical faculty in the university examination despite the lack of belief on the part of the high school teachers has not been identified until today and how he has managed to advance despite this difficulty.

### Gifted Children with Learning Disability

Learning disability is defined as difficulties in listening, thinking, talking, reading-writing and making mathematical calculations that emerge when one or more psychological processes that are fundamental for understanding and using written and oral language are affected (Firat & Bildiren, 2023; Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], 2004). Students can get stuck squeezed between ability and disability when giftedness is also added to this definition. However, the presence of such a condition is still considered as difficult to accept by many (Foley-Nicpon et al., 2011; Portesova, 2010). GLD students are those who have superior mental skills that exhibit significant discrepancy in their levels of performance in certain academic areas such as reading, mathematics, writing or written expression (McCoach et al., 2001). It is emphasized in studies on learning disability literature that students with learning disability make up a heterogeneous group (Firat & Bildiren, 2022; Fletcher et al., 2018; Swanson et al., 2013; Wong & Butter, 2012). A similar situation is also valid for GLD students (Baum et al., 1991; Brody & Mills, 1997). Despite this heterogeneity, GLD students experience insufficiency in at least one academic field and display low academic performance in spite of their cognitive performances (Assouline et al., 2010; Foley-Nicpon et al., 2011). However, there are differences among GLD students in terms of their cognitive abilities and cognitive processing weaknesses (Maddocks, 2020).

GLD students generally display asynchronous development and they are not evaluated only within the context of giftedness or learning disability with their abilities and strengths (Ottone-Cross, 2017). According to Baum (1989) and Brody and Mills (1997), one of the major reasons for this is the masking of the abilities or difficulties. GLD students are generally classified in three groups (Brody & Mills, 1997). The first group is comprised of students who are identified as gifted but also have learning disability. This group can be easily defined as gifted because they display high IQ or high achievement level (Bisland, 2004). In one sense, this is the giftedness by masking the difficulties experienced by the student (Reis et al., 2014). This group can easily be defined as gifted, however they make misspellings, display weak handwriting skills and there is an inconsistency between their expected and actual performances (Baum & Owen, 2004; Fetzter, 2000). The second group consists of students identified with learning disability because it is strikingly apparent whose giftedness cannot be identified due to the masking of their potentials by the difficulties (Brody & Mills, 1997; Neihart, 2008). What they cannot do is at the forefront rather than what they can do (Little, 2001). The giftedness of these students generally remains hidden because of the possibility of insufficient assessment or lower IQ scores associated with disabilities (Beckmann & Minnaert, 2018). These students are referred to special education but cannot receive support for developing their giftedness (Neihart, 2008; Silverman, 2009). Generally, the student receives support regarding the areas of difficulty that he/she experiences. Whereas the third group is comprised of students who have not been identified because giftedness and learning disability mask each other (Fetzter, 2000; King, 2005). These students

continue their education at normal classrooms, are not considered suitable for services provided to gifted students or students with learning disability and are considered to have moderate abilities (Brody & Mills, 1997). They are not identified as gifted or as having learning disability because they do not attract attention academically (McCallum et al., 2013).

There are also studies that strive to put forth the common features despite the different and unique properties displayed by GLD students (Brody & Mills, 1997; Reis et al., 2014). GLD students display strong skills in advanced vocabulary, problem solving skills, inductive learning strategies, strong memory, creativity, abstract thinking, reasoning, high general mental ability, verbal or spatial skills (Bildiren & Fırat, 2020; Crepeau-Hobson & Bianco, 2013; Dare & Nowicki, 2015; LaFrance, 1997; Munro, 2002; Nielsen, 2002; Ruban & Reis, 2005; Wood & Estrada-Hernandez, 2009). Despite these abilities, GLD students may develop a low sense of self, easily be discouraged, experience attention difficulties at school, and have difficulty in adapting to the changes in the education environment (Assouline et al., 2010; Brody & Mills, 1997). This is due to the fact that they experience problems such as difficulty in following verbal directives and sustaining attention, basic processing skills, visual and auditory discrimination, sequencing, decoding skills, short-term auditory memory as well as receptive and expressive communication (Assouline et al., 2010; Baum et al., 2001; Nielsen, 2002; Robinson, 1999; Waldron & Sapphire, 1990, 1992). In addition, there may be differences between the verbal and written skills and they experience difficulties in tasks that require memory while displaying superior performance in tasks that require abstract concepts (King, 2005). The difficulties they experience in phonological awareness, auditory perception and memory have adverse impacts on their literacy achievement (Waldron & Sapphire, 1992). In their study, van Viersen et al. (2016) revealed that GLD students are weak in phonological awareness and rapid naming skills but strong in short term memory, working memory and language skills. Moreover, they also indicated that phonology is a risk factor for children with GLD. These results indicate that GLD students experience problems in literacy but GLD students are better at reading compared to dyslexic students with a moderate level of intelligence (Berninger & Abbott, 2013; van Viersen et al., 2016, 2017). In addition to reading, weak number sense, basic mathematical calculation and reasoning with numbers affect mathematics achievement negatively (Waldron & Sapphire, 1992). They may display low academic achievement because educational programs generally focus on fundamental academic skills such as reading, writing and arithmetic (Baum et al., 2001; Gilman et al., 2013) and so they may experience emotional and behavioral difficulties simultaneously (Assouline et al., 2010). They may display low self-perception and academic self-efficacy in case failures continue (Beckmann & Minnaert, 2018; King, 2005; Olenhack, 2009).

Their creativities are also striking which relieve these difficulties from time to time (Karnes & Shaunessy, 2004; LaFrance, 1997; Olenhack, 2009; Yssel et al., 2014). Beckmann and Minnaert (2018) conducted a review on 23 publications and determined that GLD students display creative approaches in their tasks. However, GLD students may use their creativity to compensate their insufficiencies (Daniels & McCollin, 2010). The difficulties experienced despite a distinct characteristic such as creativity and lack of consensus on identification (Assouline & Whiteman, 2011; Lovett & Sparks, 2013) make it difficult to identify GLD students at a sufficiently early stage (National Association for Gifted Children, 2013; Reis et al., 2014).

### **Identifying Gifted Students with Learning Disability**

The conflict between high potential and insufficiencies (King, 2005) make the process of identifying GLD students difficult as well as a matter of debate. Insufficiency of the abilities and the masking of the abilities by insufficiencies are indicated as the primary difficulty in identifying students in the group (Baum et al., 2006; Brody & Mills, 1997; Portesova, 2010). However, according to McCoach et al. (2001), focusing on masking is problematic. Because it is not possible to can all students with moderate performance. Hence, they suggested focusing on the distinctive characteristics of GLD students which enables practitioners to identify these students before they start becoming critically unsuccessful.

Identification problems are still present despite the increasing knowledge and understanding in the field (Reis et al., 2014); however, different methods are suggested for identification. Brody and Mills (1997) concluded that three factors are especially important when deciding whether to label a child as GLD or not: proof of giftedness, ability-achievement inconsistency and a processing disability. This approach paved the way for identification of gifted individuals with learning disability via more subjective indices such as structured interviews, behavioral observations, creativity tests and teacher assessments as well as integration of IQ scores. McCoach et al. (2001) suggested the use of inconsistency between achievement and intelligence level used for identifying for gifted children with learning disability and the use of IQ tests together with achievement tests, curricula-based assessments and portfolio evaluations for identification purposes. Nielsen (2002) suggested

seeking low scores especially in the coding and number series subtests of the Wechsler intelligence scale for identification. These subtests can reveal areas where gifted children with learning disabilities have significant difficulties and can provide important clues in the identification process. In addition, he asserted the use of profile analyses, broad definitions of giftedness and the inconsistency approach between achievement and intelligence level for a more accurate and comprehensive identification. On the other hand, Silverman (2003) argued that it is essential to examine the subtest scores separately since giftedness and learning disability may mask each other in different ways. In this way, inconsistencies and potential strengths in the student's abilities can be better understood and an accurate identification can be established. Therefore, it is necessary to pay attention to separately subtest scores in the identification process.

Inconsistency approach is criticized (Vaughn et al., 2003) because a significant period of time is required to put forth the inconsistency between failure and intelligence level. Therefore, Response to Intervention (RTI) method is suggested as an alternative for identifying GLD students (Yssel et al., 2014). However, according to McCallum et al. (2013) risky state is defined only as a function of low academic performance; thus it does not seem possible to identify GLD students during the scanning process in the response to intervention method. Therefore, they suggest the use of the RTI discrepancy criteria for scanning (such as using the observed score formula for identifying the highest value (16%) in mathematics). Crepeau-Hobson and Bianco (2011) also suggested that a more accurate identification can be performed by combining the standardized assessment procedures with RTI applications.

Recent studies have focused extensively on the identification of GLD students. As an example, Lovett and Sparks (2013) focused on the criteria for identifying GLD students and the performance of students in standardized ability and achievement tests and reviewed 46 empirical studies. Their results indicated that there was no consensus on the identification of GLD students, almost half of all studies used IQ- achievement discrepancy approach which can lead to identification issues in large populations, while only a small number of studies considered low achievement among identification criteria, the mean IQ of GLD students was 122.8 and their achievement scores were at a moderate level. Ottone-Cross et al. (2019) determined that the Kaufman Test of Educational Achievement, Third Edition (KTEA-3) scores of GLD students were at a moderate level. Moreover, they also reported that the mean scores of GLD students were 1 to 2 standard deviation score lower than those of the gifted students and 1 to 2 standard deviation score higher than students with learning disability. It was reported in a study by Maddocks (2018) that majority of the students identified as potentially GLD display lower order processing abilities and achievement. It was also determined in this study that the commonly used individual discrepancy criteria identified potential gifted students as students with potential learning difficulty. In the study by Maddocks (2020), it was illustrated that potentially GLD students display strong aspects in their verbal and/or reasoning abilities. It was reported that the comprehension-knowledge scores of GLD students were at similar levels with the comprehension-knowledge scores of gifted students but it was also put forth that GLD students did not possess the identification criteria as much as gifted students.

Even though some studies support the identification approaches for GLD students (Baum & Novak, 2010; Coleman, 2005), lack of a standardized identification process results in the failure of the schools to identify these students in turn leads to a lack of proper education for these students. Hence, it may be suitable to combine different models for identifying gifted students with learning disability, because it is set forth that these students have fundamental cognitive deficiencies related with learning disability and they generally display relative and not absolute academic deficits (Assouline et al., 2010; Lovett & Sparks, 2013). Therefore, using multiple screening methods including tools such as individual intelligence test, multiple measures of cognitive processing, achievement test, curriculum-based assessment (Bell et al., 2015) along with informal assessment tools as well as referenced standardized assessment tools in addition to carrying out identification coupled with multidisciplinary teamwork (Baum et al., 2006; Dare & Nowicki, 2015) will lead to a more accurate identification.

### **The Status in Turkey**

The number of studies on GLD students is very limited in Turkey. One of the primary reasons for this is identification issues related with learning disability. Ministry of National Education data indicate that the ratio of students identified with learning disability is about 3% of the total number of students with special needs (Çakıroğlu, 2017). It is apparent that there is a severe identification issue in Turkey regarding learning disability when it is considered that the number of students aged between 3-21 years who are receiving special education services within the scope of The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) is 7 million and 34% of these students are comprised of students with learning disability (McFarland et al., 2019). Considering these data, it is clear that there is a serious problem in the identification of learning disabilities in Turkey. This can be due to the

lack of identification tools and the insufficiency of the knowledge level of teachers (Çakıroğlu, 2017). It has been reported as a result of studies conducted on teachers in Turkey (Altun & Uzuner, 2016; Başar & Göncü, 2018; Fırat & Koçak, 2018) that teachers have insufficient knowledge on learning difficulty. This result is also similar with the results of studies for gifted children (Bildiren, 2018; Şahin & Kargın, 2013). It also seems possible that teachers may have insufficient knowledge on gifted students with learning disability. This probably has an adverse impact on the identification of gifted students with learning disability as well. Bildiren and Fırat (2020) conducted a study highlighting that there are various problems related with the identification of gifted students with learning disability. They proved in this study by way of multiple screening that a child diagnosed with attention deficit only through an intelligence test was actually gifted with learning disability. The researchers also attracted attention to the necessity for early identification of gifted students with learning disability; thus, emphasizing the need for attentive observation of student performance by the family, teacher and those who work with the student. A new regulation can be mentioned in the special education teaching undergraduate program as a promising development despite the problems in identification. Opportunities have been provided with the new regulation for specialization in the field of learning difficulty and giftedness. As a result, this situation is expected to contribute to the increase of awareness in the coming years.

### **Current Study**

Studies on the identification of GLD students generally focus on the typical development characteristics of these students and tools of identification (Beckmann & Minnaert, 2018; Cross et al., 2019; Lovett & Sparks, 2013; Maddocks, 2018, 2019). However, it is considered that there is a need for deeper studies on the strengths as well as weaknesses of GLD students starting from an early age up to university education. In addition, it can also be important to examine how they can advance in academic life despite the difficulties they experience and how they can even display significant achievements. No study has been found in literature on GLD university students in Turkey. Thus, it is considered that the study findings may contribute to the literature in putting forth the characteristics of GLD students as well as in identifying them along with the unique strategies that can be developed by these students. At this point, it is aimed to put forth the strengths and weaknesses of Fatih, a potential GLD final year student at the faculty of medicine, and to identify the strategies that he utilizes to cope with the difficulties he encounters.

## **Method**

### **Research Design**

Case study from among the qualitative research methods was used in the study. In this study, a qualitative research model was applied using the case study method. The analysis of the events experienced by an individual, group, community or units is carried out based on a certain scientific approach in case study method. It provides in-depth information on a single phenomenon or situation. It is possible to understand the events in actual life from a holistic perspective by using a case study (McMillan, 2004; Yin, 2003). The primary reasons for conducting a single case study can be indicated as verifying theoretical knowledge, documenting and analyzing a unique and extraordinary situation, following the same case at different times and examining an inaccessible case (Yin, 2014). Hence, the objective of the present study was to carry out an in-depth examination on Fatih who displays unique difficulties as well as abilities at a university where about 50.000 students are continuing their education. In this regard, interviews have been conducted with Fatih and his family, TONI-3 test was applied for determining his intelligence performance, his paintings were analyzed to identify his ability and his studying strategies were analyzed to put forth how he is coping with his disability.

### **Participant**

Fatih, who has GLD potential, applied to the special education department and stated that the difficulties he experienced from his childhood continued throughout his university life and this negatively affected his life. The researchers suggested to make an assessment in order to determine his strengths and weaknesses, and Fatih accepted this proposal.

Aged 24 and with GLD potential, Fatih is a final year student at the Faculty of Medicine. His parents are primary school graduates. He has two siblings, one girl and one boy. He was born via problem-free vaginal delivery. He started talking during the age interval of 1-1.6 years. The difficulty he experienced when he started talking was the inability to pronounce some letters. His sister helped him about this problem. He could not receive preschool training since there was no preschool institution where he was born. He was an active, imaginative child who had good communication skills and loved drawing during his preschool years. However, his primary school

period started with great difficulty. He learned to read and write 2 years after starting primary school and hence he did not like primary school at all. He continued experiencing problems in verbal classes and in Turkish especially during the secondary and high school periods. He did not display an active participation in any of the lessons except for mathematics and painting. He was ranked among the first top 11000 in the university examination with participation of 2.007.659 and got in the Faculty of Medicine despite the fact that his high school teachers did not expect a success at the university examination from him. He is still experiencing difficulties in reading, writing and reading comprehension.

### **Data Collection Tools**

#### ***Semi-Structured Interview Form***

Two semi-structured interview forms were prepared by the researchers in accordance with the objective of the study and upon literature review as a data collection tool. One of the forms was applied on Fatih and the other one was applied on his family. The questions included in the semi-structured interview forms were prepared by taking the opinions of 2 faculty members in the field of learning difficulty and giftedness so that internal validity was ensured. The interview form is comprised of 37 questions. After being understood that the questions in the semi-structured interview forms can fully meet the objective of the study, they were applied on Fatih and his family, all interviews were conducted individually during which all data were recorded.

#### ***TONI-3-Test of Nonverbal Intelligence***

Test of nonverbal intelligence TONI-3 was applied in order to assess the general mental ability of Fatih since there is no intelligence test for adults in Turkey. TONI-3 test developed by Brown et al., is a general ability intelligence test applied individually on individuals with ages ranging between 6 and 89 years that evaluates the ability, intelligence, abstract reasoning and problem solving skills of individuals independent of language. It has been designed to evaluate development level of nonverbal intellectual and especially fluid intelligence, abstract reasoning and problem solving (Brown et al., 1997). It was determined as a result of the internal consistency reliability analyses of TONI-3 test carried out for age groups during the United States of America standardization that the Cronbach's Alpha internal consistency coefficients for the A and B forms of the test ranged between .89 and .97.

#### ***Drawing***

The 8 drawings of Fatih were analyzed by two experts. The experts are working at the Science and Art Centre in Turkey which is a state institution for the education of gifted children. They work for the identification of gifted children in the field of painting.

#### ***Studying Strategies***

It is indicated that the applications targeting the strengths of GLD students with significant potential in areas that they are strong in along with the teaching of strategies and abilities related with their weaknesses are important for maximizing their potential (Dare & Nowicki, 2015; Reis et al., 2014). However, Fatih has not been identified (Gifted or learning disability). Hence, no intervention program or special education has been applied. It was examined how Fatih studies for his courses in the faculty of medicine in order to examine how he can tolerate the difficulties in academic life since he has not been identified since primary school. The notes for the course that Fatih coded with drawings were examined along with his drawings.

### **Data Analysis**

The data obtained via semi-structured interview form designed in accordance with the qualitative study approach were analyzed using the "content analysis" technique. The data were analyzed in four stages: 1. Coding of the data, 2. Identifying the themes of the coded data, 3. Arrangement of the codes and themes, 4. Identification and interpretation of the findings (Yıldırım & Şimşek, 2006). Interview records were first decoded as part of the analysis process after which analyses were carried out. Themes and code headings were determined during data analysis. The code and theme list were put into final form after the data were coded separately by two researchers in order to ensure the reliability of the study. The data were then analyzed by two researchers according to the list of codes and themes. Items with "Agreement" and "Disagreement" were identified.  $P$  (Reliability %) =  $\frac{Na}{Na + Nd} \times 100$ , the formula suggested by Miles and Huberman (1994) was used for determining the study reliability and  $P$  was calculated as 93% hence indicating that the study is reliable.



## Ethical Considerations

Ethical considerations were prioritized at every stage of this study. Prior to the study, ethical approval was obtained from the Educational Research Ethics Committee of Aydın Adnan Menderes University Faculty of Educational Sciences, with approval date 27/02/2023 and reference number 2023/2. Informed consent forms were filled out by the participants (Fatih and Fatih's parents) after providing them with detailed information.

## Findings

The results obtained from the questions asked to the participant were examined in this section according to the identified themes after which they were presented in tables. Moreover, TONI-3 test findings, drawing analyses and studying strategies were also included.

**Table 1**

### *Strengths and Weaknesses of Fatih*

Period	Strengths	Weaknesses
Pre-school	Communication Drawing pictures Imagination	Articulation
Primary school	Mathematics Drawing pictures Communication Design	Reluctance Reading difficulty Academic failure Writing difficulty (s/ş, c/ç and h/ğ) Turkish Not completing the homework
Secondary school	Mathematics Drawing pictures	Turkish Reading difficulty
High school	Drawing pictures	Verbal courses Reluctance Academic failure
University	Three dimensional thinking Imagination Different way of thinking	Memory Writing difficulty Slow reading speed

When Table 1 is examined, it was determined that during the pre-school period, Fatih was an active child, he experienced articulation difficulties when he started talking, that he established good communication with his friends and that he did not receive pre-school education. He stated his thoughts on this period as follows: "The only difficulty I experienced when talking was that I found it hard to vocalize some letters. My sister helped me. I had a good communication with my friends. I participated actively in the games."

It was determined that during the primary school period he was reluctant to the school, experienced difficulties in reading and writing, could not complete his homework, and displayed academic failure in general and especially in Turkish lesson. However, it was also identified that he liked studying mathematics and painting and displayed a good performance in these lessons. He stated his thoughts on this period as follows:

"I did not want to go to school starting from the first day. I told my family that I was very bored. My twin sister was in the same class and she had no such problems. My sister took me to school for almost one month and sat next to me. I did everything I could not to attend the classes when she was not with me. The reason I did not like school was that while everyone was learning to read and writing very quickly, I was still not. It was not a classroom where every student can receive the same attention separately. I did not like any of the classes save for painting and mathematics. My interest in mathematics flourished at the grocery store of my father. Our classroom teacher resorted to violence because I could not learn reading and writing and I did not do my homework. However, I did not talk about this at home. At the end of the first year we moved to the newly constructed neighborhood school. Our previous teacher said that he would pass me to 2nd grade so that we would not be separated from my twin sister. My school report grades were low." With regard to reading and writing difficulty, he stated his experiences as follows: "I could not make the distinction between s/ş, c/ç and h/ğ when writing. But since this did not impair my comprehension, I was in mid-2nd grade when I said I can read by myself but I was very slow. And it is still not very fast". He stated his experiences related with the Turkish lesson as such: "I really wanted to run away from the Turkish classes. I felt very bad when the teacher asked me to read. I used to pray so that the lesson would end soon. I used to try and sit at the very back. My strength was that I did

not care if they laughed while I was reading. I used to repeat to myself that I will be a grocer when I graduate.”

Fatih stated that he started feeling better in secondary school, displayed a good performance in mathematics and painting as was the case in primary school, and still experienced difficulties in reading and Turkish. He stated the following about his experiences during this period: “I was more successful in secondary school because I could do math. My Turkish teacher found it odd that I read so slowly but he did not mistreat me and instead he would give advices. My academic success was quite better than primary school. Except Turkish.”

During high school period, he was reluctant to the school as in the primary school period most likely due to the increase in the number and complexity of lessons and he experienced difficulties especially in verbal lessons. He stated his experiences during this period as such: “High school was a very difficult period as if I was starting primary school again. They thought I was lazy because I was bad in verbal lessons.”

Surprising his high school teachers by entering the faculty of medicine in the university entrance exam applied in Turkey for transition to higher education, Fatih first was run away with feelings of failure when he started his university education which led him to feel further anxiety. However, he managed to increase his academic achievement by bringing his three dimensional thinking and imagination skills to the forefront. He stated the following related with this period:

“I heard that it was very difficult and so I was concerned. I even feared at the beginning that I will not be able to complete it. However, my academic achievement ended up to be better than I expected. Perhaps I cannot be considered as a very successful person but I like learning because there are a lot of moments when I need to imagine and think three dimensionally which I enjoy a lot.”

### **Findings of TONI-3 Test**

TONI-3 test was applied to Fatih individually. It was observed during the test that he was easily distracted in easy questions. He completed the test in about 15-20 minutes. He responded correctly to 42 questions in total. Fatih’s IQ was found to be around 130 according to the original norms of the test.

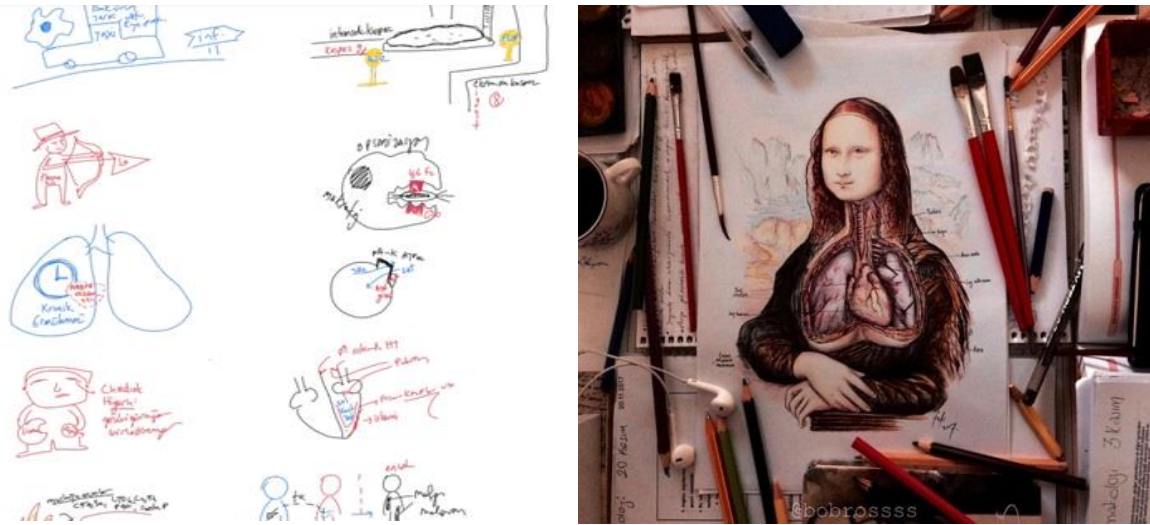
### **Drawings**

Based on the evaluation of experts in painting, Fatih’s ability to combine drawing and illustration on his studies related with his profession was considered as an important step with regard to creating a drawing and painting style of his own. It was stated that he exhibited an extraordinary talent in terms of line, perspective, ratio-proportion, light shadow, thematic integrity and interpretation. It was also illustrated that he was adept at observing the ratio and proportion in portraits. The fact that he has also given importance to the social perspective of art in his works (social events, awareness) was considered to be important for indicating the presence of a different way of thinking. The experts also indicated that his choices of material made a difference with regard to time and space. In conclusion, they surmised that Fatih is gifted in painting.

Based on the evaluation of experts in painting, Fatih’s ability to combine drawing and illustration on his studies related with (see Figure 1) his profession was considered as an important step with regard to creating a drawing and painting style of his own.

**Figure 1***Drawings of Fatih***Studying Strategies**

It was examined how Fatih was able to overcome the difficulties in studying for the exams during his university education when he was still struggling with reading. It was determined as a result of the analyses that Fatih utilizes his drawing ability to record the information in his memory and he studies by coding with pictures. Figure 2 shows some examples.

**Figure 2***Studying Strategies of Fatih***Discussion**

The data of the study indicated that Fatih has been experiencing difficulties in reading and writing since primary school, he displays a negative attitude towards the school and he struggled especially in the Turkish lesson with academic failure. Moreover, it was also concluded that he is gifted in general mental ability and he has an extraordinary ability in drawing pictures. It can be asserted that Fatih is a GLD individual when his strengths and weaknesses are taken into consideration as a whole (Assouline et al., 2010; Brody & Mills, 1997; Crepeau-Hobson & Bianco, 2013; Dare & Nowicki, 2015; Foley-Nicpon et al., 2011; Foley Nicpon & Assouline, 2020; Olenhack, 2009; Ottone-Cross et al., 2017; Ruban & Reis, 2005; van Viersen et al., 2016).

It can be put forth upon making a comprehensive evaluation especially in areas he struggles with that his aspect of the learning difficulty was apparent until high school period. The articulation issue he experienced during the preschool period indicates as put forth by van Viersen et al. (2016) that he struggled with phonological awareness. The difficulties in writing during primary school (confusing the letters s/ş, c/ç and h/ğ) support this finding. Probably this has an adverse impact on reading and writing as expressed by Waldron and Saphire (1992). It was observed as a result of the interview that this problem is still present (As an example, he frequently misspells the word kışa as sika). The fact that he was easily discouraged in primary school and his failure to adapt indicate learning difficulty (Assouline et al., 2010; Brody & Mills, 1997). The ongoing learning difficulty increases the probability of learning difficulty diagnosis. The academic failure he experienced until high school particularly despite his cognitive ability is an indication that he has displayed one of the common features of GLD students (Assouline et al., 2010; Foley-Nicpon et al., 2011). The study by Maddocks (2018) illustrating that majority of the students identified as potentially GLD display relative weaknesses in lower order processing abilities and achievement increases the probability of Fatih to be included in this group. Fatih displayed low academic achievement because the curricula in Turkey is based on fundamental academic abilities such as reading, writing and arithmetic as is the case throughout the world (Gilman et al., 2013) thus experiencing emotional and behavioral difficulties simultaneously (Assouline et al, 2010). A major reason for this is the lack of an early intervention program. Because early intervention is necessary in order to present a protective factor to GLD students against low self-confidence and motivation, insufficient self-efficacy and most importantly against the loss of the love of learning (Reis et al., 2000).

The high performance he displayed in mathematics despite his academic failure can be explained by the fact that GLD students constitute a heterogeneous group (Fletcher et al., 2018; Swanson et al., 2013; Wong & Butter, 2012). As put forth by Maddocks (2020), GLD students display differences between cognitive processing weaknesses. Moreover, the high performance in mathematics can be explained by GLD students displaying strong abilities in abstract thinking, reasoning, high general mental ability, verbal or spatial abilities (Bildiren & Fırat, 2020; Crepeau-Hobson & Bianco, 2013; Dare & Nowicki, 2015; LaFrance, 1997; Munro, 2002; Nielsen, 2002; Ruban & Reis, 2005; Wood & Estrada-Hernandez, 2009). The verbal and writing abilities of GLD students may vary and they may display superior performance in tasks that require abstract concepts (King, 2005). Ottone-Cross

et al. (2017) conducted a study in which GLD students displayed above average achievement in mathematics. The superior performance in mathematics of GLD students can also be explained by their performance in comprehension-knowledge that is similar with those of gifted students (Maddocks, 2020).

As can be seen from the figures and expert evaluations that his creative works in the field of painting indicate that he is gifted in this field. It can be stated when the creative abilities of GLD students are taken into consideration (Beckmann & Minnaert, 2018; Karnes & Shaunessy, 2004; LaFrance, 1997; Olenhack, 2009; Yssel et al., 2014) that Fatih used this ability to compensate for his disabilities and to put forth that he achieved something. LaRusso et al. (2015) reported that the complex reasoning of students predicted their ability to display a deep comprehension. This in turn indicated that high level figurative processing tasks can be improved by way of their strength in reasoning. It can be asserted that Fatih achieved to improve this. It was observed that he has utilized his creativity in drawing to tolerate his weakness in reading. It can also be asserted that he used his superior spatial abilities (Reis & McCoach, 2002) and high level of creativity (Ruban & Reis, 2005) for overcoming his weaknesses in basic processing skills, visual and auditory discrimination, sequencing, short-term auditory memory (Assouline et al., 2010; Baum et al., 2001; Nielsen, 2002; Robinson, 1999; Waldron & Saphire, 1990, 1992).

It is considered that he has not been identified since primary school due to the lack of sufficient assessment tools in Turkey (Çakıroğlu, 2017) and the lack of knowledge of the teachers in this subject (Altun & Uzuner, 2016; Başar & Göncü, 2018; Bildiren, 2018; Fırat & Koçak, 2018). The aim of the present study was to acquire data via data collection tools that can be applied on university students with GLD potential. The difficulties that emerged following the interview held with Fatih and his family, the drawings along with the creativity and superior general intellectual ability appearing with TONI-3 test verified the GLD potential of Fatih. The hallmarks of giftedness as put forth by Brody and Mills (1997), ability-achievement discrepancy and a processing deficit were tried to be uncovered. It was ensured to take the IQ tests, achievement tests and portfolio assessments suggested by McCoach et al. (2001) into consideration together. In other words, IQ-achievement discrepancy approach was used as was the case in majority of the previous studies as indicated by Lovett and Sparks (2013). In addition, the strengths and weaknesses of Fatih were taken into consideration together for identification. It is possible to state according to the TONI-3 test result of Fatih that he is gifted in general intellectual ability. This result differs with the study by Cross et al. (2019). The KTEA-3 scores of GLD students were at an average level in the study by Cross et al. (2019). However, it can be asserted that Fatih displays similar characteristics with GLD students in previous studies when we consider that the mean IQ level of GLD students was 122.8 in the analysis by Lovett and Sparks (2013). Because IQ score of 122.8 is an average value. There may be GLD students below and above this value. Moreover, intelligence tests with more comprehensive subscales were applied in studies by Lovett and Sparks (2013) and Cross et al. (2019). TONI-3 test was applied since these tests were not available in Turkey. Even though the study consists of a single case, it is considered that non-verbal intelligence tests may be beneficial for identifying the performance of GLD students.

Teaching strategies and skills to GLD students with regard to their weaknesses is important to ensure that they maximize their potential (Dare & Nowicki, 2015; Reis et al., 2014). Supporting teaching strategies based on strengths such as academic skill acquisition, self-esteem, and critical and creative thinking skills is considered to be the best teaching applications for GLD students (Boothe, 2010; Nielsen, 2002). However, Fatih has neither been identified nor has he received special education until today. He has not received any strategy training on his learning disability. Even so, he has been able to develop a strategy of studying with drawings to improve his academic success. A similar result was obtained in the study by Fırat and Bildiren (2020) examining a university student with learning disability. It was also determined in this study that the university student studied by coding with drawings by himself even though he did not receive any special education. These results bring up this question to our mind: Can GLD students develop strategies by themselves for their own disabilities? Even though this is a difficult question to answer with just a single case, this possibility should be taken into consideration. In their study, Beckmann and Minnaert (2018) reported that GLD students had high levels of negative emotions, low self-perception and negative interpersonal relations as well as high motivation, coping skills, and perseverance. High levels of coping strategies support this possibility. Regardless of whether this possibility is real or not, it is important that GLD students receive an integrated education focusing on developing their strengths and supporting their weaknesses in order to further develop their potential (Boothe, 2010). Education programs that meet their disabilities as well as their abilities should be developed along with the necessary interventions in order to ensure that GLD students maximize their potentials (Nielsen & Higgins, 2005). Hence, GLD students such as Fatih may reveal themselves early on and they can accomplish important things for themselves and humanity.

High potential and a disability that hampers learning may be present at the same time in various areas in cases of learning disability accompanying giftedness. Hence, GLD students may have unique and challenging

needs due to their strengths and weaknesses. Identifying them by taking into consideration their strengths and weaknesses may eliminate the adverse impacts of masking. The implementation of giftedness education programs for areas of strength along with skill and strategy education for academic areas that they struggle with as well as programs including specialized adaptations and arrangements (Nielsen, 2002; Weinfeld et al., 2005) are suggested for twice exceptional students. It is important that teachers not only focus on disabilities but also on abilities and cooperate with parents, administrators and other experts in order to distinguish the unique needs of these students and to support them further.

Since the abilities and disabilities in GLD students can mask each other, identification should include an assessment covering both areas (Assouline & Whiteman, 2011; Foley-Nicpon, 2015). Nielsen (2002) suggests the cooperation of field experts in identification in addition to carrying out awareness studies, examination of the differences between school records and ability and performances, the use of flexible criteria in individual intelligence tests, paying attention to the distribution of sub-tests, carrying out assessment for auditory and visual processing and the use of multiple data sources. Based on the results of the present study, we suggest to address identification as an integrated and individual focused process that examines the strengths and weaknesses of GLD students simultaneously in line with previous studies. Products of the student, portfolio assessment, creativity tests, individual intelligence and achievement tests, and information obtained from parents and teachers may provide more accurate information to the experts handling the identification process. It is suggested to examine the descriptive profile structure instead of a single score during the multiple assessment procedure and the use of tools that determine the potential rather than learning ability.

The examination of a single case in the present study is its greatest limitation. It is suggested to increase the number of cases in future studies in order to generalize the study results. Interviews conducted with the participant and the family were focused more on the past. Thus, we did not have the chance to examine the difficulties that the individual experienced during primary school on site and on time. We were able to carry out a retrospective verification since he currently experiences the similar difficulties. However, carrying out error analyses and reaction analyses during the primary school period, obtaining teacher views, and conducting in-class observations (Bildiren & Fırat, 2020; Boothe, 2010; McCoach et al., 2001; Nielsen, 2002) could have provided stronger data for putting forth the strengths and weaknesses of the participant. As suggested by McCoach et al. (2001), the longitudinal analysis of the achievement and academic performance of the student can be conducted in future similar studies. It may be beneficial to compare the results of the present study with those of similar studies over a larger sample group and a longer time period.

Another limitation of the study is that we could not apply the assessment tools that are frequently used in international literature but not applied in Turkey. In fact, the analysis made by applying sub-tests of tests such as Woodcock-Johnson IV (WJ IV), Tests of Cognitive Abilities (COG), Achievement (ACH), and KTEA-3 (Maddocks, 2018; Cross et al., 2019) applied in other studies has limited the profile analysis of the participant. When the difference between the sub-scales and distributions of sub-test is taken into consideration for the analysis of strengths-weaknesses combination (Nielsen, 2002; Silverman, 2003), it is suggested for future studies to apply the tests and compare the results with other studies.

### **Authors' Contributions**

Ahmet Bildiren and Tahsin Fırat determined the study subject, Ahmet Bildiren, Tahsin Fırat and Sevinç Zeynep Kavruk carried out the determination of the research design, data collection process and analysis of the data. Ahmet Bildiren, Tahsin Fırat and Sevinç Zeynep Kavruk reported on the study, and all three authors read and approved the final text.

## References

- Al-Hroub, A. (2011). Developing assessment profiles for mathematically gifted children with learning difficulties at three schools in Cambridgeshire, England. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(1), 7-44. <https://doi.org/10.1177/016235321003400102>
- Altun, T., & Uzuner, F. G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri [Views of primary school teachers about education of students with specific learning difficulties]. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 44, 33-49. <https://doi.org/10.9761/JASSS3366>
- Assouline, S. G., Nicpon, M. F., & Whiteman, C. (2010). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 102-115. <https://doi.org/10.1177/0016986209355974>
- Assouline, S. G., & Whiteman, C. S. (2011). Twice-exceptionality: Implications for school psychologists in the post-IDEA 2004 era. *Journal of Applied School Psychology*, 27(4), 380-402. <https://doi.org/10.1080/15377903.2011.616576>
- Başar, M., & Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanlışlarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi [Clearing misconceptions of primary school teachers' about learning disabilities and evaluation of teacher opinions]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017027934>
- Baum, S. (1989). Gifted but learning disabled: A puzzling paradox. *Preventing School Failure*, 34(1), 11-14. <https://doi.org/10.1080/1045988X.1989.9944546>
- Baum, S. Cooper, C. R., & Neu, T. W. (2001). Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 477-490. <https://doi.org/10.1002/pits.1036>
- Baum, S. M., Owen, S. V., & Dixon, J. (1991). *To be gifted and learning disabled*. Creative Learning Press.
- Baum, S. M., & Owen, S. V. (2004). *To be gifted and learning disabled: Strategies for helping bright students with LD, ADHD, and more*. Creative Learning Press.
- Baum, S. M., Rizza, M., & Renzulli, S. (2006). Twice exceptional adolescents: Who are they? What do they need? In F. A. Dixon & S. M. Moon (Eds.), *The handbook of secondary gifted education* (pp. 137-164). Prufrock Press.
- Beckmann, E., & A. Minnaert. (2018). Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: An in depth systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 504. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00504>
- Bell, S. M., Taylor, E. P., McCallum, R. S., Coles, J. T., & Hayes, E. (2015). Comparing prospective twice-exceptional students with high-performing peers on high-stakes tests of achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(3), 294-317. <https://doi.org/10.1177/0162353215592500>
- Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2013). Differences between children with dyslexia who are and are not gifted in verbal reasoning. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 223-233. <https://doi.org/10.1177/0016986213500342>
- Bildiren, A. (2018). Opinions of primary school teachers on the definition, identification and education of gifted children. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(33), 1363-1380.
- Bildiren, A., & Firat, T. (2020). Giftedness or disability? Living with paradox. *Education 3-13*, 48(6), 746-760. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1761855>
- Bisland, A. (2004). Using learning-strategies instruction with students who are gifted and learning disabled. *Gifted Child Today*, 27(3), 52-58. <https://doi.org/10.4219/gct-2004-144>
- Boothe, D. (2010). *Twice-exceptional: Students with both gifts and challenges or disabilities*. Idaho Department of Education. [http://scholarworks.boisestate.edu/fac\\_books/343](http://scholarworks.boisestate.edu/fac_books/343)
- Brown, L., Sherbenou, R. J., & Johnsen, S. K. (1997). *TONI-3, test of nonverbal intelligence: A language-free measure of cognitive ability*. Pro-Ed.

- Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30(3), 282-296. <https://doi.org/10.1177/002221949703000304>
- Crepeau-Hobson, F., & Bianco, M. (2011). Response to intervention: Promises and pitfalls for gifted students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 48(3), 142-151. <https://doi.org/10.1177/1053451212454005>
- Çakıroğlu, O. (2017). Öğrenme güçlüğü olan çocukların genel özellikleri. In M. A. Melekoğlu & O. Çakıroğlu (Eds.). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar [Children with special learning difficulties]*. (pp. 49-73). Vize Yayıncılık.
- Dare, L., & Nowicki, E. A. (2015). Twice-exceptionality: Parents' perspectives on 2e identification. *Roeper Review*, 37(4), 208-218. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1077911>
- Fetzer, E. A. (2000). The gifted/learning-disabled child: A guide for teachers and parents. *Gifted Child Today*, 23(4), 44-50. <https://doi.org/10.4219/gct-2000-745>
- Firat, T., & Bildiren, A. (2023). Developmental characteristics of children with learning disabilities aged 0-6 based on parental observations. *Current Psychology*, 1-13. <https://dx.doi.org/10.1007/s12144-023-04526-z>
- Firat, T., & Bildiren, A. (2022). The characteristics of gifted children with learning disabilities according to preschool teachers. *Early Years*, 43(4-5), 921-937. <https://dx.doi.org/10.1080/09575146.2022.2034755>
- Firat, T., & Bildiren, A. (2020). Strengths and weaknesses of a student with learning disabilities: From preschool to university. *Journal of Further and Higher Education*, 45(7), 958-972. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1847260>
- Firat, T., & Koçak, D. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün tanımına ilişkin görüşleri [Investigating the opinions of class teachers' on the concept of learning difficulty]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 915-931. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.-431461>
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford Publications.
- Foley-Nicpon, M. (2015). Voices from the field: The higher education community. *Gifted Child Today*, 38(4), 249-251
- Foley-Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B., & Stinson, R. D. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going? *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0016986210382575>
- Foley-Nicpon M., & Assouline S. G. (2020). High ability students with coexisting disabilities: Implications for school psychological practice. *Psychology in the Schools*. 1-12. <https://doi.org/10.1002/pits.22342>
- Hannah, C. L., & Shore, B. M. (2008). Exceptional students' use of metacognitive skills on a comprehension monitoring task. *Gifted Child Quarterly*, 52(1), 3-18. <https://doi.org/10.1177/0016986207311156>
- Individuals with Disabilities Education Act of (IDEA) 2004. 20 U. S. C. §1400 et seq. (2004).
- Karnes, F. A., & Shaunessy, E. (2004). Gifted students with disabilities: Are we finding them? *Gifted Child Today*, 27(4), 16-21. <https://doi.org/10.4219/gct-2004-148>
- King, E. W. (2005). Addressing the social and emotional needs of twice-exceptional students. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 16-21. <https://doi.org/10.1177/004005990503800103>
- LaFrance, E. D. B. (1997). The gifted/dyslexic child: Characterizing and addressing strengths and weaknesses. *Annals of Dyslexia*, 47(1), 163-182. <https://doi.org/10.1007/s11881-997-0025-7>
- LaRusso, M., Kim, H. Y., Selman, R., Uccelli, P., Dawson, T., Jones, S., Donovan, S., & Snow, C. (2016). Contributions of academic language, perspective taking, and complex reasoning to deep reading comprehension. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(2), 201-222. <https://doi.org/10.1080/19345747.2015.1116035>
- Little, C. (2001). A closer look at gifted children with disabilities. *Gifted Child Today*, 24(3), 46-54. <https://doi.org/10.4219/gct-2001-537>
- Lovett, B. J. (2013). The science and politics of gifted students with learning disabilities: A social inequality perspective. *Roeper Review*, 35(2), 136-143. <https://doi.org/10.1080/02783193.2013.766965>



- Lovett, B. J., & Sparks, R. L. (2013). The identification and performance of gifted students with learning disability diagnoses: A quantitative synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 46(4), 304-316. <https://doi.org/10.1177/0022219411421810>
- Maddocks, D. L. (2018). The identification of students who are gifted and have a learning disability: A comparison of different diagnostic criteria. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 175-192. <https://doi.org/10.1177/0016986217752096>
- Maddocks, D. L. (2020). Cognitive and achievement characteristics of students from a national sample identified as potentially twice exceptional (gifted with a learning disability). *Gifted Child Quarterly*, 64(1), 3-18. <https://doi.org/10.1177/0016986219886668>
- McCallum, R. S., Bell, S. M., Coles, J. T., Miller, K. C., Hopkins, M. B., & Hilton-Prillhart, A. (2013). A model for screening twice-exceptional students (gifted with learning disabilities) within a response to intervention paradigm. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 209-222. <https://doi.org/10.1177/0016986213500070>
- McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A., & Siegle, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 403-411. <https://doi.org/10.1002/pits.1029>
- McFarland, J., Hussar, B., Zhang, J., Wang, X., Wang, K., Hein, S., Diliberti, M., Forrest Cataldi, E., Bullock Mann, F., & Barmer, A. (2019). *The condition of education 2019*. National Center for Education Statistics.
- McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. Pearson Education.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Sage Publications.
- Munro, J. (2002). Gifted learning disabled students. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 7(2), 20-30. <https://doi.org/10.1080/19404150209546698>
- National Association for Gifted Children. (2013). *Ensuring gifted children with disabilities receive appropriate services: Call for comprehensive assessment*. <https://dev.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Ensuring%20Gifted%20Children%20with%20Disabilities%20Receive%20Appropriate%20Services.pdf>
- Neihart, M. (2008). Identifying and providing services to twice exceptional children. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 115-137). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8\\_7](https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_7)
- Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, 10(2), 93-111 [https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002\\_4](https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_4)
- Nielsen, M. E., & Higgins, L. D. (2005). The eye of the storm services and programs for twice-exceptional learners. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 8-15. <https://doi.org/10.1177/004005990503800102>
- Nicpon, M. F., Assouline, S. G., & Colangelo, N. (2013). Twice-exceptional learners: Who needs to know what? *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 169-180. <https://doi.org/10.1177/0016986213490021>
- Olenchak, F. R. (2009). Effects of talents unlimited counseling on gifted/learning disabled students. *Gifted Education International*, 25(2), 144-164. <https://doi.org/10.1177/026142940902500205>
- Ottone-Cross, K. L., Dulong-Langley, S., Root, M. M., Gelbar, N., Bray, M. A., Luria, S. R., Choi, D., Kaufman, J. C., Courville, T., & Pan, X. (2017). Beyond the mask: Analysis of error patterns on the kea-3 for students with giftedness and learning disabilities. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(1-2), 74-93. <https://doi.org/10.1177/0734282916669910>
- Ottone-Cross, K. L., Gelbar, N. W., Dulong-Langley, S., Root, M. M., Avitia, M. J., Bray, M. A., Troy, C., & Pan, X. (2019). Gifted and learning-disabled: A study of strengths and weaknesses in higher-order processing. *International Journal of School & Educational Psychology*, 7(1), 173-181. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1509034>
- Portesova, S. (2010). Learning disabilities and intellectual giftedness in educational context: Present state of research and situation in Czech schools. *The New Educational Review*, 22, 334-349.
- Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230. <https://doi.org/10.1177/0016986214534976>

- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in gifted and talented students with special needs. *Exceptionality*, 10(2), 113-125. [https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002\\_5](https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_5)
- Reis, S. M., McGuire, J. M., & Neu, T. W. (2000). Compensation strategies used by high-ability students with learning disabilities who succeed in college. *Gifted Child Quarterly*, 44(2), 123-134. <https://doi.org/10.1177/001698620004400205>
- Robinson, S. M. (1999). Meeting the needs of students who are gifted and have learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 34(4), 195-204. <https://doi.org/10.1177/105345129903400401>
- Ronksley-Pavia, M. (2015). A model of twice-exceptionality: Explaining and defining the apparent paradoxical combination of disability and giftedness in childhood. *Journal for Education of the Gifted*, 38(3), 318-340. <https://doi.org/10.1177/0162353215592499>
- Ruban, L. M., & Reis, S. M. (2005). Identification and assessment of gifted students with learning disabilities. *Theory Practice*, 44(2), 115-124. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4402\\_6](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4402_6)
- Silverman, L. K. (2003). Gifted children with learning disabilities. In N. A. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 533-543). Allyn & Bacon.
- Silverman, L. K. (2009). The two-edged sword of compensation: How the gifted cope with learning disabilities. *Gifted Education International*, 25(2), 115-130. <https://doi.org/10.1177/026142940902500203>
- Swanson, H. L., Harris, K. R., & Graham, S. (2013). Overview of foundations, causes, instruction, and methodology in the field of learning disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities*. 3-14. (2nd ed., pp. 3-14). Guilford.
- Şahin, F., & Kargın, T. (2013). Sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitim programının etkililiği [The effect of a training programme on teachers' knowledge on identification of talented students by primary school teachers]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 1-23. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000181](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000181)
- van Viersen, S., Kroesbergen, E. H., Slot, E. M., & de Bree, E. H. (2016). High reading skills mask dyslexia in gifted children. *Journal of Learning Disabilities*, 49(2), 189-199. <https://doi.org/10.1177/0022219414538517>
- van Viersen, S., De Bree, E. H., Kalee, L., Kroesbergen, E. H., & De Jong, P. F. (2017). Foreign language reading and spelling in gifted students with dyslexia in secondary education. *Reading and Writing*, 30(6), 1173-1192. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9717-x>
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S., & Hickman, P. (2003). Response to instruction as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional Children*, 69(4), 391-409. <https://doi.org/10.1177/001440290306900401>
- Waldron, K. A., & Saphire, D. G. (1990). An analysis of WISC-R factors for gifted students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(8), 491-498. <https://doi.org/10.1177/002221949002300807>
- Waldron, K. A., & Saphire, D. G. (1992). Perceptual and academic patterns of learning disabled/gifted students. *Perceptual & Motor Skills*, 74(2), 599-609. <https://doi.org/10.1177/10.2466/pms.1992.74.2.599>
- Weinfeld, R., Barnes-Robinson, L., Jeweler, S. & Shevitz, B. R. (2002). Academic programs for gifted/talented learning disabled students. *Roepers Review*, 24(4), 226-234. <https://doi.org/10.1080/02783190209554185>
- Wong, B. & Butter, D. (2012). *Learning about learning disabilities*. Elsevier Academic Press.
- Wood, S., & Estrada-Hernandez, N. (2009). Psychosocial characteristics of twice-exceptional individuals: Implications for rehabilitation practice. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 40(3), 11-18. <https://doi.org/10.1891/0047-2220.40.3.11>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage.
- Yssel, N., Adams, C., Clarke, L. S., & Jones, R. (2014). Applying an RTI model for students with learning disabilities who are gifted. *Teaching Exceptional Children*, 46(3), 42-52. <https://doi.org/10.1177/004005991404600305>



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

2024, 25(1), 17-32

**ARAŞTIRMA | RESEARCH**

Gönderim Tarihi | Received Date: 01.09.22

Kabul Tarihi | Accepted Date: 19.08.23

Erken Görünüm | Online First: 14.09.23

**İlk Gençlik Çağı Romanlarında Özel Gereksinimli Karakterlerin  
İncelenmesi**

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

**An Examination of Characters with Special Needs in Juvenile Books**

[Click here to read in English](#)

**Hüseyin Öztürk**



**Mustafa Ceylan**



**Kemal Afacan**



**Ali Kırıcı**





## İlk Gençlik Çağı Romanlarında Özel Gereksinimli Karakterlerin İncelenmesi

Hüseyin Öztürk<sup>1</sup>

Kemal Afacan<sup>2</sup>

Mustafa Ceylan<sup>3</sup>

Ali Kırıcı<sup>4</sup>

### Öz

**Giriş:** İlk gençlik çağı romanları, gençlerin özel gereksinimli bireylere ilişkin bilgilerini ve duyarlılıklarını artırmak için kullanışlı araçlardır. Özellikle nitelikli bir biçimde yapılandırılmış, gençlerin dünyasına hitap eden eserler, tipik gelişim gösteren bireylerle özel gereksinimli bireyler arasında sağlıklı iletişim köprüleri kurulabilmesi adına faydalı olacaktır. Bu sebeple özel gereksinimli bireyleri konu alan nitelikli eserlerin belirlenmesi önemlidir. Bu maksatla bu çalışmada karakter olarak özel gereksinimli bireylere yer veren eserler, karakterlerin yapısı, tasviri ve gelişim özellikleri bakımından incelenmiştir.

**Yöntem:** İlk gençlik çağı romanlarındaki özel gereksinimli karakterlerin çeşitli ölçütlere göre incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden döküman incelemesi modeli kullanılmıştır. Çalışmada 38 eser değerlendirmeye alınmıştır. Eserler belirlenirken ilk gençlik çağına hitap ediyor olması ve en az bir özel gereksinimli karaktere yer veriyor olması koşulu aranmıştır. Çalışmanın analizleri, içerik analizi tekniğiyle gerçekleştirilmiştir.

**Bulgular:** İncelenen 38 romanda 11 farklı özel gereksinim durumuna yer verildiği tespit edilmiştir. Bunlardan 10'u görme yetersizliği, 11'i fiziksel yetersizlik, altısı işitme yetersizliği, altısı zihin yetersizliği, altısı otizm spektrum bozukluğu (OSB), beşi beyin felci, üçü dil ve konuşma bozukluğu, bir özel öğrenme güçlüğü, biri dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, biri de fiziksel bozukluktur. Bunlardan 33'ünde olumlu tasvire yer verildiği tespit edilmiş; eserlerdeki karakterlerden 33'ünün devinimsel özellikler taşıdığı, biri hariç hepsinin gerçekçi kurguya sahip olduğu belirlenmiştir.

**Tartışma:** Çalışmanın sonuçları, karakterlerin özel gereksinim çeşitliliği bakımından alanyazındaki çalışmalardan ayrılmaktadır. Kurguların gerçekliği bakımından alanyazındaki çalışmalarla örtüşmektedir. Bu çalışmaya konu olan eserlerdeki devinimsel karakterlerin oranı önceki çalışmalardan yüksektir. Özel gereksinimli karakterlerin akranlarıyla ilişkisine yönelik sonuçlar da konuyla ilişkin çalışmaların sonuçlarıyla uyumludur.

**Anahtar sözcükler:** İlk gençlik çağı, roman, karakter, yetersizlik, özel gereksinim.

**Atf için:** Öztürk, H., Afacan, K., Ceylan, M., & Kırıcı, A. (2024). İlk gençlik çağı romanlarında özel gereksinimli karakterlerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 25(1), 17-32. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1169600>

<sup>1</sup>**Sorumlu Yazar:** Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, E-posta: huseyin.ozturk22@gop.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2876-4734>

<sup>2</sup> Doç. Dr., Artvin Çoruh Üniversitesi, E-posta: kemalafacan@artvin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2691-6397>

<sup>3</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, E-posta: mceylan@artvin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1922-0161>

<sup>4</sup>Arş. Gör., Artvin Çoruh Üniversitesi, E-posta: alikirci@artvin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7733-1890>

### Giriş

Bireyin doğrudan tecrübe edebileceği deneyimler sınırlıdır. Alışılmadık durumlar onu kaygılandırabilir. Tipik gelişim gösteren genç bir birey, hayatı boyunca özel gereksinimli bir birey ile hiç bağ kurmamış ya da sınırlı zaman dilimlerinde yüzeysel bağlar kurmuş olabilir. Bu durum tipik gelişim gösteren bireylerle özel gereksinimli bireyler arasındaki irtibatın zayıflamasına sebep olarak özel gereksinimli bireylerin sosyalleşmesini zorlaştırabilecek, onların üretkenliğini yaşam doyumunu azaltabilecek sonuçlar doğurabilir. Konuyla ilgili çalışmalar böylesi bir problemin varlığına işaret etmektedir. Örneğin 349 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilen bir araştırmanın sonuçları katılımcı öğrencilerin %75'inin özel gereksinimli bir yakınının ve %86'sının özel gereksinimli bir arkadaşının olmadığını göstermiştir (Şahin & Bekir, 2016). Benzer şekilde 525 üniversite öğrencisi ile yapılan bir başka çalışmada ise katılımcı öğrencilerin %68'inin özel gereksinimli bir yakınının veya özel gereksinimli bir arkadaşının olmadığı belirtilmiştir (Sağlam & Altındağ, 2017). Gençler, özel gereksinimli bireylerle iletişim kurmaktan kaçınabilir, endişe duyabilir, nasıl davranacağını bilemeyebilir veya gerekli duyarlılığı gösteremeyebilirler. Ancak özel gereksinimli bireylerle uzun dönem boyunca aynı ortamda olmanın gerek normal gelişim gösteren bireyler için gerekse özel gereksinimli bireyler için psikomotor, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişime katkı sağladığı bilinmektedir (Sucuoğlu vd., 2020). Normal gelişim gösteren fakat daha önce herhangi bir özel gereksinimli bireyle karşılaşmamış veya sınırlı etkileşimlerde bulunmuş gençlerin yaşayabilecekleri olası iletişim kaygılarını azaltmak için çeşitli yöntemlere başvurulabilir. Örneğin ortak sosyal etkinlikler yürütülebilir, aile buluşmaları gerçekleştirilebilir, tiyatro ve sinema gösterimleri yapılabilir. Bütün bunların yanı sıra özel gereksinimli karakterlerin yer aldığı ilk gençlik çağı edebiyatı eserleri de bu konuda işe koşulabilir (Prater vd., 2006).

İlk gençlik çağı, 14-18 yaş aralığını kapsayan bir gelişim dönemi olarak tanımlanmaktadır (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu [UNICEF], 2018). Bu dönemde gençlerde fiziksel, bilişsel ve psikososyal alanlarda değişimler gözlenmektedir. İlk gençlik çağı edebiyatı olarak nitelendirilen kitaplar gençlerin sözcük dağarcığı, farklı konular hakkındaki duyarlılıkları, ilgi ve ihtiyaçları hesaba katılarak kaleme alınmaktadır (Lukens vd., 2021). Kaleme alınan bu eserlerden hareketle gençlerin kendilerine özgü okuma eğilimleri geliştirdikleri bilinmektedir (Moffitt & Wartella, 1992). Bu okuma eğilimleri üzerinde zamanın büyük bir etkisi bulunmaktadır. Örneğin Compton-Lilly (2012) genç okurların okuma eğilimlerinde yıllar içerisinde aile, okul, sosyal çevre ve öğretmen beklentileri gibi faktörlere bağlı olarak değişimler gözlendiğini belirtmiştir. Hassett (2008) ise okuma eğilimini, belirli bir sosyal çevre içerisinde gelişen karmaşık, kültürel ve tarihsel bir olgu şeklinde tanımlamıştır. Bu bakış açısından genç okurların okuma eğilimlerinin gelişim dönemlerinde sabit kalmadığı, geçici olduğu ve zaman içerisinde bu okurların okuma etkinlikleri için bir anlam arayışı içerisinde girdiklerini söylemek mümkündür. Genç okurların dünyasından hareketle ve onlara özgü bir dille kurgulanmış edebi eserler, gençleri farklı tür ve konulardaki eserleri araştırmaya ve seçmeye, bu sayede daha sağlıklı tutumlar sergilemeye teşvik edebilir. Bu anlayışla özel gereksinimli karakterleri içeren ilk gençlik çağı edebiyatı eserlerinin tespit edilmesi, incelenmesi ve bu eserlerin içeriklerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi bu sebeple önem kazanmaktadır.

Özel gereksinimli karakterleri olan çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerini farklı özellikleri bakımından incelemek mümkündür. Uluslararası alanyazında özel gereksinimli karakterleri bulunan eserlerde bu karakterlerin nasıl betimlendiğine dair bazı incelemeler yapılmıştır. Örneğin, Dyches ve Prater (2005), Dyches vd. (2001) ve Dyches ve diğerlerinin (2009) çalışmalarında araştırmacılar özel gereksinimli karakterler bulunan kitapları değerlendirirken (a) karakterler ve kişisel özellikleri, (b) karakter özellikleri (ana karakter, yan karakter), (c) kurgu (gerçekçi, yarı gerçekçi, gerçek dışı), (ç) tasvir (olumlu, olumsuz, nötr), (d) karakter gelişimleri (durağan, devinimsel) ve (e) bakış açısı olmak üzere altı ölçüt kullanmışlardır. Bu tür değerlendirmelerle araştırmacılar edebi eserlerde özel gereksinimli bireylerin çağın gereklerine uygun biçimde tanıtılıp tanıtılmadığını ortaya koymuştur. Bugün gelinen noktada özel gereksinimli bireyler, toplumsal yaşama geçmişe kıyasla daha aktif katılmakta ve toplumun pek çok alanına (örneğin spor, eğitim, iş gücü gibi) önemli katkılar sağlamaktadır. Bu nedenle edebi eserlerde sunulacak gerçekçi ve olumlu betimlemeler özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalığı artırma konusunda faydalı olacaktır (Leininger vd., 2010).

Özel gereksinimli bireyler hakkında farkındalık oluşturmak, yanlış bilinenleri düzeltmek ve toplumsal kabul sürecine katkı sağlamak için edebi eserler kullanılmaktadır (Prater vd., 2006). Alanyazında farklı tür ve yaş grubu için yazılmış özel gereksinimli karakterler içeren eserlerin analizini gerçekleştiren bazı çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar, özel gereksinimli karakterleri konu alan eserlerde karakter betimlemelerinin yıllar içerisinde olumsuz ve gerçek dışı tasvirlerden olumlu ve gerçekçi tasvirlerle dönüştüğünü göstermektedir (Lemoine & Scheider, 2021). Olumlu özellikler özel gereksinimli karakterden yüksek beklentilerin olduğu, karakterlerin olumlu toplumsal katkılarının öne çıkarıldığı, güçlü yönlerinin geliştirildiği, kişisel tercihlerinin belirginleştirildiği ve başkalarıyla karşılıklı ilişkiler yürütebildiği anlamına gelmektedir (Dyches vd., 2001; Meacham vd., 2022).

Gerçekçi özellikler ise karakterlerin fiziksel, davranışsal, dil ve konuşma gibi özel gereksinimlerinin gerçekte olduğu gibi doğru bir şekilde betimlenmesi olarak tanımlanmıştır (Dyches & Prater, 2005; Pennel vd., 2018). Örneğin Rubin ve Watson (1987) klasik eserlerdeki özel gereksinimli karakterlerin çoğunlukla olumsuz ve gerçek dışı özelliklerle resmedildiğini belirtmiştir. Buna karşın daha güncel bir çalışmada Leininger ve diğerleri (2010), 1975-2009 yılları arasında yayınlanmış Newbery Ödüllü kitaplarda özel gereksinimli karakterlerin yıllar içerisinde daha gerçekçi ve olumlu özelliklerinin betimlendiğini belirtmiştir. Lemoine ve Scheider (2021), otizm spektrum bozukluğunu (OSB) konu alan 1999-2019 yılları arasında yayınlanan resimli çocuk kitaplarını DSM-V kapsamında incelemiştir. Çalışma sonucunda DSM'de yer alan OSB'ye özgü kriterlerin incelenen eserlerde yer almadığını tespit etmişlerdir. Bir diğer çalışmada Dyches ve diğerleri (2009) Dolly Gray Çocuk Edebiyatı Ödülüne aday gösterilmiş ve 2004-2007 yılları arasında yayınlanmış kitaplarda gelişimsel yetersizliği olan karakterlerin genellikle olumlu ve gerçekçi özellikleri ile tasvir edildiğini belirtmiştir. Bir başka çalışmada Dyches ve diğerleri (2001) ise 1997-1998 yılları arasında yayınlanmış zihin yetersizliği veya OSB'li karakteri olan çocuk edebiyatı kitaplarında karakterlerin genellikle gerçekçi ve olumlu özellikleri ile betimlendiğini belirtmiştir. Özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık oluşturma konusunda gerçekleştirilen bir başka çalışmada (Matthew ve Clow, 2007) resimli çocuk kitapları ve çocuk medyası incelenmiş, ilgili materyallerdeki bilgilerin farkındalık yaratmak açısından gereken nitelikleri taşımadığı görülmüştür.

Uluslararası alanyazında özel gereksinimli karakterleri olan kitapları incelemeye yönelik ilgi; bu konunun eğitim, araştırma ve toplumsal alanlardaki önemini açıkça ortaya koymaktadır. Konuyla ilgili Türkçe yayınlanmış eserlerin tespit edilmesi, alanyazında yer edinmiş nesnel ölçütlerle incelenmesi ve değerlendirilmesi, özel gereksinimli bireyleri konu alan kurgu eserlerden yararlanabilecek kişilerin (örneğin öğretmen, aile, öğrenci, araştırmacı) işini kolaylaştıracaktır. Nitekim Türkçe yayımlanmış eserler üzerinde son yıllarda yapılan araştırmalarda araştırmacıların alanyazın temelinde geliştirdikleri ölçme araçları kullanarak özellikle küçük yaş çocuklar için hazırlanan resimli öykü kitaplarını inceledikleri görülmektedir (Arıkan vd., 2021; Çelikel & Durmuşoğlu, 2020; Kaymaz, 2017; Kırkgöz & Diken, 2019; Öztürk vd., 2022). Benzer şekilde ilk gençlik çağı yaş gruplarına yönelik yazılan edebi eserlerin de değerlendirilmesi öğretmenler, araştırmacılar ve gençler için faydalı olacaktır. Çocuk ve gençlik edebiyatı yazarları tarafından kaleme alınan edebi eserler, kurgusal bir dünya yaratarak dolaylı deneyimlere kapı aralamakta ve özellikle ilk gençlik çağındaki okurlara kendilerinden farklı insanların hayatlarına bakabilme ve farklılıkları keşfetme imkânı tanımaktadır. Kendi yaşamı ile kurgusal yaşantılar arasında bağlar kuran kişiler, çeşitli yaşam biçimleri hakkında düşünebilme olanaklarını elde edebilmektedir (Sever, 2012). Tüm bu nedenler göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmanın amacı özel gereksinimli karakterleri olan ilk gençlik çağı romanlarının bir incelemesini sunmaktır. Türkçe alanyazında ilk gençlik çağı romanlarındaki özel gereksinimli karakterleri kapsamlı bir biçimde analiz eden bir araştırmaya rastlanmamıştır. Böyle bir çalışmanın öğretmen, ebeveyn ve araştırmacılara rehberlik edebileceği düşünülerek söz konusu romanları belirlemek ve analiz etmek üzere bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Tespit edilen kitapları incelemek için Dyches ve diğerleri (2001), Dyches ve Prater (2005) ve Dyches vd. (2009) tarafından yapılan geçmiş çalışmalar örnek alınmış ve bu çalışmalarda belirtilen değerlendirme formları kullanılarak 38 ilk gençlik çağı romanı üzerinde içerik analizleri yapılmıştır.

### Yöntem

Bu çalışmada özel gereksinimli karakterleri bulunan Türkçe yazılmış veya çevirisi yapılmış ilk gençlik çağı romanlarının tespit edilmesi ve incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada özel gereksinimli karakterlere yer veren 38 ilk gençlik çağı romanı araştırmacılar tarafından tespit edilip değerlendirilmiştir. Bu nitel çalışma, döküman analiziyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma derinlemesine incelenmek istenilen bir olguyu sorgulamayı, yorumlamayı ve o olgunun doğasını anlamayı hedefleyen bir araştırma yöntemidir (Patton, 2014). Nitel araştırmada en sık kullanılan yöntemlerden biri olan döküman analizi, yazılı ürünlerin sistematik ve titiz bir şekilde incelenmesi ve yorumlanmasıdır (Wach & Ward, 2013). Bu çalışmada ilk gençlik çağı romanlarından elde edilen veriler, çalışmayı yürüten araştırmacılar tarafından sistematik bir biçimde incelenmiş ve yorumlanmıştır.

### İncelenen İlk Gençlik Çağı Romanlarının Belirlenmesi

Birtakım eserler analiz edilerek gerçekleştirilen araştırmalarda söz konusu eserler, aynı zamanda incelenen belgeler grubunu oluşturduğundan eser seçim süreci büyük önem taşımaktadır (Dyches & Prater, 2000). Bu çalışmanın örneklemini oluşturan eserlerde, ilk gençlik çağına yönelik yazılmış bir roman olması, özel gereksinimli karakter içermesi koşulları aranmıştır. Eserlerin seçiminde ulaşılabilir basılı ve çevrimiçi kaynaklar taranmış ve söz konusu ölçütlere uygun eserlerin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Kitap satış siteleri, kitap tanıtım ve inceleyen basılı ve çevrimiçi dergiler, web siteleri ve sosyal medya hesapları, kitap incelemelerine yönelik akademik araştırmalar taranmıştır. İncelenecek eserler taranırken 'yetersizlik', 'özel gereksinim', 'OSB',

‘zihin engelli/yetersizliği’, ‘görme engelli/yetersizliği’, ‘işitme engelli/yetersizliği’, ‘fiziksel engelli/yetersizlik’, ‘konuşma engeli/yetersizliği’, ‘kekemelik’, ‘dil ve konuşma bozukluğu’, ‘öğrenme güçlüğü’, ‘disleksi’, ‘dikkat eksikliği ve hiperaktivite’, ‘üstün yetenek/zekâ’ gibi kelimeler taranmıştır. Taramalar sonucunda 58 esere ulaşılmış, bunlardan 38’i ölçütlere uygun bulunmuştur. Ölçütlere uymayan 20 eser, okul öncesine yönelik kitaplar olduğundan inceleme dışında tutulmuştur.

İlk ölçüt, eserlerin ilk gençlik çağındaki bireylere hitap etmesi olarak belirlenmiştir. UNICEF (2018) ilk gençlik çağını 14-18 yaş aralığı olarak tanımlamıştır. Kitaplardan 23’ünün üzerinde hangi yaş grubuna hitap ettiği belirtilmemişken beş kitapta 10+, üç kitapta 11+, üç kitapta 9+, üç kitapta 13+, bir kitapta 7+ ibaresi yer almıştır. Bu kitaplar hakkında iki ayrı uzmandan görüş alınarak karar verilmiştir. Her iki uzmanın da onayıyla kitaplar, araştırmaya dahil edilmiştir. İncelenen eserlerin seçiminde kullanılan ikinci ölçüt, eserlerde özel gereksinimli karakter ya da karakterlerin yer almasıdır. Millî Eğitim Bakanlığı (2018) tarafından yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde özel gereksinimli birey “Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey” olarak tanımlanmaktadır (s. 2). Bu tanım OSB, zihin yetersizliği, bedensel yetersizlik, görme yetersizliği, işitme yetersizliği, dil ve konuşma bozukluğu, öğrenme güçlüğü ve üstün yetenekli olan bireyleri kapsamaktadır. Bu özel gereksinim türlerinden herhangi birine sahip bireylere ya da beyin felci geçirdikten sonra özel gereksinimli olan bireylere yer veren eserler çalışmaya dâhil edilmiştir. Yapılan taramalar sonucunda ulaşılan kitaplardan 38’i belirlenen ölçütleri karşıladığı için çalışmaya dâhil edilmişlerdir. Çalışmanın örneklem grubunu oluşturan eserlere ait eser adı, yazar, çevirmen ve resimleyen bilgisi, yayınevi ve okuyucu yaşı Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1***İncelenen Eserler*

No	Eser adı	Yazar	Çevirmen	Resimleyen	Yayın evi	Okuyucu yaşı
1	İçimdeki Müzik	Sharan M. Draper	Zeynep Kürük	-	Genç Timaş	Belirtilmemiş
2	Louise Braille	Margaret Davidson	Tülin Sandıkçıoğlu	Kutlay Sındırgı	Can Çocuk	7+
3	Annemin Kelimeleri	Sarah Weeks	Elif Ersavcı	-	Can Çocuk	9+
4	Harflerin Dansı	Lynda Mullaly Hunt	Simge Pişkinsoy	-	Epsilon	10+
5	Hayatı Sevmeye Devam Et	Jaap Ter Haar	Saliha Nazlı Kaya	-	Can Çocuk	13+
6	Mucize	R. J. Palacio	Berna Sirman	-	Pegasus Yayıncılık	Belirtilmemiş
7	Nemik ile Onbaşı	Aydın Özakın	-	Mustafa Delioğlu	Can Çocuk	9+
8	Parmak Uçları	Seran Demiral	-	-	Tudem	Belirtilmemiş
9	Petey	Ben Mikaelson	Aslı Anar	-	Beyaz Balina	9+
10	Derin Gölgeler	Andreas Steinhöfel	Kazım Özdoğan	-	Tudem	Belirtilmemiş
11	Horoz Adam ve Korsan	Sevim Ak	-	Behiç Ak	Can Çocuk	11+
12	Kiraz Ağacı ile Aramdaki Mesafe	Paola Peretti	Esmâ Fethiye Güçlü	Carolina Rabei	Genç Timaş	10+
13	Gazeteci Çocuk	Vince Vawter	Alaz Özbek	-	Kırmızı Kedi	Belirtilmemiş
14	Mırıldanan Çocuk	Gabriele Clima	Esmâ Fethiye Güçlü	Ilaria Campana	Genç Timaş	10+
15	Gökkuşağı Yazı	Sevim Ak	-	-	Gün Işığı Kitaplığı	Belirtilmemiş
16	Sıradışı	M. S. Franklin	Aylin Çolak	-	Genç Timaş	10+
17	Kekeme Hamlet	Doğukan İşler	-	-	Timaş Çocuk	10+
18	Ben Bir Hayaletim	Güzin Öztürk	-	-	Tudem	Belirtilmemiş
19	Dünyayı Sirtında Taşıyan Balık	Özgür Balpınar	-	-	Genç Timaş	11+

**Tablo 1** (devam)

No	Eser adı	Yazar	Çevirmen	Resimleyen	Yayın evi	Okuyucu yaşı
20	Yıldızlar Neden Oluşur	Sarah Allen	Kübra Demir	-	Panama	Belirtilmemiş
21	Kristal Yelkenli	J. Mauro de Vasconcelos	Şehsuvar Adil	Kutlay Sındırgı	Can Çocuk	13+
22	Lars Çok Komik	Iben Akerlie	Ayda Akça Akkoç	-	Sola Kids	Belirtilmemiş
23	Elleriyle Gören Çocuk	Thomasz Matkowski	İsmail Zeki Dikici	Joanna Rusinek	Beyaz Balina	Belirtilmemiş
24	Sıradışı Basit	Marie Aude Murail	Sibel Çekmen	-	Delidolu	Belirtilmemiş
25	Kadife Pantolonlu Çocuk	Nadia Hashimi	Yasemin Büte	-	Beyaz Balina	Belirtilmemiş
26	Koşmak İstiyorum	Wendelin Van Draanen	Aslı Anar	-	Beyaz Balina	Belirtilmemiş
27	Enno ya da Asfalttaki Karahindiba	Astrid Frank	Semra Pelek	Regina Kehn	Kırmızı Kedi	Belirtilmemiş
28	Kelebek Zihinli Çocuk	Victoria Williamson	Gizem Şakar	-	Genç Timaş	Belirtilmemiş
29	Gümüş Patenler	Mary E. Mapes Dodge	Ali Aydoğan	Cemalettin Güzeloğlu	Arkadaş Yayınevi	Belirtilmemiş
30	Ada	Theodore Taylor	Ahmet Bora Pekiner	Kenny McKendry	Beyaz Balina	Belirtilmemiş
31	Bir Gün Herkes	Miyase Sertbarut	Merve Atılğan	-	Tudem	Belirtilmemiş
32	Çaylak Gazeteci	Vince Vawter	Rengin Arslan	-	Kırmızı Kedi	Belirtilmemiş
33	Bana Bir İşaret Göster	A.N. Lezotte	Arzu Altınant	-	Çınar Yayınları	Belirtilmemiş
34	Sessizliğin Sesi	Myron Uhlberg	Çiğdem Öztekin	-	Beyaz Balina	Belirtilmemiş
35	Sol Ayağım	Christy Brown	Kaan Mutlu	-	Nokta Kitap	Belirtilmemiş
36	Bir Tür Kıvılcım	Elle McNicoll	Gizem Şakar	Büşra Kaygın Gafarov	Genç Timaş	Belirtilmemiş
37	İçimdeki Melodi	Sharon M. Draper	Zeynep Kürük Erçetin	-	Genç Timaş	11+
38	Güneşten Sonra	Gabriele Clima	Esmâ Fethiye Güçlü	-	Genç Timaş	13+

### İçerik Analizi ve Kodlamalar

Bu ölçütleri karşılayan kitapların belirlenmesinin ardından içerik analizleri gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, bir konu hakkında yapılan çalışmaların sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesine yönelik sistematik bir analiz tekniğidir (Creswell, 2014; Patton, 2014). İçerik analizi için daha önce Dyches vd. (2001) çalışmasında belirtilen değerlendirme formu kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan formun tercih edilme nedeni eserlerin edebî niteliklerinin yanı sıra özel gereksinimli bireylerin eserlerde nasıl betimlendiğine de yer vermesidir. Değerlendirme formu, özel gereksinimli bireyleri konu alan eserleri: (a) özel gereksinimli bireylerin karakter betimlemeleri; (b) karakterlerin, özel gereksinimi olan ve olmayan diğer bireylerle ilişkisi; (c) özel gereksinimli birey ve diğer bireylerdeki değişim ve (ç) özel gereksinime yönelik özel konulardan oluşan dört tema çerçevesinde incelemeye olanak tanımaktadır. İlâveten bu formda özel gereksinimli bireylerin karakter tasvirlerinin ve sosyal ilişkilerinin edebî ve sanatsal unsurlarla birlikte incelenmesine fırsat sunulmaktadır (Dyches vd., 2001; Dyches vd., 2009; Dyches & Prater, 2005). Kitaplardaki karakter sayıları belirlenirken karakter özelliklerine ve kurdukları ikili ilişkilere değinilmeyen karakterler değerlendirmeye alınmamıştır. Örneğin “İçimdeki Müzik” kitabında Melody haricinde birçok özel gereksinimli çocuğun bulunduğu H-5 adında bir sınıftan bahsedilmektedir. Bu sınıfta fiziksel yetersizliği olan Ashley, fiziksel ve zihinsel yetersizlikleri olan Carl, Down Sendromlu Maria, özel gereksinimleri net olarak tanımlanmayan Gloria ve Freddy gibi okurun derinlemesine tanıyamayacağı, yalnızca temel özelliklerinden haberdar olabildiği karakterler vardır. Bu karakterler kapalı karakterlerdir. Bir başka deyişle okur onları yakından tanıyamamakta, iç dünyalarını bilememektedir. Bu nedenle romanlarda ana ve yardımcı karakter olarak çok yönlü ilişkiler kuran bireyler değerlendirmeye dâhil edilmiştir.



Eserlerde özel gereksinimli karakterleri incelemek için formda yer alan karakter özellikleri, kurgu, tasvir, karakter gelişimi ve bakış açısı kodlama kategorileri kullanılmıştır (Dyches, Prater, vd., 2001; Dyches vd., 2018; Dyches & Prater, 2005; Taylor vd., 2020). Karakter özellikleri, karakterlerin özel gereksinim durumlarını ve ana veya yan karakter olup olmadıklarını tespit etmek için kullanılmıştır. Kurgu temasının içeriğinde gerçekçi, yarı gerçekçi ve gerçek dışı olmak üzere üç kodlama kategorisi yer almaktadır. Gerçekçi bir biçimde kurgulanmış eserlerde olağanüstülük, fantastik öğeler yer almazken gerçek dışı kurgularda bu özellikler yer alabilmektedir. Zaman zaman da olağanüstülükler eserin bütününe yayılmadan kısmen yer alabilmektedir. Bu eserler de yarı gerçekçi olarak kodlanmıştır. Özel gereksinimli bireylerin karakter tasvirleri için belirlenen kodlar: Olumlu, olumsuz ve nötrdür. Olumlu betimlemeler; (a) özel gereksinimli bireyler için yüksek beklentiler öngörülen, (b) olumlu katkıların göz önüne çıkarıldığı, (c) güçlü yönlerin geliştirildiği, (ç) bireylerin seçimlerinin ön plana çıkarıldığı, (d) diğer bireylerle gelişen karşılıklı ilişkilerin tasvir edildiği, (e) özel gereksinimli bireylerin diğer bireylerle eşit vatandaşlık haklarına sahip olduğunun garanti edildiği betimlemelerdir (Dyches vd., 2001). Bu özelliklerin tam karşıtı şeklinde yapılan tasvirler ise olumsuz olarak kodlanmıştır. Nötr betimlemelerde herhangi bir özellik öne plana çıkarılmamaktadır. Karakter gelişimine ait kodlar devinimsel ve durağan olarak belirtilmiştir. Devinimsel karakterler, roman boyunca sürekli olarak bilgi ve beceri açısından gelişim gösterirken durağan karakterlerde herhangi bir gelişim söz konusu değildir (Dyches & Prater, 2000). Bakış açısı kodlamalarında ise kitapların kimin bakış açısından anlatıldığı (birinci kişi veya üçüncü kişi) belirtilmiştir. Kodlamalara ilişkin örneklere eserlerden alıntılarla birlikte bulgular kısmında yer verilmiştir.

Çalışmada analiz edilen bir diğer konu ise özel gereksinimli karakterlerin özel gereksinimli olmayan karakterlerle ilişkisidir. Bu ilişkileri analiz etmek için Dyches ve diğerleri (2001) çalışmalarında belirttikleri (a) birincil ilişkiler, (b) mağdur, suçlu ya da koruyucu ilişkisi, (c) bağımlı ve bakıcı ilişkisi, (ç) arkadaşlık, (d) öğrenci ve öğretmen ilişkisi, (e) birliktelikten kaçınma ve (f) suçluluk hissetme olmak üzere yedi ilişki türünden hareketle incelenmiş ve betimlenmiştir.

#### Kodlayıcılar Arası Güvenirlik

Çalışmada incelenecek eserlerin belirlenmesinin ardından ikisi özel eğitim ikisi Türkçe eğitimi alan uzmanı olan araştırmacılar tarafından eserler okunmuş ve içerik analizleri yapılmıştır. İlk olarak çalışmada yer alan eserlerin %20'sinin incelenmesi amacıyla sekiz eser tüm araştırmacılar tarafından bağımsız bir biçimde okunarak kodlamalar yapılmıştır (O'Connor & Joffe, 2020). Araştırmacılar daha sonra bir araya gelip kodlamalarını karşılaştırmıştır. Görüş ayrılığı tespit edilen kodlamalarda eserler yeniden gözden geçirilmiş, farklılıklar tartışılmış ve araştırmacılar arasında görüş birliği sağlanmıştır. Araştırmacılar her kitabı en az iki kişi okuyarak kodlamaları tamamlayıp karşılaştırmalarını yapmıştır. Bu karşılaştırmalar gerçekleştirilirken araştırmacıların tamamı çalışma ortamında hazır bulunmuştur. Bu çalışmanın güvenilirlik hesaplaması kodlayıcılar arası güvenilirlik yöntemiyle yapılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplamasında Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen "Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100" formülü kullanılmıştır. Görüş ayrılıklarının giderilmesinin ardından çalışmanın kodlayıcılar arası güvenilirliği %100 olarak hesaplanmıştır.

#### Bulgular

Bu bölümde araştırmanın bulguları, önce bir tabloda toplu hâlde gösterilmiştir. Ardından her bir sütundaki bulgu setinin ne anlama geldiği sırasıyla açıklanmıştır. Sonrasında eserlerden alıntılarla bu açıklamalar desteklenmiştir.

**Tablo 2**

#### Özel Gereksinimli Karakteri Olan İlk Gençlik Çağı Romanlarının Analizi

No	Kitap ismi	Karakter	Kişisel özellikler	Karakter özelliği	Kurgu	Tasvir	Karakter gelişimi	Bakış açısı
1	İçimdeki Müzik	Melody	Beyin felci geçirmiş fiziksel yetersizliği olan 11 yaşında bir kız	Ana karakter	Gerçekçi	Olumlu	Devinimsel	Melody
2	Louise Braille	Louise Braille	Görme yetersizliği olan bir erkek	Ana karakter	Gerçekçi	Olumlu	Devinimsel	Üçüncü kişi
3	Annemin Kelimeleri	Sophia	Zihin yetersizliği olan bir kadın	Yardımcı karakter	Gerçekçi	Nötr	Durağan	Heidi, Sophia'nın kızı
4	Harflerin Dansı	Ally	Disleksi olan bir kız	Ana karakter	Gerçekçi	Olumlu	Devinimsel	Ally
5	Hayatı Sevmeye Devam Et	Beer	Görme yetersizliği olan bir erkek	Ana karakter	Gerçekçi	Olumlu	Devinimsel	Üçüncü kişi

**Tablo 2** (devam)

No	Kitap ismi	Karakter	Kişisel özellikler	Karakter özelliği	Kurgu	Tasvir	Karakter gelişimi	Bakış açısı
6	Mucize	August	Fiziksel bozukluğu ve işitme yetersizliği olan 11 yaşında bir erkek	Ana karakter	Gerçekçi	Olumlu	Devinimsel	Çoklu anlatıcı
7	Nemik ile Onbaşı	Nemik	Fiziksel yetersizliği olan bir kız çocuk	Ana karakter	Gerçek dışı	Nötr	Durağan	Üçüncü kişi
		Doğan	Doğuştan görme yetersizliği olan bir genç erkek	Ana Karakter	Gerçekçi	Olumlu	Durağan	
8	Parmak Uçları	Mert	Sonradan görme yetersizliği meydana gelen bir genç erkek	Ana karakter	Gerçekçi	Olumlu	Devinimsel	
		Selma	Sonradan görme yetersizliği oluşan bir kadın (Işık'ın annesi)	Yardımcı karakter	Gerçekçi	Olumsuz	Durağan	
9	Petey	Petey	Fiziksel yetersizliği olan bir erkek	Ana karakter	Gerçekçi	Olumlu	Devinimsel	
		Calvin	Fiziksel ve zihinsel yetersizlikleri olan bir erkek	Yardımcı karakter	Gerçekçi	Olumlu	Devinimsel	Üçüncü kişi
10	Derin Gölgeleler	Rico	Zihin yetersizliği olan bir erkek çocuk	Ana karakter	Gerçekçi	Olumlu	Devinimsel	
		Oskar	Üstün yetenekli bir erkek çocuk	Yardımcı karakter	Gerçekçi	Olumlu	Devinimsel	Rico
11	Horoz Adam ve Korsan	Yağmur	İşitme yetersizliği olan 10 yaşında bir erkek çocuk	Ana karakter	Gerçekçi	Olumlu	Devinimsel	Yağmur
12	Kiraz Ağacı ile Aramdaki Mesafe	Mafalda	Görme yetersizliği olan 9 yaşında bir kız çocuk	Ana karakter	Gerçekçi	Olumlu	Devinimsel	Mafalda
13	Gazeteci Çocuk	Victor	Dil ve konuşma bozukluğu olan 11 yaşında bir erkek çocuk	Ana karakter	Gerçekçi	Olumlu	Devinimsel	Victor
14	Mırıldanan Çocuk	Tommi	OSB'li bir erkek çocuk	Yardımcı karakter	Gerçekçi	Nötr	Durağan	Pepe (Kedi)
15	Gökkuşluğu Yazı	Göksu	OSB'li bir kız	Yardımcı karakter	Gerçekçi	Olumlu	Devinimsel	Melisa
16	Sıradışı	Anna	Beyin felci geçirmiş 11 yaşında bir kız	Yardımcı karakter	Gerçekçi	Nötr	Durağan	Pansy (Anna'nın arkadaşı)
17	Kekeme Hamlet	Hikmet	Dil ve konuşma bozukluğu olan bir genç erkek	Ana karakter	Gerçekçi	Olumlu	Devinimsel	Hikmet
18	Ben Bir Hayaletim	Mila	10 yaşında OSB'li bir kız	Ana karakter	Gerçekçi	Olumlu	Devinimsel	Mila
19	Dünyayı Sırtında Taşıyan Balık	Emir	İşitme yetersizliği olan bir çocuk	Ana karakter	Gerçekçi	Olumlu	Devinimsel	Emir
20	Kristal Yelkenli	Eduardo	Fiziksel yetersizliği olan 13 yaşında bir erkek	Ana karakter	Gerçek Dışı	Nötr	Durağan	Üçüncü kişi
21	Lars Çok Komik	Lars	Down sendromlu bir erkek çocuk	Yardımcı karakter	Gerçekçi	Nötr	Durağan	Amanda
22	Elleriyle Gören Çocuk	Kâmil	Görme yetersizliği olan beş yaşında bir erkek çocuk	Ana karakter	Gerçekçi	Olumlu	Devinimsel	Üçüncü kişi
23	Yıldızlar Neden Oluşur	Ela	Görme yetersizliği olan beş yaşında bir kız çocuk	Yardımcı karakter	Gerçekçi	Nötr	Durağan	
		Libby	12 yaşında turner sendromlu bir kız çocuğu	Ana karakter	Gerçekçi	Olumlu	Devinimsel	Libby

**Tablo 2** (devam)

No	Kitap ismi	Karakter	Kişisel özellikler	Karakter özelliği	Kurgu	Tasvir	Karakter gelişimi	Bakış açısı
24	Sıradışı Basit	Basit	Zihin yetersizliği olan 22 yaşında bir erkek	Ana karakter	Gerçekçi	Olumlu	Devinimsel	Üçüncü kişi
		Amira	İşitme yetersizliği olan bir kız çocuk	Yardımcı karakter	Gerçekçi	Nötr	Durağan	
25	Kadife Pantolonlu Çocuk	Obayda'nın babası	Fiziksel yetersizliği olan erkek bir yetişkin	Yardımcı karakter	Gerçekçi	Olumlu	Devinimsel	Obayda
26	Koşmak İstiyorum	Jessica	Fiziksel yetersizliği olan bir genç kız	Ana karakter	Gerçekçi	Olumlu	Devinimsel	Jessica
		Rosa	Beyin felci olan bir kız	Yardımcı karakter	Gerçekçi	Nötr	Durağan	
27	Enno ya da Asfalttaki Karahindiba	Enno	11 Yaşında üstün yetenekli bir erkek çocuk	Ana karakter	Gerçekçi	Nötr	Durağan	Üçüncü kişi
		Olsen	11 Yaşında üstün yetenekli bir erkek çocuk	Yardımcı karakter	Gerçekçi	Olumlu	Durağan	
28	Kelebek Zihinli Çocuk	Jamie	11 Yaşında DEHB olan bir kız	Ana karakter	Gerçekçi	Olumlu	Devinimsel	Jamie
29	Gümüş Patenler	Raff Brinker	Beyin hasarı sonucu yatağa bağlı kalan bir adam	Yardımcı karakter	Gerçekçi	Nötr	Devinimsel	Üçüncü kişi
30	Ada	Phillip	12 yaşında görme yetersizliği olan bir erkek çocuk	Ana karakter	Gerçekçi	Olumlu	Devinimsel	Phillip
31	Bir Gün Herkes	Mahir	OSB'li 8 yaşında bir erkek çocuk	Yardımcı karakter	Gerçekçi	Olumlu	Devinimsel	Asmin
32	Çaylak Gazeteci	Victor	16 yaşında konuşma yetersizliği olan bir erkek	Ana karakter	Gerçekçi	Olumlu	Devinimsel	Victor
33	Bana Bir İşaret Göster	Mary	İşitme yetersizliği olan 11 yaşında bir kız	Ana karakter	Gerçekçi	Nötr	Devinimsel	Mary
34	Sessizliğin Sesi	Louis	İşitme yetersizliği olan bir adam	Yardımcı karakter	Gerçekçi	Olumlu	Devinimsel	Myron Uhlberg (Louis'in oğlu)
35	Sol Ayağım	Christy	Beyin felci geçirmiş fiziksel yetersizliği olan bir erkek	Ana karakter	Gerçekçi	Olumlu	Devinimsel	Christy
36	Bir Tür Kıvılcım	Adeline	OSB'li bir kız	Ana karakter	Gerçekçi	Olumlu	Devinimsel	Adeline
		Keedie	OSB'li bir kız	Yardımcı karakter	Gerçekçi	Nötr	Durağan	
37	İçimdeki Melodi	Melody	Beyin felci geçirmiş fiziksel yetersizliği olan 12 yaşında bir kız	Ana karakter	Gerçekçi	Olumlu	Devinimsel	Mila
38	Güneşten Sonra	Andy (Andrea)	Fiziksel yetersizliği olan genç bir erkek	Yardımcı karakter	Gerçekçi	Olumlu	Devinimsel	Üçüncü kişi

Not: OSB = otizm spektrum bozukluğu; DEHB = dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu.

İncelenen 38 ilk gençlik çağı romanında toplamda 48 özel gereksinimli bireye yer verilmiştir. Yedi kitapta iki, bir kitapta üç, kalan kitaplarda birer özel gereksinimli karakter bulunmaktadır. İncelenen romanlarda yeni doğan kız ve erkek çocuğundan yetişkin erkek ve kadına kadar geniş bir yaş aralığında sunulan özel gereksinimli karakterlerin 20'si kız, 28'i erkektir ve kitapların tamamında karakterlerin cinsiyetleri açıkça belirtilmiştir.

Eserlerde özel gereksinim durumları çeşitlilik göstermektedir. Araştırmaya dâhil edilen romanlardaki karakterlerin özel gereksinim sınıflandırma kategorileri dikkate alındığında 10'unun görme yetersizliği, 11'inin fiziksel yetersizlik, altısının işitme yetersizliği, altısının zihin yetersizliği, altısının OSB, beşinin beyin felci, üçünün dil ve konuşma bozukluğu, üçünün üstün yetenekli, birinin özel öğrenme güçlüğü, birinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, bir karakterin fiziksel bozukluğu olmak üzere toplamda 53 özel gereksinim durumu tespit edilmiştir. Zihin yetersizliği olan karakterlerin yer aldığı kitapların dördünde türü belirtilmemiş zihin yetersizliği, birinde Down sendromu, birinde de Turner sendromu işlenmektedir. Dil ve konuşma bozukluğu olan karakterlerin yer aldığı kitapların tamamında kekeme bireylerin hikâyeleri anlatılmıştır. Özel öğrenme güçlüğü işleyen kitaptaki karakterde ise disleksi vardır. İncelenen kitaplarda birden fazla özel gereksinim türüne sahip kahramanlar olduğu için inceleme sonucunda kahraman sayısından fazla özel gereksinim durumu tespit edilmiştir.

Bu karakterlerin tabloda yer alan özellikleri incelendiğinde 29'unun ana karakter, 19'unun yardımcı karakter olduğu görülmektedir. Eserlerin bir bölümünde birden fazla özel gereksinimli karakter yer almaktadır ve bazen özel gereksinimli bireylerden biri ana karakterken diğeri yardımcı karakter (Sıradışı Basit); zaman zaman da iki özel gereksinimli birey de yardımcı karakter (Gökkuşluğu Yazı) olabilmektedir. Araştırmaya dâhil edilen kitaplardaki aile yapıları incelendiğinde eserlerin büyük çoğunluğunda anne, baba ve kardeşlerin varlığından bahsedilen çekirdek aile yapısının ( $n = 28$ ), üçünde amca, dede, dayı, teyze gibi bireylerden oluşan geniş ailelerin, ikisinde sadece çocuk ve annenin bulunduğu ve ikisinde de parçalanmış aile yapılarının olduğu görülmektedir. Kitapların dördünde ise herhangi bir aile yapısına yer verilmemiştir.

İlk gençlik çağı romanları kurgu türü açısından incelendiğinde Nemik ile Onbaşı ve Kristal Yelkenli dışında tüm kitapların gerçekçi kurguya sahip olduğu görülmektedir. Gerçekçi kurguya sahip kitapların tamamında karakterler gerçekliğe uygun ilişkiler kurarak kendilerinden beklenen düzeyde, özel gereksinimlerine uygun davranışlar sergilemektedir. Örneğin "Sol Ayağım" isimli kitabın aynı zamanda yazarı olan Christy, beyin felci geçirmiş özel gereksinimli bir bireydir ve sol ayağı haricinde hiçbir uzvunu istemli bir şekilde hareket ettirememektedir. Annesinin desteği ile gelişim gösteren Christy, sol ayağını kullanarak nesnelere uzanmakta ve çizimler yapmaktadır. Ayrıca kardeşleri ve kardeşlerinin arkadaşlarıyla gezilere katılmakta, onlarla vakit geçirmektedir. Zamanla sol ayağını kullanma becerisini geliştiren özel gereksinimli Christy, kendi yazılarını yazmaya başlamış ve bu gelişim serüveninin bir ürünü olarak Sol Ayağım isimli kitabı kaleme almıştır. "Sessizliğin Sesi" kitabında da benzer şekilde hem kitabın kahramanlarından biri hem de yazarı olan Myron Uhlberg, işitme yetersizliği olan bir ailedeki yaşamını anlatmaktadır. Babası Louis'in işitme yetersizliğinden dolayı toplumda saygınlıktan mahrum kalışına dikkat çeken yazar, yaşadığı dönemdeki insanların özel gereksinimli bireylere bakış açısını gerçekçi bir anlatımla aktarmaktadır. Diğer taraftan "Kadife Pantolonlu Çocuk" kitabında ise bir kaza sonucu Obayda'nın babasının bacağını kaybetmesiyle yaşamları tümüyle değişen bir ailenin anlatıldığı görülmektedir. Afganistan'daki köyüne taşınmak zorunda kalan ailenin ve başkahraman Obayda'nın yaşadığı sorunlar ile babasının özel gereksinimli bir birey olmayı kabullenme sürecinin gerçeklik kavramının dışına çıkılmadan anlatıldığı kitapta, kurgu doğal yaşam seyrine uygun olarak ilerlemektedir.

Gerçek dışı kurguya sahip iki eserden biri olan "Nemik ile Onbaşı"nda fiziksel yetersizliği olan Nemik, ailesi tarlada çalışırken sürekli olarak ağacın altında ailesinin işlerini bitirmesini beklemekte ve bu süreçte oldukça sıkılmaktadır. Bir gün karıncaları fark eden Nemik, iki karıncayı dövüştürmeye karar verir ve bu dövüş sonucu karıncalardan biri ağır bir şekilde yaralanır. Bu olay sonrasında Onbaşı adındaki karıncanın Nemik'e: "Nemik, anneciğim bak döndüm." (s.63) demesinin ardından gerçek dışı kurgu öğeleri gözlemlenmeye başlanır. Nemik ve Onbaşı'nın uçarak farklı bir mekâna gittiklerini gösteren şu cümleler kurgunun gerçek dışılığına işaret etmektedir: "Sözü biter bitmez kendisini karıncasının sırtında, iki kanadının arasında buldu. Önce karıncasının mı onu taşıyabilecek kadar büyüdüğünü, yoksa kendinin mi karıncanın sırtına yerleşebilecek kadar küçüldüğünü kavrayamadı. Sonunda kendisinin küçük bir kız olduğunu anladı. Bir susam tanesi kadar olmuştun..." (s.71).

Karakter tasviri temasında da görüldüğü üzere incelenen kitaplardaki karakterlerin 33'ü olumlu, 14'ü nötr, 1'i ise olumsuz tasvir edilmiştir. Olumlu tasvirlerin öne çıktığı kitaplardan biri "Bir Tür Kıvılcım"dır. OSB'yi konu edinen bu kitabın başkahramanı 11 yaşındaki OSB'li Adeline'dir. Adeline üç kız kardeşin en küçüğü ve aynı ailenin ikinci OSB'li çocuğudur. Kitabın ilk sayfalarında okur Adeline'in öğretmeni Murphy ile yaşadığı olumsuz duruma şahit olmaktadır. Özel gereksinimli bireylere karşı farkındalığı olmayan bir öğretmenin sınıfında eğitim gören başkahraman, zaman zaman sınıftaki diğer arkadaşlarının hoş olmayan davranışlarına maruz kalır. Adeline'in asıl macerası öğretmenin sınıfında anlattığı ve daha sonra kendisinin de üzerine okumalar yaptığı Juniper köyünde geçmişte yaşayan cadıları öğrenmesiyle başlamaktadır. Cadı olarak nitelendirilen insanların öldürülmesinden fazlasıyla etkilenen ve cadılarla kendi özel gereksinimi arasında bir bağ kuran Adeline, köy meclisinde onların anısına bir anıt yapılmasını teklif eder ancak köy meclisi tarafından dikkate alınmaz. Bunun üzerine bir kampanya başlatan Adeline, yeni tanıştığı arkadaşı Audrey ile birlikte köye anıtın yapılması için birçok

girişimde bulunur ve sonunda köy meclisinin ikna olmasını sağlar. Eserden alınan şu cümleler karakterin başarısını gösterir niteliktedir: “Juniper’da cadı olmakla suçlanıp idam edilen pek çok kadının anısına. Bu levha onların hayatlarını onurlandırır ve hoşgörüsüzlüklerin sonlanmasına katkıda bulunur. ...OSB’li insanlar muhtemelen yüzlerce yıldır hiç takdir edilmeden pek çok şey yaptılar. Belki de bu bir geçiş törenidir.” (s. 204).

Özel gereksinimli bireyin herhangi bir özelliğinin ön plana çıkarılmadığı, nötr tasvir edildiği kitaplardan biri “Sıra Dışı”dır. Kitabın başkahramanı Pansy ve yardımcı karakter olarak betimlenen Anna iki yakın arkadaştır. Birçok etkinliği birlikte yapan ikilinin yolları; Pansy’nin Anna’ya verdiği sözü tutmaması üzerine ayrılır. Anna kamptayken yüksek ateş sonucu menenjit geçirir ve o günden sonra hiçbir zaman eskisi gibi olmaz. Anna’ya verdiği sözü tutamadığı için kendisini suçlu hisseden Pansy, yaşamını Anna’ya adar ancak en yakın arkadaşı artık tekerlekli sandalyesinde etrafındakilerle hiçbir şekilde iletişim kurmayan bir insana dönüşmüştür. Anna karakteri kitap boyunca herhangi bir gelişim göstermeyen, olumlu katkılarının ön plana çıkarılmadığı ve diğer karakterlerle iletişimi olmayan bir karakter olarak betimlenmiştir.

Özel gereksinimli karakterlerin olumsuz tasvir edildiği tek kitap “Parmak Uçları”dır. Görme yetersizliğini konu edinen kitapta Doğan, Mert ve Selma adlarında özel gereksinimli üç karakter bulunmaktadır. Doğuştan görme yetersizliği olan Doğan ve sonradan görme yetersizliği yaşayan Mert, kitapta olumlu tasvir edilirken kitabın sonlarına doğru varlığından bahsedilen Selma’nın kitabın ana karakterlerinden biri olan Işık’ın annesi olduğu ve geçmişte görme yetersizliğinin olduğu anlaşılmaktadır. Selma, genç yaşta görme yetersizliğinin yarattığı duygulardan dolayı birtakım psikolojik sorunlar yaşamıştır. Bu süreci kabullenme gücünü kendisinde bulamayan karakter, içinde bulunduğu psikolojik bunalım sebebiyle intihar etmiştir.

İlk gençlik çağı romanlarındaki anlatıcı bakış açıları incelendiğinde en fazla tercih edilen bakış açısının özel gereksinimli bireyin gözünden anlatım olduğu ( $n=17$ ), bu bakış açısını ise sırasıyla üçüncü kişi bakış açısı ( $n=11$ ) ve kitapta bulunan diğer karakterlerin bakış açısının ( $n=9$ ) takip ettiği görülmektedir. Kitaplar arasında sadece bir kitapta çoklu bakış açısı ( $n=1$ ) ile anlatımın olduğu tespit edilmiştir.

Karakter gelişimi temasındaki bulgular incelendiğinde karakter gelişimlerinin devinimsel ve durağan olarak betimlendiği görülmektedir. Devinimsel, gelişim gösteren ve gelişmeye devam eden karakterleri ifade ederken durağan, herhangi bir gelişim göstermeyen karakterleri belirtmektedir. Kitaplardaki karakterlerin 33’ü devinimsel karakter gelişimi, 15’i ise durağan karakter gelişimi göstermektedir. Örneğin “Gümüş Patenler” kitabındaki Raff Brinker; işyerinde düşerek başını çarpması sonucunda 10 yıl boyunca yatağa bağlı kalan, konuşamayan ve hareket edemeyen bir adamdır. Roman kurgusu içerisinde yaşanan birçok olayın ardından Raff Brinker’in yavaş yavaş hareket ettiği ve konuşmaya başladığı görülmektedir. Kitaptan alınan şu cümleler özel gereksinimli karakterin gelişimini örneklendirmektedir: “Eşinin ve çocuklarının yardımıyla yavaşça doğrudu. Tüm cesaretini toplayarak bir adım atmaya başladı. Büyük bir sevinçle: oh, yürüyebiliyorum dedi.” (s.92). “Lars Çok Komik” kitabında ise özel gereksinimli karakterin herhangi bir gelişme göstermeyerek durağan karakter gelişimi sergilediği görülmektedir. Down sendromlu olan Lars, okurla tanıştığındaki karakter özelliklerini kitabın sonuna kadar korumaktadır ve herhangi bir gelişim ve ilerleme özelliği göstermemektedir.

Özel gereksinimli karakterlerin özel gereksinimli olan veya olmayan diğer karakterlerle kurdukları ilişkiler incelendiğinde Dyches ve diğerleri (2001) de çalışmasında belirttikleri (a) birincil ilişkiler, (b) mağdur, suçlu ya da koruyucu ilişkisi, (c) bağımlı ve bakıcı ilişkisi, (ç) arkadaşlık, (d) öğrenci ve öğretmen ilişkisi, (e) birliktelikten kaçınma ve (f) suçluluk hissetme olmak üzere yedi ilişki türü kitapların birçoğunda tespit edilmiştir. Roman türünün yapısı gereği karakterler çok fazla ilişki kurdukları için bu ilişkilerin frekansları birbirine yakın olsa da özel gereksinimli bireylerin en sık akrabalarıyla, ardından aileleriyle ve en az da hayvanlarla ya da oyuncaklarla ilişki kurdukları belirlenmiş ve betimleyici analizlere yer verilmiştir.

Örneğin Horoz Adam ve Korsan’ın özel gereksinimli karakteri ablasıyla kurduğu birincil ilişkiyi “En büyük destekçim ablamdı. Başkaları yapma uzak dur derken ablam, aferin, başardın derdi.” (s. 29) sözleriyle anlatmıştır. Ben Bir Hayaletim’deki özel gereksinimli karakter; arkadaşlarının birliktelikten kaçınma davranışını “Bazen saydam olduğumu düşünürüm. Arkadaşlarım bana bakarlar, bakışları içimi delip geçer. Mesela, arkamda ağaç varsa o görünür, duvar görünür. Ben görünmem ama koskoca sınıfta kimse beni görmez. Çünkü ben onlara göre yokum, yokmuşum yani. Su gibiyim. Hayır, hayır, aslında ben bir hayaletim.” (s. 5) şeklinde ifade etmiştir. Kelebek Zihinli Çocuk’taysa özel gereksinimli çocuk, babasının kendisine yönelik koruyucu tavrının verdiği zararı, “Keşke babam her şeyimle ilgilendiği kadar ilaçlarımla da ilgilense DEHB için ilaç almama izin verseydi. Kullanmam gerektiğinde sürekli pır pır etmeyen sıradan bir beyne sahip olmak güzel olurdu” (s. 131) sözleriyle dile getirmiştir. Bir Tür Kıvılcım’daki özel gereksinimli Addie’nin ise geçmişte kasabasında yaşayan cadılar anısına yaptırmak istediği heykel için en iyi arkadaşı Audrey ile yaptığı iş birlikleri ve verdiği mücadeleler

arkadaşlık ilişkisine örnek teşkil etmesi açısından değerli veriler sunmaktadır. Diğer taraftan İçimdeki Müzik kitabındaki özel gereksinimli ana karakterin fiziksel yetersizliği nedeniyle diğer kahramanlara ihtiyaç duyması bağımlı ve bakıcı ilişkisi açısından oldukça önemlidir. Ana karakter Melody'nin şu sözleri bu ilişkiyi örneklendirmektedir: “Okulda tuvalete gitmek berbat bir şey. Birinin beni sandalyemden kaldırması ve tuvalete oturtması gerekiyor ve orada tutması gerekiyor ki düşmeyeyim. Bittiğinde ise altımı silmeleri gerek.” (s.164).

### Tartışma

Zenginleştirilmiş okuma deneyimleri, gençlere özel gereksinimli bireylerle ilgili farkındalık kazandırabilmek açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmada özel gereksinimli bireylere karakter olarak yer veren 38 ilk gençlik çağı romanı, içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. Alanyazında özel gereksinimli bireylerin kitaplarda yer alan karakter betimlemeleri ve normal gelişim gösteren akranlarıyla olan ilişkilerini inceleyen çalışmalar (Dyches & Prater, 2000; 2005; Dyches vd., 2001) çerçevesinde incelemeler yapılmıştır. Bu bölümde, incelenen eserlerden elde edilen bulgular tartışılarak gelecek çalışmalar için önerilere yer verilmiştir.

Eserlerde çeşitli özel gereksinim türleri tespit edilmiştir. Özel gereksinim türlerinin dağılımı şu şekildedir: Görme yetersizliği (10 roman), fiziksel yetersizlik (11 roman), işitme yetersizliği (6 roman), zihin yetersizliği (6 roman), otizm spektrum bozukluğu (6 roman), beyin felci (5 roman), dil ve konuşma yetersizliği (3 roman), üstün yetenek (3 roman), özel öğrenme güçlüğü (1 roman), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (1 roman) ve fiziksel bozukluk (1 roman). Yetersizliğin sıklığı ve görünürlüğü, onun toplum tarafından kabulünü etkilemektedir. Bir başka deyişle dışarıdan bakınca doğrudan görülebilen ve sık sık rastlanan yetersizlikler daha kolay kabul görmektedir (Koç vd., 2010). Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının (2022) yayımlanmış olduğu “Engelli ve Yaşlı İstatistik Bültenine” göre en sık rastlanan özel gereksinim durumları sırasıyla zihin yetersizliği ve fiziksel yetersizliklerdir. Bunları görme ve işitme yetersizlikleri takip etmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre kitaplardaki özel gereksinim kategorilerinin dağılımı, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının verileri ile farklılık göstermektedir. Öztürk ve diğerleri (2022), incelenmiş oldukları okul öncesi dönem resimli öykü kitaplarında yalnızca dışarıdan görülebilen yetersizliklere daha çok yer verildiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada incelenen kitaplarda dışarıdan görülebilen özel gereksinim türlerine sahip karakterler çoğunlukta olsa da doğrudan gözlenemeyen özel gereksinim türlerine de (zihin yetersizliği, OSB, işitme yetersizliği vb.) yer verilmiştir. Bu durum okuyucu kitlesinin yaş aralığıyla ilişkili olabilir çünkü okul öncesi dönemdeki çocuklar yalnızca somut zihinsel işlemler gerçekleştirebilmekteyken (Piaget, 2000) ilk gençlik çağına yönelik eserlerde bu tür sınırlar yoktur. Bu sebeple farklı özel gereksinim türlerinin sunumu bakımından çeşitlilik sağlanmıştır. Ayrıca resimli öykü kitaplarından farklı olarak roman türü, gözle görülmeyen yetersizlik türlerinin anlatılmasına daha fazla imkân tanımaktadır. Leininger ve diğerleri (2010) tarafından ödül alan kitaplardaki özel gereksinimli karakterlerin incelendiği çalışmada da doğrudan gözlenebilen özel gereksinim türlerinin (örneğin fiziksel, işitme, görme yetersizlikleri) doğrudan gözlenemeyenlere göre (örneğin zihin yetersizliği, özel öğrenme güçlüğü, otizm spektrum bozukluğu) daha fazla tercih edildiği belirtilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları Leininger ve diğerlerinin araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. Lemoine ve Schneider (2021) ise çocuk kitaplarının yaklaşık 20 yıllık gelişimini OSB açısından inceledikleri çalışmalarında gözlenemeyen özel gereksinim türlerinden biri olan OSB’yi konu alan eserlerin artış eğiliminde olduğunu belirtmişlerdir.

Eserler, kurguları bakımından gerçekçi ve gerçek dışı olarak sınıflandırılmıştır. Bu çalışmada incelenen eserlerin kurgularının iki kitap dışında gerçekçi olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönem resimli öykü kitaplarındaki kurguların incelendiği çalışmalarda da bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde gerçekçi kurguya ağırlık verildiği görülmüştür (Kaymaz, 2017; Kırkgöz & Diken, 2019; Öztürk vd. 2022). Fakat geçmişte bunun böyle olmadığı Rubin ve Watson’ın (1987) klasik eserlerdeki kurgulara ilişkin araştırmalarının sonuçlarından anlaşılmaktadır. Bu araştırmalara göre klasik eserlerin çoğu gerçek dışı kurguya sahiptir. Öte yandan güncel araştırmaların sonuçları (Kaymaz, 2017; Kırkgöz & Diken, 2019; Öztürk vd. 2022) özel gereksinimli bireyleri konu alan gerçekçi kurguya sahip eserlerin sayısının arttığına işaret etmektedir. Kırkgöz ve Diken (2019) özel gereksinimli karakterlerin yer aldığı eserlerde gerçekçi kurgulara yer verilmesinin özel gereksinimli bireylere ilişkin doğru bilgilerin edinilmesinde önemli olduğunu vurgulamıştır.

Özel gereksinimli karakterlerin yer aldığı kitaplar, okurlara onların hayatın içerisinde var olduklarını hissettirme ve benzer duyguları deneyimledikleri bilgisini aktarma imkânı tanır. Bu doğrultuda özel gereksinimli bireyler olumlu, olumsuz ve nötr olarak tasvir edilebilir. İncelenen 38 kitapta yer alan 48 karakterin 33’ü olumlu şekilde tasvir edilmiştir. İncelenen eserlerdeki tasvirlerin olumlu olması özel gereksinimli bireylerin toplumun bir parçası olduklarını, çeşitli görevler verildiğinde bu görevleri başarılı bir şekilde yerine getirebildiklerini, uygun destek sağlandığında akademik yaşantılarında veya çeşitli becerilerde özel gereksinimli olmayan akranları gibi başarılı olabileceklerini ve bazı işlerde çalışabileceklerini belirtmektedir. Okuyucu kitlesinin yaş aralığı

düşünüldüğünde bütün bu başlıklara ilişkin birtakım ön yargıların olabileceği ön görülebilir ancak nitelikli eserlerle gerçekleştirilecek okuma etkinlikleri, özel gereksinimli bireylere ilişkin dolaylı deneyimler sağlayarak söz konusu önyargıların sağlıklı bilgilerle yer değiştirmesine yardımcı olacaktır (Dyches, vd., 2006; Leininger vd., 2010). Olumlu tasvirlerin yanı sıra eserlerin içerisinde nötr ( $n = 14$ ) tasvirlerin de yer aldığı görülmüştür. Nötr tasvirlerin yer aldığı eserlerin 10'unda özel gereksinimli bireyler yan karakterlerdir. Diğerlerinde ana karakterdir. Eserlerde nötr tasvirlerin bulunması özel gereksinimli bireylere ilişkin çeşitliliği yansıtmaya açısından yararlı olabilir. Bulgulardan hareketle okurun bu eserler sayesinde özel gereksinimli bireylerin olumsuz yaşantılar geçirebildikleri gibi belirli koşullar altında son derece verimli, üretken bir hayat sürebileceklerine ilişkin de bir farkındalık kazanabilir. Bundan dolayı özel gereksinimli karakterleri içeren eser sayısının artırılması ve tasvirlerde çeşitliliğin sağlanması, okuyuculara farklı bakış açıları kazandırmada son derece önemlidir.

Çalışmanın bulgularından bir diğeri de eserlerdeki özel gereksinimli karakterlerin gelişimleri ile ilgilidir. Devinimsel ve durağan olarak sınıflandırılan karakter gelişiminde özel gereksinimli bireylerin eserdeki akademik ve sosyal becerilerinin gelişimi incelenmiştir. Kitaplardaki özel gereksinimli karakterlerin 33'ü devinimsel özellikler göstermiştir. Bu durum uygun koşullar sağlandığında özel gereksinimli bireylerin var olan performanslarının daha ileriye taşınabileceğinin okurlar tarafından anlaşılması açısından önemlidir. Bir diğer önemli nokta da devinimsel gelişime yer verilen kitapların olumlu tasvir ve gerçekçi kurgularla oluşturulmuş olmalarıdır. Buradan hareketle incelemeye konu olan eserlerin özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutumların yerini olumlu tutumlara bırakmasına katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Alanyazındaki bazı çalışmalarda özel gereksinimli bireylerin karakter gelişimlerinin devinimsel olarak sunulduğu ancak oranlarının durağan gelişime göre bu kadar yüksek olmadığı görülmektedir (Dyches vd., 2001; Dyches & Prater, 2005; Öztürk vd., 2022). Öte yandan Prater (1999), zihin yetersizliği olan karakterlerin yer aldığı 68 eseri incelemiş ve eserlerin %61'inde karakterlerin durağan bir gelişim gösterdiklerini tespit etmiştir. Bu bulgudan hareketle özel gereksinim türünün karakter gelişimi açısından belirleyici olduğu ifade edilmelidir çünkü zihin yetersizliğinde gelişimin gözlenmesi daha fazla zaman alabilir ve daha nadir görülebilirken başka yetersizlik türlerinde gelişim daha hızlı olabilir. Nitekim Koç ve arkadaşları (2010), bu yorumu destekler şekilde inceledikleri kitaplarda görülebilen yetersizlik türlerini içeren eserlerdeki değişimin daha kolay takip edilebildiğini belirtmişlerdir.

Özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren bireylerle kurmuş oldukları ilişki türlerine yönelik bulgular, bu karakterlerin akranlarıyla yoğun arkadaşlık ilişkisi kurduklarını göstermektedir. Akran ilişkilerinin büyük bir kısmı olumlu değildir ve akran şiddeti içermektedir ancak okuyucu açısından değerlendirildiğinde özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla ilişkileri hakkında fikir sahibi olunması bakımından önemlidir. Nitekim özel gereksinimli bireylerin akran zorbalığına uğradığına ilişkin çalışmalar da bu yargıyı destekleyici niteliktedir. Örneğin Sarı ve Pürsün (2019), kaynaştırma sınıfına devam eden sekiz öğrenci ve sekiz öğretmen ile yaptıkları çalışmada özel gereksinimli öğrencilerin akran zorbalığına maruz kaldıklarını ve öğretmenlerin normal gelişim gösteren öğrencilerin bu konuda bilinçlendirilmelerine gerekli gördüklerini belirtmişlerdir. Özel gereksinimli bireylerle iletişim kurulabileceğine, ortak görevler alınabileceğine ve onlara sorumluluk verilebileceğine ilişkin önyargıların giderilmesi, incelenen eserlerde işlenmiştir. Dyches ve Prater (2005) yapmış oldukları çalışmada bu araştırmanın bulgularına paralel olarak özel gereksinimli bireylerin en sık kurduğu ilişki türünün arkadaşlık olduğunu belirtmişlerdir. Ancak alanyazında bu çalışmanın bulgularının aksine özel gereksinimli karakterlerin en sık aile bireyleriyle ilişki kurduklarını belirten çalışmalar yer almaktadır (Dyches vd., 2001; Öztürk vd., 2022). Ayrıca Kırkgöz ve Diken (2019) inceledikleri resimli çocuk kitaplarında yer alan özel gereksinimli karakterlerin akranlarıyla ve aileleriyle kurmuş oldukları ilişkilerin kısmen yeterli olduğunu belirtmiştir. İncelenen eserlerde; mağdur, suçlu ya da koruyucu ilişkisi, bağımlı ve bakıcı ilişkisi, öğrenci ve öğretmen ilişkisi, birliktelikten kaçınma ve suçluluk hissetme gibi ilişki türlerine de yer verilmiştir. Böylesi bir çeşitliliğe yer verilmiş olması okuyuculara farklı bakış açılarının kazandırılması için avantaj sağlamaktadır.

Buraya kadar özel gereksinimli bireyleri konu alan 38 roman ele aldıkları özel gereksinim türleri (fiziksel, görme, işitme, zihin vb.), kurgusal nitelik (gerçekçi-gerçek dışı); özel gereksinimli karakterlerin tasviri (olumlu-olumsuz), kurgudaki konumu (ana karakter-yardımcı karakter), gelişimsel özellikleri (durağan-devinimsel) ve diğer karakterlerle ilişkisi bakımından incelenerek alanyazındaki araştırmalarla karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonuçları pek çok yönden alanyazındaki çalışmaları desteklemekte; özel gereksinimli bireyler açısından gençlik edebiyatında önemli ve olumlu gelişmeler yaşandığına işaret etmektedir. Bu sonuçlardan hareketle uygulamaya ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik bir dizi öneri sunulmuştur.

### Sınırlılıklar ve Öneriler

Özel gereksinimli karakterleri olan ilk gençlik çağı romanlarını belirlemeyi ve incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Konu ile ilgili tüm romanları tespit etme sürecinde, araştırmacılar

çevrimiçi kitap satış siteleri, kitap tanıtan ve inceleyen basılı ve çevrimiçi dergiler ve fiziki kitap satışı yapan yayınevleri gibi kaynaklara bağlı kalmıştır. Bu yüzden konu ile ilgili arama yapılan kaynakların dışında yayınlanmış veya henüz yazım/yayım aşamasında olan romanlar bulunabilir. Nitekim İçimdeki Melodi ve Güneşten Sonra kitapları bu makalenin yazım sürecinde tespit edilmiş ve araştırmacılar tarafından incelenerek çalışmaya dahil edilmiştir. Bu durum çalışmanın bir sınırlılığı olarak kabul edilebilir. Bulunması halinde araştırmacılar gelecek çalışmalarda bu çalışmada yer almayan romanları veya yeni yayımlanan romanların bir incelemesini yapabilir. Ayrıca bu çalışma kapsamında incelenen romanların uygunluğunu belirlerken ilk gençlik çağında yer alan okurlardan görüş alınmamıştır. Romanlar, Özel Eğitim ve Türkçe Eğitimi alan uzman araştırmacıların incelemesi ve kitapların üzerinde veya kitap satış sitelerinde yer alan okur yaşı bilgileri dikkate alınarak çalışmaya dahil edilmiştir. Bu durum çalışmanın bir başka sınırlılığı olarak kabul edilebilir. Gelecek bir çalışmada ilk gençlik çağında yer alan okurlar ile özel gereksinimli karakterleri bulunan ilk gençlik çağı romanlarını okuma, inceleme veya farkındalık oluşturma konularında çalışmalar yapılabilir. Son olarak bu çalışmada tespit edilen romanları ortaokul veya lise sınıf düzeylerine göre bir kategorileştirmeye gidilememiştir. Ortaokul ve liselerde okul veya sınıf kütüphanelerinde özel gereksinimli karakterleri olan romanların yer alıp almadığı da incelenememiştir. Bu nedenle gelecek bir çalışmada okul ve sınıf kütüphanelerindeki eserler incelenerek özel gereksinimli karakterleri bulunan ilk gençlik çağı romanlarının bu kütüphanelerde yer alıp almadığı tespit edilmelidir.

### **Yazarların Katkı Düzeyleri**

Yazarlar çalışmanın tüm aşamalarında eşit katkı sağlamıştır.



## Kaynaklar

\*İncelemeye konu olan kitapları gösterir.

- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2022). *Engelli ve yaşlı istatistik bülteni*. <https://www.aile.gov.tr/eyhgm/sayfalar/istatistikler/engelli-ve-yasli-istatistik-bulteni/>
- \*Ak, S. (2021). *Horoz adam ve korsan* (18. baskı). Can Çocuk.
- \*Ak, S. (2022). *Gökkuşluğu yazı* (9. baskı). Günışığı Kitaplığı.
- \*Akerlie, I. (2020). *Lars çok komik* (A. Akça-Akkoç, Çev.; 1. baskı). Sola Kidz. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2016)
- \*Allen, S. (2020). *Yıldızlar neden oluşur?* (K. Demir, Çev.; 1. baskı). Panama Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2020)
- Arıkan, A., Tomris, G., Yılmaz-Bursa, G., & Tuna, D. M. (2021). Özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık geliştirmede okul öncesi çocuk kitaplarımız nitelikli mi? *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 19-44. <https://doi.org/10.16916/aded.797738>
- \*Astrid, F. (2021). *Enno ya da asfalttaki karahindiba* (S. Pelek, Çev.; 4. baskı). Kırmızı Kedi Yayınevi. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2017)
- \*Balpınar, Ö. (2020). *Dünyayı sırtında taşıya balık* (1. baskı). Genç Timaş.
- \*Brown, C. (2004). *Sol ayağım* (K. Mutlu, Çev.; 1.baskı). Nokta Kitap. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1954)
- \*Clima, G. (2020). *Mırıldanan çocuk* (E. F. Güçlü, Çev.; 1. baskı). Genç Timaş. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2020)
- \*Clima, G. (2022). *Güneşten sonra* (E. F. Güçlü, Çev.; 1. baskı). Genç Timaş. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2021)
- Compton-Lily, C. (2012). *Reading time: The literate lives of urban secondary students and their families* (1st ed.). Teachers College Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Çelikel, B., & Durmuşoğlu, M. C. (2020). Özel gereksinimleri konu alan resimli hikâye kitaplarında duygu durumları ve empati ifadelerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 15(7), 3215-3235. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.45424>
- \*Davidson, M. (2014). *Louis Baraille* (T. Sadıkoğu, Çev.; 12. baskı). Can Çocuk. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1971)
- \*Demiral, S. (2014). *Parmak uçları* (1. baskı). Tudem.
- \*Draanen, W. V. (2019). *Koşmak istiyorum* (A. Anar, Çev.; 2. baskı). Beyaz Balina. (Orijinal kitabın yayın tarihi, 2012)
- \*Draper, S. M. (2016). *İçimdeki müzik* (Z. Kürük, Çev.; 1. baskı). Genç Timaş. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2010)
- \*Draper, S. M. (2022). *İçimdeki melodi* (Z. Kürük, Çev.; 1. baskı). Genç Timaş. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2022)
- Dyches, T. T., & Prater, M. A. (2000). *Developmental disability in children's literature: Issues and annotated bibliography* (ED451626). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451626.pdf>
- Dyches, T. T., & Prater, M. A. (2005). Characterization of developmental disability in children's fiction. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(3), 202-216. <https://www.jstor.org/stable/23879716>
- Dyches, T. T., Egan, K., Moss, K., Grow, H., Black, S., & Prater, M. A. (2018). Same but different: Characters with developmental disabilities in current juvenile literature. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities DADD Online Journal: Research to Practice*, 5(1), 73-89. [http://www.daddcec.com/uploads/2/5/2/0/2520220/updated\\_dec\\_doj\\_2018.pdf](http://www.daddcec.com/uploads/2/5/2/0/2520220/updated_dec_doj_2018.pdf)
- Dyches, T. T., Prater, M. A., & Cramer, S. F. (2001). Characterization of mental retardation and autism in children's books. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(3), 230-243. <https://www.jstor.org/stable/23879977>
- Dyches, T. T., Prater, M. A., & Leininger, M. (2009). Juvenile literature and the portrayal of developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(3), 304-317. <https://www.jstor.org/stable/24233477>
- \*Franklin, M. S. (2020). *Sıra dışı* (A. Çolak, Çev.; 4. baskı). Genç Timaş Yayınları. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2015)
- \*Haar, J. T. (2014). *Hayatı sevmeye devam et* (S. N. Kaya, Çev.; 1. baskı). Can Çocuk. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2014)
- \*Hashimi, N. (2019). *Kadife pantolonlu çocuk* (Y. Büte, Çev.; 1. baskı). Beyaz Balina. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2016)

- Hassett, D. D. (2008). Teacher flexibility and judgment: A multidynamic literacy theory. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(3), 295-327. <https://doi.org/10.1177/1468798408096479>
- \*Hunt, L. M. (2019). *Harflerin dansı* (S. Pişkinsoy, Çev.; 1.baskı). Epsilon. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2015)
- \*İşler, D. (2019). *Kekeme Hamlet* (4. baskı). Genç Timaş.
- Kaymaz, Ç. (2017). *Özel gereksinimliliği içeren Türkçe ve çeviri resimli çocuk kitaplarının incelenmesi* (Tez numarası: 468855) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kırkgöz, S., & Diken, İ. H. (2019). Özel gereksinimli kahramanı bulunan resimli çocuk kitaplarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 493-513. <https://doi.org/10.24130/ecccd-jecs.1967201932175>
- Koç, K., Koç, Y., & Özdemir, S. (2010). The portrayals of individuals with physical and sensory impairments in picture books. *International Journal of Special Education*, 25(1), 145-161. <https://eric.ed.gov/?id=EJ890574>
- Leininger, M., Dyches, T. T., Prater, M. A., & Heath, M. A. (2010). Newbery award winning books 1975-2009: How do they portray disabilities? *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(4), 583-596. <https://www.jstor.org/stable/23879762>
- Lemoine, L., & Schneider, B. (2021). Autism spectrum disorder in French children's literature: An analysis of portrayals of children with autism in the light of the DSM-5. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 80, 1-32. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101675>
- \*Lezotte, A. N. (2021). *Bana bir işaret göster* (A. Altınanıt, Çev.; 1. baskı). Çınar Yayınları. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2020)
- \*Lord, C. (2020). *Kardeşim benim* (N. Tancı, Çev.; 12. baskı). Günışığı. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2006)
- Lukens, R. J., Smith, J. J., & Coffel, C. M. (2021). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış* (C. Pamay, Çev.; 2.baskı). Erdem Yayınları. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1976)
- \*Malkowski, T. (2019). *Elleriyile gören çocuk* (İ. Z. Dikici, Çev.; 1. baskı). Beyaz Balina. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2017)
- \*Mapes-Doge, M. E. (2019). *Gümüş patenler* (A. Aydoğan, Çev.; 1. baskı). Arkadaş Yayınları. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1865)
- Matthew, N., & Clow, S. (2007). Putting disabled children in the picture: Promoting inclusive children's books and media. *International Journal of Early Childhood*, 39, 65-78. <https://link.springer.com/article/10.1007/bf03178225>
- \*McNicoll, E. (2022). *Bir tür kıvılcım* (G. Şakar, Çev.; 3. baskı). Genç Timaş. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2020)
- Meacham, S., Wee, S. J., Hsieh, W. Y., Chen, P. C., & Davis, B. (2022). Searching for mirror books for young Asian/Asian-American children with disabilities. *Asian American Literature: Discourses & Pedagogies*, 11(1), 35-52. <https://scholarworks.sjsu.edu/aaldp/vol11/iss1/6>
- \*Mikaelsen, B. (2019). *Petey* (A. Anar, Çev.; 2. baskı). Beyaz Balina. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1998)
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Sage <https://vivauniversity.files.wordpress.com/2013/11/milesandhuberman1994.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_09/13145613\\_Ozel\\_EYitim\\_Hizmetleri\\_YonetmeliYi\\_son.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/13145613_Ozel_EYitim_Hizmetleri_YonetmeliYi_son.pdf)
- Moffitt, M. S., & Wartella, E. (1992). Youth and reading: A survey of leisure reading pursuits of female and male adolescents. *Reading Research and Instruction*, 31(2), 1-17. <https://doi.org/10.1080/19388079209558075>
- \*Murail, M. A. (2013). *Sıradışı basit* (S. Çekmen, Çev.; 1. baskı). DeliDolu. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2004)
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: Debates and practical guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406919899220>
- \*Özakın, A. (2018). *Nemik ile onbaşı* (4. baskı). Can Çocuk.
- \*Öztürk, G. (2020). *Ben bir hayaletim* (5. baskı). Tudem.
- Öztürk, H., Afacan, K., & Demirtaş-İlhan, S. (2022). Özel gereksinimli bireyleri konu alan okul öncesi dönem resimli öykü kitaplarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 1-21. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.761001>

- \*Palacio, R. J. (2019). *Mucize* (B. Sirman, Çev.; 8. baskı). Pegasus. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2012)
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- \*Peretti, P. (2019). *Kiraz ağacı ile aramdaki mesafe* (E. F. Güçlü, Çev.; 6. baskı). Genç Timaş. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2018)
- Piaget, J. (2000). *Çocukta zihinsel gelişim* (H. Portakal, Çev.; 1. baskı). Cem Yayınevi. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1936)
- Prater, M. A. (1999). Characterization of mental retardation in children's and adolescent literature. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34(4), 418-431. <https://www.jstor.org/stable/23889041>
- Prater, M. A., Dyches, T. T., & Johnstun, M. (2006). Teaching students about learning disabilities through children's literature. *Intervention in School and Clinic*, 42(1), 14-24. <https://doi.org/10.1177/10534512060420010301>
- Rubin, E., & Watson, E. S. (1987). Disability bias in children's literature. *The Lion and the Unicorn*, 11(1), 60-67. <https://www.coursehero.com/file/104390757/382566141-Disability-Bias-In-Children-Literaturepdf/>
- Sağlam, M., & Altındağ, Ö. (2017). Üniversite öğrencilerinin engelli bireyler hakkındaki farkındalıkları. *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi*, 17(1), 22-37. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/626290>
- Sarı, H., & Pürsün, T. (2019). Kaynaştırma sınıflarında akran zorbalığının öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 19(44), 731-768. <https://doi.org/10.21560/spcd.v19i49119.500742>
- \*Sertbarut, M. (2021). *Bir gün herkes* (1. baskı). Tudem.
- Sever, S. (2012). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem.
- \*Steinhöfel, A. (2019). *Riko, Oskar ve derin gölgeler* (K. Özdoğan, Çev.; 1. baskı). Tudem. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2008)
- Sucuoglu, N. B., Bakkaloglu, H., & Demir, E. (2020). The effects of inclusive preschools on the development of children with disabilities: A longitudinal study. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 215-231. <http://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V12I1.20106>
- Şahin, H. & Bekir, H. (2016). Üniversite öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 767-779. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/355942>
- \*Taylor, T. (2021). *Ada* (A. B. Pekiner, Çev.; 7. baskı). Beyaz Balina. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2006)
- Taylor, T. M., Moss, K., Brundage, K. E., & Prater, M. (2020). Selecting and using children's books with authentic representations of characters with developmental disabilities. *DADD Online Journal*, 7(1), 10-30. [http://www.daddcec.com/uploads/2/5/2/0/2520220/doj\\_7\\_2020.pdf#page=10](http://www.daddcec.com/uploads/2/5/2/0/2520220/doj_7_2020.pdf#page=10)
- \*Uhlberg, M. (2021). *Sessizliğin sesi* (Ç. Öztekin, Çev.; 7. baskı). Beyaz Balina. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2019)
- United Nations Children's Fund. (2018). *A guide to the juvenile justice act, 2018*. <https://www.unicef.org/guyanasuriname/reports/guide-juvenile-justice-act-2018>
- \*Vasconcelos, J. M. (2016). *Kristal yelkenli* (Ş. Adil, Çev.; 14. baskı). Can Çocuk. (Orijinal kitabın yayın tarihi, 1978)
- \*Vawter, V. (2018). *Gazeteci çocuk* (A. Özbek, Çev.; 8. baskı). Kırmızı Kedi Yayınevi. (Orijinal kitabın yayın tarihi, 2013)
- \*Vawter, V. (2021). *Çaylak gazeteci* (R. Aslan, Çev.; 1. baskı). Kırmızı Kedi Yayınevi. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2018)
- Wach, E., & Ward, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. IDS Practice Paper in Brief. <https://www.ids.ac.uk/publications/learning-about-qualitative-document-analysis/>
- \*Weeks, S. (2018). *Annemin kelimeleri* (E. Ersavcı, Çev.; 2. baskı). Can Çocuk. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2004)
- \*Williamson, V. (2021). *Kelebek zihinli çocuk* (G. Şakar, Çev.; 1. baskı). Genç Timaş. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2019)



## An Examination of Characters with Special Needs in Juvenile Books

Hüseyin Öztürk <sup>ID</sup><sup>1</sup>

Kemal Afacan <sup>ID</sup><sup>2</sup>

Mustafa Ceylan <sup>ID</sup><sup>3</sup>

Ali Kırıcı <sup>ID</sup><sup>4</sup>

### Abstract

**Introduction:** Juvenile books are useful tools to increase young people's knowledge and sensitivity about individuals with special needs. In particular, the books that are structured in a qualified way and that appeal to the world of young people will be useful in establishing healthy communication bridges between individuals with typical development and individuals with special needs. For this reason, it is important to identify qualified books on individuals with special needs. In this research, we examined the books that include individuals with special needs as characters in terms of their structure, depiction, and developmental characteristics.

**Method:** The study utilized document analysis model, one of the qualitative research methods, in which we examined the characters with special needs according to various criteria. We evaluated thirty-eight books in the study. While identifying the books, we sought that they appealed to juvenile and included at least one character with special needs. We analyzed the books with the content analysis technique.

**Results:** Results showed eleven different disability types in the 38 books. Of these, 10 were visual impairment, 11 were physical disabilities, six were hearing impairment, six were intellectual disability, six were autism spectrum disorder (ASD), five were cerebral palsy, three were speech and language disorders, three were gifted, one was specific learning disability, one was attention deficiency and hyperactivity disorder, one was a physical disorder. In 33 books, characters had positive depictions; 33 characters had dynamic characteristics, and all of the books had realistic fiction except two.

**Discussion:** The results of the study differ from the studies in the literature in terms of the variety of special needs of the characters. In terms of the reality of the fictions, the results overlap with the studies in the literature. The rate of dynamic characters in the books that are the subject of this research is higher than past studies. The results regarding the relationship between the characters with special needs and their peers are also consistent with the results of the studies on the topic.

**Keywords:** Juvenile, book, character, disability, special needs.

*To cite:* Öztürk, H., Afacan., K., Ceylan, M., & Kırıcı, A. (2024). An examination of characters with special needs in juvenile books. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 25(1), 17-32. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1169600>

<sup>1</sup>**Corresponding Author:** Assist. Prof., Tokat Gaziosmanpaşa University, E-mail: huseyin.ozturk22@gop.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2876-4734>

<sup>2</sup>Assoc. Prof., Artvin Çoruh University, E-mail: kemalafacan@artvin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2691-6397>

<sup>3</sup>Assist. Prof., Artvin Çoruh University, E-mail: mceylan@artvin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1922-0161>

<sup>4</sup>Res. Assist, Artvin Çoruh University, E-mail: alikirci@artvin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7733-1890>

### Introduction

The experiences that an individual can directly experience are limited. Unusual situations can make the individual anxious. A young person with typical development may have never interact with an individual with special needs throughout their lifetime or may have established superficial bonds for limited periods of time. This situation may lead to the weakening of the connection between individuals with typical development and individuals with special needs, which may make it difficult for individuals with special needs to socialize and reduce their productivity and life satisfaction. Studies on the topic point to the existence of such a problem. For example, the results of a study conducted with 349 university students showed that 75% of the participating students did not have a relative with special needs and 86% did not have a friend with special needs (Şahin & Bekir, 2016). Similarly, in another study conducted with 525 university students, 68% of the participating students did not have a relative or a friend with special needs (Sağlam & Altındağ, 2017). Young people may avoid communicating with individuals with special needs, may be worried, may not know how to behave, or may not show the necessary sensitivity. However, being in the same environment with individuals with special needs for a long time contributes to psychomotor, cognitive, language, social, and emotional development both for individuals with typical development and for individuals with special needs (Sucuoğlu et al., 2020). Various methods can be used to reduce the possible communication concerns of young people with typical development who have not encountered any individuals with special needs or who have had limited interactions. For example, joint social activities can be carried out, family meetings can be held, and theater and cinema screenings can be held. In addition to all these, juvenile literature books including characters with special needs can also be used in this regard (Prater et al., 2006).

According to the United Nations Children's Fund (UNICEF, 2018), juvenile refers to a person who is 14 years old or above but under 18 years of age. Young people experience physical, cognitive and psychosocial changes during this period. Juvenile literature books are written by taking into account the vocabulary of young people, their sensitivities about different topics, their interests and needs (Lukens et al., 2021). Based on these works, young people develop their own reading tendencies (Moffitt & Wartella, 1992). Time has a great influence on these reading tendencies. For example, Compton-Lilly (2012) stated that young readers' reading tendencies have changed over the years depending on factors such as family, school, social environment, and teacher expectations. Hassett (2008) defined reading disposition as a complex, cultural and historical phenomenon that develops within a certain social environment. From this point of view, it is possible to say that the reading tendencies of young readers do not remain constant during their developmental period, that they are temporary, and that these readers are in search of a meaning for their reading activities over time. Literary works, which are based on the world of young readers and in a language specific to them, can encourage young people to research and choose books in different genres and topics, thus exhibiting healthier attitudes. With this understanding, it is important to identify and examine juvenile literature books including characters with special needs and to evaluate the contents of these books in terms of various variables.

It is possible to examine the works of children's and youth literature including characters with special needs in terms of their different characteristics. Some studies have been conducted on how these characters were depicted in books including characters with special needs in the literature. For example, Dyches and Prater (2005), Dyches et al. (2001), and Dyches et al. (2009) evaluated books including characters with special needs based on the following six criteria: (a) characters and their personal characteristics, (b) character traits (main character, supporting character), (c) depiction (realistic, semi-realistic, unrealistic), (d) portrayal (positive, negative, neutral), (e) character development (static, dynamic) and (f) point of view. With such evaluations, researchers have revealed whether individuals with special needs are introduced in literary works in accordance with the requirements of the era. At this point, individuals with special needs participate more actively in social life compared to the past and make significant contributions to many areas of society (such as sports, education, labor force). For this reason, realistic and positive depictions in literary works will be useful in raising awareness for individuals with special needs (Leininger et al., 2010).

Literary works are used to raise awareness about individuals with special needs, to correct misconceptions and to contribute to the social acceptance process (Prater et al., 2006). There are some studies in the literature that analyze the books including characters with special needs written for different genres and age groups. These studies show that character depictions in the books including characters with special needs have changed from negative and unrealistic depictions over the years (Lemoine & Scheider, 2021). Positive features mean that high expectations are held for the characters with special needs, their positive social contributions are highlighted, their strengths are developed, their personal preferences are clarified, and they can maintain mutual relations with others (Dyches et al., 2001; Meacham et al., 2022). Realistic features refer to the accurate depictions of the special needs

of the characters such as physical, behavioral, speech and language as they are in reality (Dyches & Prater, 2005; Pennel et al., 2018). For example, Rubin and Watson (1987) stated that the characters with special needs in some classical works were mostly depicted with negative and unrealistic features. On the other hand, in a more recent study, Leininger et al. (2010) stated that in the Newbery Award-Winning Books published between 1975 and 2009, more realistic and positive features of characters with special needs were described over the years. Lemoine and Scheider (2021) examined the children's picture books on autism spectrum disorder (ASD) that were published between 1999 and 2019 within the scope of Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V). As a result of the study, they determined that the examined books did not include the criteria specific to ASD in the DSM-V. Dyches et al. (2009) stated that in books that were nominated for the Dolly Gray Children's Literature Award and published between 2004 and 2007, characters with developmental disabilities often had positive and realistic features. Dyches et al. (2001) stated that in the children's literature books including characters with intellectual disability or ASD and published between 1997-1998, the characters generally had realistic and positive features. Matthew and Clow (2007) examined children's picture books and children's media and they found that the information in the relevant materials did not have the qualifications to raise awareness.

Interest in examining books including characters with special needs in the literature clearly reveals the importance of this topic in education, research, and social fields. Identifying the books on the topic and published in Turkish, examining and evaluating them with objective criteria in the literature will be helpful for teachers, families, students, and researchers who can benefit from fictional books including individuals with special needs. In the recent studies on the books published in Turkish, the researchers examined the picture story books created especially for young children by using the measurement tools they developed on the basis of the literature (Arıkan et al., 2021; Çelikel & Durmuşoğlu, 2020; Kaymaz, 2017; Kırkgöz & Diken, 2019; Öztürk et al., 2022). Similarly, evaluating the literary works written for juveniles will be beneficial for teachers, researchers, and young people. Literary works written by writers of children's and youth literature, create a fictional world, open the door to indirect experiences, and allow readers, especially in the juvenile age, to look at the lives of people different from themselves and discover differences. People who make connections between their own lives and fictional lives can get the opportunity to think about various life styles (Sever, 2012). Considering all these, the aim of this study is to present an examination of juvenile books including characters with special needs. No research has been found in the Turkish literature that comprehensively analyzed the characters with special needs in the juvenile books. We identified and provided an analysis of the juvenile books in this research. To examine the identified books, we followed the past studies conducted by Dyches et al. (2001), Dyches and Prater (2005), and Dyches et al. (2009) and used evaluation forms to conduct content analyses on the 38 juvenile books.

### Method

In this study, we aimed to identify and examine the juvenile books written in or translated to Turkish and including characters with special needs. In the study, we identified 38 juvenile books including characters with special needs and evaluated them. This qualitative study was carried out by document analysis. Qualitative research is a research method that aims to question and interpret a phenomenon that is desired to be examined in depth and to understand the nature of that phenomenon (Patton, 2014). Document analysis, one of the most frequently used methods in qualitative research, is the systematic and rigorous examination and interpretation of written products (Wach & Ward, 2013). In this study, we systematically examined and interpreted the data obtained from the juvenile books.

#### Identifying Adolescent Novels

In the studies carried out by analyzing some books, the book search process is of great importance as these books also constitute the group of documents examined (Dyches & Prater, 2000). In the books that constitute the sample of this study, we sought the criteria of being a book written for juvenile and including characters with special needs. In the search of the books, we reviewed accessible printed and online sources and tried to reach all of the available books. We reviewed book sales sites, printed and online magazines promoting and reviewing books, websites and social media accounts, and academic research on book reviews. While searching for the books to be examined, we used the following keywords "disability", "special needs", "ASD", "intellectual disability", "visually impaired/disability", "hearing impaired/disability", "physical disability", "speech disorder/disability", "stuttering", "speech and language disorder", "learning disability", "dyslexia", "attention deficit and hyperactivity", and "gifted and talented". As a result of the search, we found 58 books. Thirty-eight of them met the study criteria and they were included in the study. Twenty books did not meet the criteria. We did not include these twenty books in the study as they were appropriate for preschool children.

We identified the following criteria in this study. The first criterion was that the books appealed to juvenile. UNICEF (2018) defined the juvenile as the age range of 14-18. The authors or publishers did not specify age group in 23 of the books; five books included the phrase 10+, three books 11+, three books 9+, three books 13+, and one book 7+. We also asked the opinions of two different experts to make a decision about these books. Both experts approved the books and we included them in the study. The second criterion was the presence of character or characters with special needs in the reviewed books. In the Special Education Services Regulation published by the Ministry of National Education (2018), an individual with special needs is defined as “an individual who differs significantly from his peers in terms of individual and developmental characteristics and educational qualifications” (p. 2). This definition includes individuals with ASD, intellectual disability, physical disability, visual impairment, hearing impairment, speech and language impairment, learning disability, and gifted and talented. We included books in the study if they included individuals with any of these special needs or individuals. As a result of the search process, 38 of the books were included in the study because they met the specified inclusion criteria. Table 1 presents the name of the book, author, translator and illustrator information, publisher, and reader age of the books that constitute the sample group of the study.

**Table 1***Reviewed Books*

No	Book name	Author	Literary translator	Illustrator	Publisher	Reader age
1	Out of My Mind	Sharon M. Draper	Zeynep Kürük	-	Genç Timaş	Unspecified
2	Louise Braille	Margaret Davidson	Tülin Sandıkoğlu	Kutlay Sındırgı	Can Çocuk	7+
3	So B. It	Sarah Weeks	Elif Ersavcı	-	Can Çocuk	9+
4	Fish In a Tree	Lynda Mullaly Hunt	Simge Pişkinsoy	-	Epsilon	10+
5	Het wereldje van beer lighthart	Jaap Ter Haar	Saliha Nazlı Kaya	-	Can Çocuk	13+
6	Wonder	R. J. Palacio	Berna Sirman	-	Pegasus Yayıncılık	Unspecified
7	Corporal with Nemik	Aydın Özakin	-	Mustafa Delioğlu	Can Çocuk	9+
8	Fingertips	Seran Demiral	-	-	Tudem	Unspecified
9	Petey	Ben Mikaelson	Aslı Anar	-	Beyaz Balina	9+
10	Rico, Oskar and the Deeper Shadows	Andreas Steinhöfel	Kazım Özdoğan	-	Tudem	Unspecified
11	Rooster Man and Pirate	Sevim Ak	-	Behiç Ak	Can Çocuk	11+
12	The Distance Between Me and the Cherry Tree	Paola Peretti	Esmâ Fethiye Güçlü	Carolina Rabei	Genç Timaş	10+
13	Paper Boy	Vince Vawter	Alaz Özbek	-	Kırmızı Kedi	Unspecified
14	Il Bambino Che Faceva Le Fusa	Gabriele Clima	Esmâ Fethiye Güçlü	Ilaria Campana	Genç Timaş	10+
15	Rainbow Summer	Sevim Ak	-	-	Gün Işığı Kitaplığı	Unspecified
16	Extraordinary	Miriam S.Franklin	Aylin Çolak	-	Genç Timaş	10+
17	Stuttering Hamlet	Doğukan İşler	-	-	Timaş Çocuk	10+
18	I am a Ghost	Güzin Öztürk	-	-	Tudem	Unspecified
19	The Fish that Carries the Word on Its Back	Özgür Balpınar	-	-	Genç Timaş	11+
20	What Stars are Made of	Sarah Allen	Kübra Demir	-	Panama	Unspecified
21	The Crystal Saiboot	J. Mauro de Vasconcelos	Şehsuvar Adil	Kutlay Sındırgı	Can Çocuk	13+
22	Lars Er Lol	Iben Akerlie	Ayda Akça Akkoç	-	Sola Kids	Unspecified
23	The Boy who Sees with his Fingers	Thomasz Matkowski	İsmail Zeki Dikici	Joanna Rusinek	Beyaz Balina	Unspecified
24	Simple	Marie Aude Murail	Sibel Çekmen	-	Delidolu	Unspecified

**Table 1** (continue)

No	Book name	Author	Literary translator	Illustrator	Publisher	Reader age
25	One Half from the East	Nadia Hashimi	Yasemin Büte	-	Beyaz Balina	Unspecified
26	The Running Dream	Wendelin Van Draanen	Aslı Anar	-	Beyaz Balina	Unspecified
27	Enno Anders Löwenzahn Im Asphalt	Astrid Frank	Semra Pelek	Regina Kehn	Kırmızı Kedi	Unspecified
28	The Boy with the Butterfly Mind	Victoria Williamson	Gizem Şakar	-	Genç Timaş	Unspecified
29	The Silver Skates	Mary E. Mapes Dodge	Ali Aydoğan	Cemalettin Güzeloğlu	Arkadaş Yayınevi	Unspecified
30	The Cay	Theodore Taylor	Ahmet Bora Pekiner	Kenny McKendry	Beyaz Balina	Unspecified
31	One Day Everyone	Miyase Sertbarut	Merve Atılğan	-	Tudem	Unspecified
32	Copyboy	Vince Vawter	Rengin Arslan	-	Kırmızı Kedi	Unspecified
33	Show Me a Sign	A. N. Lezotte	Arzu Altınant	-	Çınar Yayınları	Unspecified
34	The Sound of Silence	Myron Uhlberg	Çiğdem Öztekin	-	Beyaz Balina	Unspecified
35	My Left Foot	Christy Brown	Kaan Mutlu	-	Nokta Kitap	Unspecified
36	A Kind of Spark	Elle McNicoll	Gizem Şakar	Büşra Kaygın Gafarov	Genç Timaş	Unspecified
37	Melody	Sharon M. Draper	Zeynep Kürük Erçetin	-	Genç Timaş	11+
38	Il Sole Fra Le Dita	Gabriele Clima	Esmâ Fethiye Güçlü	-	Genç Timaş	13+

### Content Analysis and Coding

We conducted content analyses after identifying the books that met the criteria. Content analysis is a systematic analysis technique for the descriptive evaluation of the results of studies on a topic (Creswell, 2014; Patton, 2014). We used the evaluation form described in Dyches et al.'s (2001) study for the content analysis. The reason why we used the form in this study is that it includes the literary qualities of the books as well as how individuals with special needs are depicted in the books. The evaluation form allows the review of the books based on the following four themes: (a) character depictions of individuals with special needs; (b) the characters' relationships with other individuals with and without special needs; (c) change in individuals with special needs and other individuals, and (d) special needs-related subjects. In addition, the form provides the opportunity to examine the character depictions and social relations of individuals with special needs, together with literary and artistic elements (Dyches et al., 2001; Dyches et al., 2009; Dyches & Prater, 2005). While determining the number of characters in the books, we did not take into consideration the characters whose character traits and bilateral relations were not mentioned. For example, in the book "Out of My Mind", there is a class called H-5, where there are many children with special needs other than Melody. In this class, there are characters such as Ashley with physical disabilities, Carl with physical and intellectual disabilities, Maria with Down Syndrome, Gloria and Freddy, whose special needs are not clearly defined, which the reader cannot get to know in depth, but can only be aware of their basic characteristics. These characters are closed characters. In other words, the reader cannot get to know them closely and cannot know their inner world. For this reason, we evaluated characters who established versatile relationships as main and supporting characters in the books.

To examine characters with special needs in the books, we used the following coding categories in the form: character traits, depiction, portrayal, character development, and point of view (Dyches et al., 2001; Dyches et al., 2018; Dyches & Prater, 2005; Taylor et al., 2020). Character traits referred to the special needs of the characters and whether they were main or supporting characters. In the content of the depiction theme, there were three coding categories: realistic, semi-realistic, and unrealistic. While there are no extraordinary and fantastic elements in realistically fictionalized books, these features can be found in unrealistic fictions. From time to time, the extraordinary can take place in part without spreading to the whole book. These books were also coded as semi-realistic. The codes determined for character portrayal of individuals with special needs were: positive, negative, and neutral. Positive portrayals included the following elements: (a) high expectations were foreseen for individuals with special needs, (b) positive contributions were highlighted, (c) strengths were developed, (d)



individuals' choices were highlighted, (e) mutual relations with other individuals were described, and (f) individuals with special needs were guaranteed to have equal citizenship rights with other individuals (Dyches et al., 2001). We coded the descriptions as negative if they showed the exact opposite of this portrayal. In neutral descriptions, no features were highlighted. The codes of character development were specified as dynamic and static. While the dynamic characters continuously develop in terms of knowledge and skills throughout the book, there is no development in the static characters (Dyches & Prater, 2000). In point of view coding, it is stated from whose point of view (first person or third person) the books are told. We provided examples of coding in the results section along with quotations from the books.

Another topic analyzed in the study is the relationship between characters with special needs and characters without special needs. To analyze these relationships, Dyches et al. (2001) indicated the use of the following seven types of relationships in their study and we examined these relationships and described in this study: (a) primary, (b) victim, perpetrator and/or protector, (c) dependent and caregiver, (d) friendship, (e) pupil and instructor, (f) fear of association, and (g) feelings of guilt.

### Coding Reliability

After identifying the books to be examined in the study, the authors read the books and conducted content analyses. Two of the authors are experts in special education and two are experts in Turkish Education. First of all, in order to examine 20% of the books in the study, all authors read and coded eight books independently (O'Connor & Joffe, 2020). The authors then got together and compared their coding. In the coding where disagreements were detected, the authors reviewed the books, discussed the discrepancies, and achieved a consensus among them. The authors read each book by at least two authors, completed the coding, and compared them. All of the authors were present in the working environment while these comparisons were being made. We made the reliability calculation in this study by the inter-coder reliability method. Agreement / (Agreement + Disagreement) X 100 formula that was developed by Miles and Huberman (1994) was used in the calculation of reliability between coders. After the authors resolved the disagreements, the inter-coder reliability of the study was calculated as 100%.

### Results

In this section, we firstly presented the study findings in Table 2. Then, we explained the meaning of the set of findings in turn. Afterwards, we supported these explanations with direct quotations from the books.

**Table 2**

*Analyses of Adolescent Novels Including Characters with Special Needs*

No	Book name	Character	Personal characteristics	Level	Depiction	Portrayal	Character development	Point of view
1	Out of My Mind	Melody	11 year-old girl with cerebral palsy	Main character	Realistic	Positive	Dynamic	Melody
2	Louise Braille	Louise Braille	A man with visual impairment	Main character	Realistic	Positive	Dynamic	3rd person
3	So B. It	Sophia	A women with intellectual disability	Supporting character	Realistic	Neutral	Static	Sophia's daughter Heidi
4	Fish In a Tree	Ally	A girl with dsylexia	Main character	Realistic	Positive	Dynamic	Ally
5	Het Wereldje van Beer Ligthart	Beer	A man with visual impairment	Main character	Realistic	Positive	Dynamic	3rd person
6	Wonder	August	11 year-old boy with physical disorder and hearing impairment	Main character	Realistic	Positive	Dynamic	Multiple narrator
7	Corporal with Nemik	Nemik	A girl with physical disability	Main character	Unrealistic	Neutral	Static	3rd person
		Doğan	A young man with visual impairment	Main character	Realistic	Positive	Static	3rd person
8	Fingertips	Mert	A young man with visual impairment	Main character	Realistic	Positive	Dynamic	3rd person
		Selma	A women with visual impairment (Işık's mother)	Supporting character	Realistic	Negative	Static	3rd person

**Table 2** (continue)

No	Book name	Character	Personal characteristics	Level	Depiction	Portrayal	Character development	Point of view
9	Petey	Petey	A man with physical disability	Main character	Realistic	Positive	Dynamic	3rd person
		Calvin	A man with physical and intellectual disability	Supporting character	Realistic	Positive	Dynamic	3rd person
10	Rico, Oskar and the Deeper Shadows	Rico	A boy with intellectual disability	Main character	Realistic	Positive	Dynamic	Rico
		Oskar	A gifted boy	Supporting character	Realistic	Positive	Dynamic	Rico
11	Rooster Man and Pirate	Yağmur	10 year-old boy with hearing impairment	Main character	Realistic	Positive	Dynamic	Yağmur
12	The Distance Between Me and the Cherry Tree	Mafalda	9 year-old girl with visual impairment	Main character	Realistic	Positive	Dynamic	Mafalda
13	Paperboy	Victor	11 year-old boy with speech and language disorder	Main character	Realistic	Positive	Dynamic	Victor
14	Il Bambino Che Faceva Le Fusa	Tommi	A boy with ASD	Supporting character	Realistic	Neutral	Static	Pepe (Cat)
15	Rainbow Summer	Göksu	A girl with ASD	Supporting character	Realistic	Positive	Dynamic	Melisa
		Fidan	A girl with visual impairment	Supporting character	Realistic	Neutral	Static	Melisa
16	Extraordinary	Anna	11 year-old girl with Cerebral Palsy	Supporting character	Realistic	Neutral	Static	Pansy (Anna's friend)
17	Stuttering Hamlet	Hikmet	A young man with speech and language disorder	Main character	Realistic	Positive	Dynamic	Hikmet
18	I am a Ghost	Mila	10 year-old girl with ASD	Main character	Realistic	Positive	Dynamic	Mila
19	The Fish that Carries the Word on Its Back	Emir	A boy with hearing impairment	Main character	Realistic	Positive	Dynamic	Emir
20	The Crystal Saiboat	Eduardo	13 year-old young boy with physical disability	Main character	Unrealistic	Neutral	Static	3rd person
21	Lars Er Lol	Lars	A boy with Down Syndrome	Supporting character	Realistic	Neutral	Static	Amanda
22	The Boy who Sees with His Fingers	Kamil	5 year-old boy with visual impairment	Main character	Realistic	Positive	Dynamic	3rd person
		Ela	5 year-old girl with visual impairment	Supporting character	Realistic	Neutral	Static	3rd person
23	What Stars are Made of	Libby	12 year-old girl with Turner Syndrome	Main character	Realistic	Positive	Dynamic	Libby
24	Simple	Basit	22 year-old man with intellectual disability	Main character	Realistic	Positive	Dynamic	3rd person
		Amira	A girl with hearing impairment	Supporting character	Realistic	Neutral	Static	3rd person
25	One Half from the East	Obayda's father	An adult with physical disability	Supporting character	Realistic	Positive	Dynamic	Obayda

**Table 2** (continue)

No	Book name	Character	Personal characteristics	Level	Depiction	Portrayal	Character development	Point of view
26	The Running Dream	Jessica	A young girl with physical disability	Main character	Realistic	Positive	Dynamic	Jessica
		Rosa	A girl with Cerebral Palsy	Supporting character	Realistic	Neutral	Static	Jessica
27	Enno Anders Löwenzahn Im Asphalt	Enno	11 year-old gifted boy	Main character	Realistic	Neutral	Static	3rd person
		Olsen	11 year-old gifted boy	Supporting character	Realistic	Positive	Static	3rd person
28	The Boy with the Butterfly Mind	Jamie	11 year-old girl with ADHD	Main character	Realistic	Positive	Dynamic	Jamie
29	The Silver Skates	Raff Brinker	A man with brain injury	Supporting character	Realistic	Neutral	Dynamic	3rd person
30	The Cay	Phillip	12 year-old boy with visual impairment	Main character	Realistic	Positive	Dynamic	Phillip
31	One Day Everyone	Mahir	8 year-old boy with ASD	Supporting character	Realistic	Positive	Dynamic	Asmin
32	Copyboy	Victor	16 year-old man with speech disorder	Main character	Realistic	Positive	Dynamic	Victor
33	Show Me a Sign	Mary	11 year-old girl with hearing impairment	Main character	Realistic	Neutral	Dynamic	Mary
34	The Sound of Silence	Louis	A man with hearing impairment	Supporting character	Realistic	Positive	Dynamic	Myron Uhlberg (Louis' son)
35	My Left Foot	Christy	A man with Cerebral Palsy and physical disability	Main character	Realistic	Positive	Dynamic	Christy
36	A Kind of Spark	Adeline	A girl with ASD	Main character	Realistic	Positive	Dynamic	Adeline
		Keedie	A girl with ASD	Supporting character	Realistic	Neutral	Static	
37	Melody	Melody	12 year-old girl with Cerebral Palsy and physical disability	Main character	Realistic	Positive	Dynamic	Mila
38	Il Sole Fra Le Dita	Andy (Andrea)	A young man with physical disability	Supporting character	Realistic	Positive	Dynamic	3rd person

Note: ASD = autism spectrum disorder; ADHD = attention deficit and hyperactivity disorder.

Thirty-eight juvenile books included a total of 48 characters with special needs. There are two characters with special needs in seven books, three in one book, and one character with special needs in the remaining books. The books presented the characters with special needs in a wide age range from newborn girls and boys to adult men and women. There were 20 girls and 28 boys and all books clearly stated the genders of the characters. Types of special needs varied across the books. A total of 53 special needs conditions were identified in the books. These included 10 visual impairment, 11 physical disability, six hearing impairment, six intellectual disability, six ASD, five cerebral palsy, three speech and language disorder, three giftedness, one a specific learning disability, one attention deficit and hyperactivity disorder, and one physical disorder. Four books did not specify the type of intellectual disability, one book mentioned Down's syndrome, and one book mentioned Turner syndrome. The books including characters with speech and language disorders told the stories of individuals who stutter. The character had dyslexia in the book that mentioned specific learning disability. Since there were characters with more than one type of special needs in the examined books, more special needs situations were determined than the number of characters as a result of the examination.

Table 2 presents the character traits of these characters. Twenty-nine of the characters were main characters and 19 were supporting characters. There was more than one character with special needs in some of the books, and sometimes one of the characters with special needs was the main character and the other was the

supporting character (e.g., Simple); from time to time, two characters with special needs could also be a supporting character (e.g., Rainbow Summer). The books presented information about the family structures. The majority of the books mentioned the existence of mother, father, and siblings ( $n = 28$ ); three of them were extended families consisting of individuals such as uncle, grandfather, aunt; two of them had only a child and a mother family structure. Four of the books included no family structure information.

All books had realistic depiction, except for *Corporal with Nemik* and *The Crystal Saiboot*. In all of the books with realistic depiction, the characters established relationships in accordance with reality and behaved at the level expected from them, in accordance with their special needs. For example, Christy, who was also the author of the book *"My Left Foot"*, was an individual with special needs who had cerebral palsy and could not voluntarily move any of his limbs except his left foot. Developing with the support of her mother, Christy reached for objects and drew using her left foot. He also attended trips and spent time with his siblings and friends of his siblings. Christy developed his left foot skills over time, started to write his own writings, and wrote the book named *My Left Foot* as a product of this development adventure. Similarly, in the book *"The Sound of Silence"*, Myron Uhlberg, one of the characters and the author of the book, described his life in a family with hearing impairment. Drawing attention to the fact that his father, Louis, was deprived of respect in the society due to his hearing impairment, the author conveyed the point of view of people with special needs in a realistic way. On the other hand, in the book *"One Half from the East"*, a family's life completely changed after Obayda's father lost his leg as a result of an accident. The book explained Obayda's process of accepting being an individual with special needs of his father without going beyond the concept of reality. The depiction progressed in accordance with the natural course of life in the book.

In one of the books with unrealistic depictions, *"Corporal with Nemik"*, Nemik, who had a physical disability, was constantly waiting for her family to finish their work under the tree while her family was working in the field, and she got very bored in this process. One day, Nemik noticed the ants and decided to make the two ants fight, and as a result of this fight, one of the ants was seriously injured. After this incident, the ant named Corporal said to Nemik: "Nemik, mommy, look, I'm back." (p.63), after saying this, unrealistic depiction elements began to be observed. The following sentences showing that Nemik and Corporal flew to a different place point to the unreality of the depiction:

"As soon as she finished his sentence, she found himself on the back of her ant, between her two wings. At first she could not comprehend whether the ant had grown large enough to carry her or whether she had shrunk enough to settle on the ant's back. She finally realized that she was a little girl. It was the size of a sesame seed..." (p.71).

In the character portrayal theme, the books portrayed 33 of the characters positively, 14 were neutral and one was negatively. One of the books in which positive descriptions stood out was *"A Kind of Spark"*. The book focused on ASD and the character was 11-year-old Adeline with ASD. Adeline was the youngest of three sisters and the second child with ASD of the same family. In the first pages of the book, the reader witnessed Adeline's negative situation with her teacher Murphy. The character was occasionally exposed to the unpleasant behavior of her other classmates. Adeline's real adventure began when she learned about the witches who lived in the past in the village of Juniper, which her teacher told in class and then she read about. Adeline, who was greatly affected by the killing of people who were described as witches and who connected the witches with her special need, proposed that a monument be built in their memory in the village council, but it was not taken into account by the village council. Adeline, who started a campaign on this, made many attempts to build a monument in the village with her new friend Audrey, and finally convinced the village council. The following sentences from the book showed the success of the character:

"In memory of the many women who were accused of being witches and executed in Juniper. May this plate honor their lives and contribute to the end of intolerance. ...People with ASD had probably done many things for hundreds of years without being appreciated. Maybe it's a rite of passage." (p. 204).

The book *"Extraordinary"* did not highlight the individual with special needs and portrayed neutrally. The book portrayed the character Anna as the supporting character. Anna and Pansy were two close friends. The ways of the two who did many activities together part when Pansy did not keep his promise to Anna. While at the camp, Anna suffered from meningitis as a result of a high fever, and from that day on she would never be the same. Feeling guilty for not keeping her promise to Anna, Pansy dedicated her life to Anna, but her best friend had turned into a person with a wheelchair who did not communicate in any way with those around her. The book portrayed

Anna as a character that did not show any development throughout the book, did not highlight her positive contributions, and she had no communication with other characters.

The only book in which characters with special needs were portrayed negatively was "Fingertips". There were three characters with special needs in the book named Doğan, Mert, and Selma, who had visual impairment. Doğan and Mert had visual impairment and these two characters were portrayed positively in the book. Selma, whose existence was mentioned towards the end of the book, was the mother of Işık, one of the main characters of the book, and that she had a visual impairment in the past. Selma experienced some psychological problems due to the feelings created by her visual impairment at a young age. The character, which could not find the strength to accept this process, committed suicide due to the psychological depression she was in.

The most preferred point of view was the narration from the eyes of the individual with special needs ( $n = 17$ ) in the examined juvenile books. The third person point of view followed this point of view ( $n = 11$ ) and then the point of view of the other characters in the book ( $n = 9$ ), respectively. Among the books, only one book had narration with multiple perspectives.

Character developments were described as dynamic and static on the theme of character development. While dynamic refers to the developing and continuing to develop characters, static refers to the characters that do not show any development. Thirty-three of the characters in the books showed dynamic character development and 15 showed static character development. For example, Raff Brinker in the book "The Silver Skates" was a man who had been tied to the bed for 10 years, unable to speak and move as a result of falling and hitting his head at work. After many events in the depiction of the book, Raff Brinker moved slowly and began to speak. The following sentences from the book exemplified the development of the character with special needs: "With the help of his wife and children, he straightened up slowly. Gathering all his courage, he managed to take a step. He said with great joy: oh, I can walk." (p. 92). In the book "Lars Er Lol", the character with special needs did not show any improvement and exhibited static character development. Lars, who had Down syndrome, preserved the character traits when he met the reader and did not show any development and progression features until the end of the book.

As Dyches et al. (2001) stated in their study, seven types of relationships emerged in most of the books in terms of the relationships of characters with special needs with other characters with or without special needs: (a) primary, (b) victim, perpetrator and/or protector, (c) dependent and caregiver, (d) friendship, (e) pupil and instructor, (f) fear of association, and (g) feelings of guilt. Although the frequencies of these relationships were close to each other due to the nature of the book, individuals with special needs had relationships most frequently with their peers, then with their families, and at least with animals or toys.

For example, the character with special needs of Rooster Man and Pirate had a primary relationship with her sister: "My biggest supporter was my sister. When others were saying stay away, my sister would say, well done, you did it." (p. 29). The character with special needs in I am a Ghost expressed the avoidance of friends to establish relationship as:

"Sometimes I think I am transparent. My friends look at me, their gaze pierces me. For example, if there is a tree behind me, it will appear, the wall will appear. I'm invisible, but no one sees me in the whole classroom. Because I don't exist according to them, so I don't exist. I am like water. No, no, actually I'm a ghost." (p. 5).

In the book *The Boy with the Butterfly Mind*, the child with special needs explained the damage caused by his father's protective attitude towards him by saying:

"I wish my father would take care of my medication as much as he takes care of everything else and let me take medication for ADHD. It would be nice to have an ordinary brain that is not constantly whirring when I have to use it" (p. 131).

In the book *A Kind of Spark*, the collaborations and struggles with her best friend Audrey for the statue that Addie with special needs wants to have made in memory of the witches living in her town in the past, provides valuable data in terms of setting an example for friendship. On the other hand, it is very important for the dependent and caregiver relationship that the main character with special needs in the book *Out of My Mind* had with other characters due to her physical disability. The following words of the main character, Melody, exemplified this relationship: "Going to the bathroom at school awful. Someone has to pick me up from my chair and sit on the toilet and hold me there so I don't fall. And when it's over, they have to wipe me." (p. 164).

### Discussion

Enriched reading experiences are very important in terms of raising awareness for young people about individuals with special needs. In this study, we analyzed 38 juvenile books that included individuals with special needs as characters by using content analysis technique. In the literature, researchers conducted examinations within the framework of studies examining the character descriptions of individuals with special needs in the books and their relationships with their typically developing peers (Dyches & Prater, 2000, 2005; Dyches et al., 2001). In this section, we discuss the results obtained from the examined books and provide suggestions for future studies.

We identified various types of special needs in the books. The distribution of special needs types was as follows: Visual impairment (10 books), physical disability (11 books), hearing impairment (six books), intellectual disability (six books), ASD (six books), cerebral palsy (five books), speech and language disorder (three books), giftedness (three books), specific learning disability (one book), attention deficit and hyperactivity disorder (one book), and physical disorder (one book). The frequency and visibility of disability affects its acceptance by society. In other words, disabilities that can be seen directly from the outside and are frequently encountered are more easily accepted (Koç et al., 2010). According to the "Statistics Bulletin of the Disabled and Elderly" published by the Ministry of Family and Social Services (2022), the most common types of special needs are intellectual and physical disabilities, respectively. These are followed by visual and hearing impairments. According to the results of this study, the distribution of types of special needs in the books differs from the data of the Ministry of Family and Social Services. Öztürk et al. (2022) stated that in the preschool picture storybooks, only the disabilities that could be seen from the outside took more places. Although special needs types of the characters that can be seen from the outside are observed in the majority of the books in this study, the types of special needs that cannot be directly observed are also included (e.g., intellectual disability, ASD, hearing impairment). This may be related to the age range of the readers because preschool children can only perform concrete mental operations (Piaget, 2000), whereas there are no such limits in books for young individuals. For this reason, the presentation of different types of special needs provided diversity across the books. In addition, unlike the picture storybooks, the novel type provides more opportunities to tell the invisible disability types. In the study examining the characters with special needs in the award-winning books by Leininger et al. (2010), the types of special needs that could be directly observed (for example, physical, hearing, visual impairments) were preferred more than those that could not be observed directly (for example, intellectual disability, specific learning disability, ASD). The results of this study are similar to the research of Leininger et al. (2010). Lemoine and Schneider (2021), on the other hand, stated in their study that they examined the development of children's books for about 20 years in terms of ASD and found that the number of books on ASD tended to increase over time.

The book depictions included realistic and unrealistic classifications. The book depictions were realistic except for two books in this study. Similar to the results of this study, the past studies examining depictions in preschool picture storybooks detected realistic depictions (Kaymaz, 2017; Kırkgöz & Diken, 2019; Öztürk et al. 2022). However, the results of Rubin and Watson's (1987) study on depictions in classical works showed that this was not the case in the past. According to these studies, most of the classical works had unrealistic depictions. In contrast, the results of the most recent studies (e.g., Kaymaz, 2017; Kırkgöz & Diken, 2019; Öztürk et al. 2022) indicated that the number of works with realistic depictions about individuals with special needs has increased. Kırkgöz and Diken (2019) emphasized that it is important to include realistic depictions in works featuring characters with special needs in acquiring accurate information about these individuals.

Books featuring characters with special needs allow readers to make them feel that they exist in life and to convey the knowledge that they have experienced similar emotions. Accordingly, individuals with special needs can be described as positive, negative, and neutral. Of the 48 characters in the 38 books, 33 were positively portrayed. The fact that the depictions in the examined books are positive indicates that individuals with special needs are a part of the society, that they can fulfill these tasks successfully when given various tasks, that they can be successful in their academic life or in various skills like their peers without special needs, and that they can work in some jobs when appropriate support is provided. Considering the age range of the readers, there may be some prejudices regarding all these titles, but reading activities to be carried out with qualified books will help to replace these prejudices with healthy information by providing indirect experiences about individuals with special needs (Dyches, et al., 2006; Leininger et al., 2010). In addition to positive portrayals, we also detected neutral ( $n = 14$ ) portrayals. In 10 of the works with neutral portrayals, individuals with special needs were supporting characters. In others, they were the main characters. The presence of neutral portrayals in the books can be useful in terms of reflecting the diversity of individuals with special needs. Based on the results, the reader can gain awareness that thanks to these books, individuals with special needs can have negative experiences as well as lead an extremely fruitful and productive life under certain conditions. Therefore, it is extremely important to increase the number of books including characters with special needs and to provide diversity in depictions in order to provide readers with different perspectives.

Another result of the study was related to the development of characters with special needs in the books. We classified the development of the academic and social skills of individuals with special needs in the character

development as dynamic and static. Thirty-three of the characters with special needs showed dynamic characteristic. This situation is important for the readers to understand that the existing performances of individuals with special needs can be carried forward when appropriate conditions are provided. Another important point is that the books that include static development are created with positive portrayals and realistic depictions. From this point of view, the books will contribute to the negative attitudes towards individuals with special needs to be replaced by positive attitudes. Some studies in the literature present the character development of individuals with special needs dynamically but their rates are not those high compared to static development (Dyches et al., 2001; Dyches & Prater, 2005; Öztürk et al., 2022). On the other hand, Prater (1999) examined 68 books including characters with intellectual disability and found that in 61% of the books, the characters showed a static development. Based on this result, it should be stated that the type of special needs is determinant in terms of character development because it may take more time to observe the development in intellectual disability and may be seen less frequently, while the development may be faster in other types of disabilities. Koç et al. (2010) stated that the changes in the books including the types of disabilities could be followed more easily.

Results on the types of relationships that individuals with special needs establish with individuals with typical development showed that these characters formed intense friendships with their peers. Most of the peer relationships were not positive and included peer violence, but when evaluated from the reader's point of view, it was important to have an idea about the relationships of individuals with special needs with their peers. Studies on peer bullying of individuals with special needs also support this judgment. For example, Sarı and Pürsün (2019) stated that students with special needs were exposed to peer bullying and that teachers considered it necessary to raise awareness of students with normal development on this issue. Elimination of prejudices regarding the possibility of communicating with individuals with special needs, taking common tasks and assigning responsibilities to them has been handled in the books. Dyches and Prater (2005) stated in their study that similar to the results of this study, friendship was the most common type of relationship established by individuals with special needs. However, contrary to the findings of this study, there were studies in the literature stating that characters with special needs most frequently established relationships with family members (Dyches et al., 2001; Öztürk et al., 2022). Kırkgöz and Diken (2019) also stated that the characters with special needs in the children's picture storybooks were partially sufficient in their relationships with their peers and families. The books also included relationship types such as victim, perpetrator and/or protector relationship, dependent and caregiver relationship, pupil and instruction relationship, fear of association and feelings of guilt. Diversity in the types of relationships provided an advantage for the readers to gain different perspectives.

So far 38 books including characters with special needs, the description of the characters with special needs (positive-negative), their position level (main character-supporting character), their developmental characteristics (static-dynamic) and their relationships with other characters were compared with the similar studies in the literature. The results of the current study support the studies in the literature in many ways; points out that there are important and positive developments in juvenile literature for individuals with special needs. Based on these results, we present a series of recommendations for practice and future research.

### **Conclusion and Recommendations**

This study, which aims to identify and analyze the juvenile books including characters with special needs, has some limitations. In the process of identifying all relevant books on the topic, we relied on sources such as online booksellers, print and online magazines that promote and review books, and publishers that sell physical books. Therefore, there may be books that have been published or are still in the process of being written/published apart from the resources searched on the topic. We identified the books *Melody* and *Il Sole Fra Le Dita* during the writing process of this article and included them in the study. This situation can be a limitation of the current study. Researchers can conduct a review of books that were not included in this study or newly published books in the future studies. In addition, while determining the suitability of the books examined within the scope of this study, we did not take the opinions of juvenile readers. We included the books in the study by taking into account the examination of experts in special education and Turkish Education, and the age of readers written on the books or on book sales websites. This situation can be another limitation of the study. In a future study, juvenile readers can help researchers to conduct studies on reading, examining or raising awareness of the juvenile books including characters with special needs. Finally, the books identified in this study could not be categorized according to middle or high school grade levels. It could not be examined whether there were books including characters with special needs in school or classroom libraries in middle and high schools. In a future study, researchers should examine the books in school and classroom libraries and determine whether juvenile books including characters with special needs are present in these libraries.

### **Authors' Contributions**

The authors equally contributed to all phases of this study.

## References

\*References marked with one asterisk indicate books included in the study.

- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı [Ministry of Family and Social Services]. (2022). *Engelli ve yaşlı istatistik bülteni* [Disabled and Elderly Statistical Bulletin]. <https://www.aile.gov.tr/eyhgm/sayfalar/istatistikler/engelli-ve-yasli-istatistik-bulteni/>
- \*Ak, S. (2021). *Horoz adam ve korsan* [Rooster man and pirate] (18th ed.). Can Çocuk.
- \*Ak, S. (2022). *Gökkuşluğu yazı* [Rainbow summer] (9th ed.). Günışığı Kitaplığı.
- \*Akerlie, I. (2020). *Lars çok komik* [Lars er lol] (A. Akça-Akkoç, Trans.; 1st ed.) Sola Kidz. (Original book published 2016).
- \*Allen, S. (2020). *Yıldızlar neden oluşur* [What stars are made of] (K. Demir, Trans.; 1st ed.). Panama Yayıncılık (Original book published 2020)
- Arıkan, A., Tomris, G., Yılmaz Bursa, G., & Tuna, D. M. (2021). Özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık geliştirmede okul öncesi çocuk kitaplarımız nitelikli mi? [How is the quality of preschool children's books in raising awareness about individuals with special needs?]. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 19-44. <https://doi.org/10.16916/aded.797738>
- \*Astrid, F. (2021). *Enno ya da asfalttaki karahindiba* [Enno anders löwenzahn im asphalt] (S. Pelek, Trans.; 4th ed.). Kırmızı Kedi Yayınevi. (Original book published 2017)
- \*Balpınar, Ö. (2020). *Dünyayı sırtında taşıyan balık* [Fish that carries the world on its back] (1st ed.). Genç Timaş.
- \*Brown, C. (2004). *Sol ayağım* [My left foot] (K. Mutlu, Trans.; 1st ed.). Nokta Kitap. (Original book published 1954).
- \*Clima, G. (2020). *Mırıldanan çocuk* [Il bambino che faceva le fusa] (E. F. Güçlü, Trans.; 1st ed.). Genç Timaş. (Original book published 2020)
- \*Clima, G. (2022). *Güneşten sonra* [Il Sole fra le dita] (E. F. Güçlü, Trans.; 1st ed.). Genç Timaş. (Original book published 2021)
- Compton-Lily, C. (2012). *Reading time: The literate lives of urban secondary students and their families* (1st ed.). Teachers College Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Çelikel, B., & Durmuşoğlu, M. C. (2020). Özel gereksinimleri konu alan resimli hikâye kitaplarında duygu durumları ve empati ifadelerinin incelenmesi [Examination of mood and empathy expressions in picture story books on special needs]. *Turkish Studies*, 15(7), 3215-3235. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.45424>
- \*Davidson, M. (2014). *Louis Braille* [Louis Braille/The boy who invented books for the blind] (T. Sadıkoğu, Trans.; 12th ed.). Can Çocuk. (Original book published 1971)
- \*Demiral, S. (2014). *Parmak uçları* [Fingertips] (1st ed.). Tudem.
- \*Draanen, W. V. (2019). *Koşmak istiyorum* [The running dream] (A. Anar, Trans.; 2nd ed.). Beyaz Balina. (Original book published 2012)
- \*Draper, S. M. (2016). *İçimdeki müzik* [Out of my mind] (Z. Kürük, Trans.; 1st ed.). Genç Timaş. (Original book published 2010)
- \*Draper, S. M. (2022). *İçimdeki melodi* [Melody] (Z. Kürük, Trans.; 1st ed.). Genç Timaş. (Original book published 2022)
- Dyches, T. T., & Prater, M. A. (2000). *Developmental disability in children's literature: Issues and annotated bibliography* (ED451626). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451626.pdf>
- Dyches, T. T., & Prater, M. A. (2005). Characterization of developmental disability in children's fiction. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(3), 202-216. <https://www.jstor.org/stable/23879716>



- Dyches, T. T., Egan, K., Moss, K., Grow, H., Black, S., & Prater, M. A. (2018). Same but different: Characters with developmental disabilities in current juvenile literature. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities DADD Online Journal: Research to Practice*, 5(1), 73-89. [http://www.daddcec.com/uploads/2/5/2/0/2520220/updated\\_dec\\_doj\\_2018.pdf](http://www.daddcec.com/uploads/2/5/2/0/2520220/updated_dec_doj_2018.pdf)
- Dyches, T. T., Prater, M. A., & Cramer, S. F. (2001). Characterization of mental retardation and autism in children's books. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(3), 230-243. <https://www.jstor.org/stable/23879977>
- Dyches, T. T., Prater, M. A., & Leininger, M. (2009). Juvenile literature and the portrayal of developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(3), 304-317. <https://www.jstor.org/stable/24233477>
- \*Franklin, M. S. (2020). *Sıra dışı [Extraordinary]* (A. Çolak, Trans.: 4th ed.) Genç Timaş Yayınları. (Original book published 2015)
- \*Haar, J. T. (2014). *Hayatı sevmeye devam et [Het wereldje van beer lighthart]* (S. N. Kaya, Trans.; 1st ed.). Can Çocuk. (Original book published 2014)
- \*Hashimi, N. (2019). *Kadıfe pantolonlu çocuk [One half from the east]* (Y. Büte, Trans.; 1st ed.). Beyaz Balina. (Original book published 2016)
- Hassett, D. D. (2008). Teacher flexibility and judgment: A multidynamic literacy theory. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(3), 295-327. <https://doi.org/10.1177/1468798408096479>
- \*Hunt, L. M. (2019). *Harflerin dansı [Fish in a tree]* (S. Pişkinsoy, Trans.; 1st ed.). Epsilon. (Original book published 2015)
- \*İşler, D. (2019). *Kekeme Hamlet [Stuttering Hamlet]* (4th ed.). Genç Timaş.
- Kaymaz, Ç. (2017). *Özel gereksinimliliği içeren Türkçe ve çeviri resimli çocuk kitaplarının incelenmesi [Review of Turkish and translation children picture books including special needs]* (Tez numarası: 468855) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kırkgöz, S., & Diken, İ. H. (2019). Özel gereksinimli kahramanı bulunan resimli çocuk kitaplarının incelenmesi [An investigation of illustrated children's books that focus on special needs]. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 493-513. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932175>
- Koç, K., Koç, Y., & Özdemir, S. (2010). The portrayals of individuals with physical and sensory impairments in picture books. *International Journal of Special Education*, 25(1), 145-161. <https://eric.ed.gov/?id=EJ890574>
- Leininger, M., Dyches, T. T., Prater, M. A., & Heath, M. A. (2010). Newbery award winning books 1975-2009: How do they portray disabilities? *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(4), 583-596. <https://www.jstor.org/stable/23879762>
- Lemoine, L., & Schneider, B. (2021). Autism spectrum disorder in French children's literature: An analysis of portrayals of children with autism in the light of the DSM-5. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 80, 1-32. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101675>
- \*Lezotte, A. N. (2021). *Bana bir işaret göster [Show me a sign]* (A. Altınant, Trans.; 1st ed.). Çınar Yayınları. (Original book published 2020)
- \*Lord, C. (2020). *Kardeşim benim [Rules]* (N. Tancı, Trans.; 12th ed.) Güneş. (Original book published 2006)
- Lukens, R., J., Smith, J., J., & Coffel, C., M. (2021). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış [A critical look at children's literature]* (C. Pamay, Trans.; 2nd ed.). Erdem Yayınları. (Original book published 1976)
- \*Malkowski, T. (2019). *Elleriyle gören çocuk [The child seeing with her hands]* (İ. Z. Dikici, Trans.; 1st ed.). Beyaz Balina (Original book published 2017).
- \*Mapes-Doge, M. E. (2019). *Gümüş patenler [The silver skates]* (A. Aydoğan, Trans.; 1th ed.). Arkadaş Yayınları (Original book published 1865).

- Matthew, N., & Clow, S. (2007). Putting disabled children in the picture: Promoting inclusive children's books and media. *International Journal of Early Childhood*, 39, 65-78. <https://link.springer.com/article/10.1007/bf03178225>
- \*McNicoll, E. (2022). *Bir tür kıvılcım [A kind of spark]* (G. Şakar, Trans.; 3th ed.). Genç Timaş. (Original book published 2020)
- Meacham, S., Wee, S. J., Hsieh, W. Y., Chen, P. C., & Davis, B. (2022). Searching for mirror books for young Asian/Asian-American children with disabilities. *Asian American Literature: Discourses & Pedagogies*, 11(1), 35-52. <https://scholarworks.sjsu.edu/aaldp/vol11/iss1/6>
- \*Mikaelsen, B. (2019). *Petey [Petey]* (A. Anar, Trans.; 2nd ed.). Beyaz Balina. (Original book published 1998)
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Sage. <https://vivauniversity.files.wordpress.com/2013/11/milesandhuberman1994.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_09/13145613\\_Ozel\\_EYitim\\_Hizmetleri\\_YonetmeliYi\\_son.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/13145613_Ozel_EYitim_Hizmetleri_YonetmeliYi_son.pdf)
- Moffitt, M. S., & Wartella, E. (1992). Youth and reading: A survey of leisure reading pursuits of female and male adolescents. *Reading Research and Instruction*, 31(2), 1-17. <https://doi.org/10.1080/19388079209558075>
- \*Murail, M. A. (2013). *Sıradışı basit [Simple]* (S. Çekmen, Trans.; 1st ed.). DeliDolu. (Original book published 2004)
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: Debates and practical guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406919899220>
- \*Özakın, A. (2018). *Nemik ile onbaşı [Corporal with Nemik]* (4th ed.). Can Çocuk.
- \*Öztürk, G. (2020). *Ben bir hayaletim [I am a ghost]* (5th ed.). Tudem.
- Öztürk, H., Afacan, K., & Demirtaş-İlhan, S. (2022). Özel gereksinimli bireyleri konu alan okul öncesi dönem resimli öykü kitaplarının incelenmesi [Examining preschool picture storybooks about individuals with special needs]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 1-21. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.761001>
- \*Palacio, R. J. (2019). *Mucize [Wonder]* (B. Sirman, Trans.; 8th ed.). Pegasus. (Original book published 2012)
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- \*Peretti, P. (2019). *Kiraz ağacı ile aramdaki mesafe [The distance between me and the cherry tree]* (E. F. Güçlü, Trans.; 6th ed.). Genç Timaş. (Original book published 2018)
- Piaget, J. (2000). *Çocukta zihinsel gelişim* (H. Portakal, Trans.; 1st ed.). Cem Yayınevi. (Original book published 1936)
- Prater, M. A. (1999). Characterization of mental retardation in children's and adolescent literature. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34(4), 418-431. <https://www.jstor.org/stable/23889041>
- Prater, M. A., Dyches, T. T., & Johnstun, M. (2006). Teaching students about learning disabilities through children's literature. *Intervention in School and Clinic*, 42(1), 14-24. <https://doi.org/10.1177/10534512060420010301>
- Rubin, E., & Watson, E. S. (1987). Disability bias in children's literature. *The Lion and the Unicorn*, 11(1), 60-67. <https://www.coursehero.com/file/104390757/382566141-Disability-Bias-In-Children-Literaturepdf/>
- Sağlam, M., & Altındağ, Ö. (2017). Üniversite öğrencilerinin engelli bireyler hakkındaki farkındalıkları [Awareness of university students to disabled people]. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 17(1), 22-37. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/626290>

- Sarı, H., & Pürsün, T. (2019). Kaynaştırma sınıflarında akran zorbalığının öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından incelenmesi [Examining peer bullying in inclusive classrooms from the perspectives of teachers and students]. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 19(44), 731-768. <https://doi.org/10.21560/spcd.v19i49119.500742>
- \*Sertbarut, M. (2021). *Bir gün herkes [One day everyone]* (1st ed.). Tudem.
- Sever, S. (2012). *Çocuk ve edebiyat [Child and literature]*. Tudem.
- \*Steinhöfel, A. (2019). *Riko Oskar ve derin gölgeler [Rico, Oskar, and deep shadows]* (K. Özdoğan, Trans.; 1st ed.). Tudem. (Original book published 2008).
- Sucuoglu, N. B., Bakkaloglu, H., & Demir, E. (2020). The effects of inclusive preschools on the development of children with disabilities: A longitudinal study. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 215-231. [doi: 10.9756/INT-JECSE/V12I1.20106](https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V12I1.20106)
- Şahin, H. & Bekir, H. (2016). Üniversite öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının belirlenmesi [Determination of university students' attitudes toward disabled people]. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 767-779. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/355942>
- \*Taylor, T. (2021). *Ada [The cay]* (A. B. Pekiner, Trans.; 7th ed.). Beyaz Balina. (Original book published 2006)
- Taylor, T. M., Moss, K., Brundage, K. E., & Prater, M. (2020). Selecting and using children's books with authentic representations of characters with developmental disabilities. *DADD Online Journal*, 7(1), 10-30. [http://www.daddcec.com/uploads/2/5/2/0/2520220/doj\\_7\\_2020.pdf#page=10](http://www.daddcec.com/uploads/2/5/2/0/2520220/doj_7_2020.pdf#page=10)
- \*Uhlberg, M. (2021). *Sessizliğin sesi [The sound of slience]* (Ç. Öztekin, Trans.; 7th ed.) Beyaz Balina. (Original book published 2019)
- United Nations Children's Fund. (2018). *A guide to the juvenile justice act, 2018*. <https://www.unicef.org/guyanasuriname/reports/guide-juvenile-justice-act-2018>
- \*Vasconcelos, J. M. (2016). *Kristal yelkenli [Crystal sailboat]* (Ş. Adil, Trans.; 14th ed.). Can Çocuk. (Original book published 1978)
- \*Vawter, V. (2018). *Gazeteci çocuk [Paperboy]* (A. Özbek, Trans.; 8th ed.). Kırmızı Kedi Yayınevi. (Original book published 2013)
- \*Vawter, V. (2021). *Çaylak gazeteci [Copyboy]* (R. Aslan, Trans.; 1st ed.). Kırmızı Kedi Yayınevi. (Original book published 2018)
- Wach, E., & Ward, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis: IDS practice paper in brief*. <https://www.ids.ac.uk/publications/learning-about-qualitative-document-analysis/>
- \*Weeks, S. (2018). *Annemin kelimeleri [So B. it]* (E. Ersavcı, Trans.; 2nd ed.). Can Çocuk. (Original book published 2004)
- \*Williamson, V. (2021). *Kelebek zihinli çocuk [The boy with the butterfly mind]* (G. Şakar, Trans.; 1st ed.) Genç Timaş. (Original book published 2019)



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

2024, 25(1) 33-49

**ARAŞTIRMA | RESEARCH**

Gönderim Tarihi | Received Date: 06.04.22

Kabul Tarihi | Accepted Date: 20.08.23

Erken Görünüm | Online First: 15.09.23

**Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde ve Tipik Gelişen  
Çocuklarda Zihin Kuramı ve Pragmatik Dil Becerileri Arasındaki  
İlişkinin İncelenmesi**

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

**The Relationship between Theory of Mind and Pragmatic Language  
Skills in Individuals with Autism Spectrum Disorder and Children with  
Typical Development**

[Click here to read in English](#)

**Gamze Ünözkan-Aksu**



**Mehmet Emrah Cangi**





## Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde ve Tipik Gelişen Çocuklarda Zihin Kuramı ve Pragmatik Dil Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi\*

Gamze Ünözkan-Aksu<sup>1</sup>

Mehmet Emrah Cangı<sup>2</sup>

### Öz

**Giriş:** Otizm spektrum bozukluğu (OSB) ve tipik gelişimde zihin kuramı (ZK) ve pragmatik beceriler arasındaki etkileşimin farklılaşp farklılaşmadığı önemli bir araştırma sorusudur. Çalışmada OSB olan ve tipik gelişen grupta ZK ve pragmatik beceriler arasındaki ilişki incelenmiş ve bu beceriler ile bir katılımcı dahil etme kriteri olan Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi (TODİL) puanlarının ilişkisi araştırılmıştır.

**Yöntem:** Çalışmaya TODİL dil eşdeğer yaşı 6;0-8;11 olan 16 OSB'li ve 7;0-8;11 yaş aralığında tipik gelişim gösteren 46 katılımcı dahil edilmiştir. Çalışmada Çocuklar İçin Gözlerden ZK testi (Gözlerden ZK), Garip Hikayeler ve Pragmatik Dil Becerileri Envanteri (PDBE) kullanılmıştır.

**Bulgular:** OSB'li grupta PDBE testleri (toplam puan ve alt testler) ile Gözlerden ZK ve Garip Hikayeler arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Oysa tipik gelişen grupta Garip Hikayeler ile PDBE testleri arasında zayıf veya orta düzeyde anlamlı ilişkiler vardır. İki grupta, OSB'de Cümle Anlama hariç, TODİL alt testleri ile Garip Hikayeler arasındaki ilişkiler anlamlı bulunmuştur. Tipik gelişen grupta TODİL Dilbilgisi bileşke ve alt test puanları ile, PDBE testleri ve ZK testleri arasında çok sayıda zayıf ile güçlü arasında değişen anlamlı ilişki bulunmuştur. Oysa OSB'de yalnızca Garip Hikayeler ile TODİL bileşke, Cümle Anlama ve Biçimbirim Tamamlama arasında ve Gözlerden ZK ile Biçimbirim Tamamlama arasında orta ile güçlü arasında değişen ilişki vardır.

**Tartışma:** İki grup arasında ZK ve pragmatik becerilerin etkileşiminde farklı bir örüntü olabileceği görülmüştür. OSB'de ZK ile pragmatik beceriler arasında ilişki olmaması katılımcı grubunun görece küçük olması ve PDBE'nin adaptasyon çalışmasının büyük ölçüde tipik gelişen çocuklardan oluşmasıyla açıklanabilir. Ayrıca ZK becerilerinde cümle ve ek anlamının önemi ortaya çıkmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar, tipik gelişen çocuklar, zihin kuramı, pragmatik dil becerileri.

**Atf için:** Ünözkan-Aksu, G., & Cangı, M. E. (2024). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde ve tipik gelişen çocuklarda zihin kuramı ve pragmatik dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 25(1), 33-49. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1099297>

\*Bu çalışma "Otizm Spektrum Bozukluğu olan ve Tipik Gelişen Çocuklarda Zihin Kuramı Becerileri ve Pragmatik Dil Becerileri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması" isimli yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

<sup>1</sup>**Sorumlu Yazar:** Uzm. Dkt., Üsküdar Üniversitesi, E-posta: gamzeunozkan95@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7724-9504>

<sup>2</sup>Dr. Öğr Üyesi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, E-posta: mehmetemrah.cangi@sbu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8149-3254>

## Giriş

Konuşmak, dinlemek ve iletişim kurmak, dünyayla bağlantı kurma yeteneği için kritik öneme sahiptir. Dil çevreden doğar ve hem (diğer insanları ve bireyin kendisini) anlamak hem de anlaşılacak için bir araç olarak kullanılmaktadır (Schull vd., 2021). Dil semantik (anlam bilgisi), sentaks (sözdizimi), morfoloji (biçimbilgisi), fonoloji (ses bilgisi) ve pragmatik (kullanım bilgisi) olmak üzere beş bileşenden oluşmaktadır (Topbaş, 2007). Pragmatik beceriler dilin uygun kullanımı ile ilgilidir ve konuşmacıların söyledikleriyle gerçekten ne anlama geldiğini ve dinleyicilerin konuşmacıların söylediklerinden hangi çıkarımlarda bulunabileceğini bulmak için gerçek anlamın ötesine geçmeyi içermektedir (Doherty, 2008).

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı-5 (DSM-5)'e göre sosyal iletişim ve etkileşimde zorluklar, sınırlı, yineleyici davranış ve ilgi alanları ile kendini gösteren olan nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (American Psychiatric Association [APA], 2013). OSB ilk olarak 1943'te Leo Kanner tarafından tanımlanmış ve ardından OSB fenotipinin belirli yönlerini açıklamaya çalışan *zihin kuramı eksikliği*, *yürütücü işlevler (yürütücü disfonksiyon)* ve *zayıf merkezi bütünlük* gibi bir dizi bilişsel teori önerilmiştir. Bu bilişsel teoriler, OSB ile ilgili araştırmalara öncü olmuştur (Rajendran & Mitchell, 2007; White, 2013).

OSB'yi bilişsel açıdan açıklamaya çalışan kuramları kısaca açıklamak gerekirse yürütücü işlevler kuramının OSB'de kısıtlı/yineleyici davranış ve ilgi alanlarıyla ilgili olduğu ifade edilmektedir. Yürütücü işlev becerisiyle OSB arasındaki ilişki incelendiğinde, Lopez ve diğerleri (2005) birkaç yürütücü işlev becerilerinin (bilişsel esneklik, işleyen bellek ve engelleme) OSB'de kısıtlayıcı, tekrarlayan semptomlarıyla yüksek oranda ilişkili olduğunu bulmuş; diğer yürütücü işlev becerilerinin (planlama ve akıcılık) sınırlı, tekrarlayan semptomlarla anlamlı bir şekilde ilişkili olmadığını bulmuştur. Sonuç olarak, göreceli güçlü yönlerden ve eksikliklerden oluşan bir yönetici işlev modelinin, sınırlı, tekrarlayan OSB semptomlarının en iyi yordayıcısı olduğunu ifade etmektedir. OSB'yi açıklamaya çalışan kuramlar daha çok OSB'de gözlenen sosyal yetersizliklere ağırlık vermektedir. Zayıf merkezi bütünlük kuramı, OSB'li bireylerdeki hem sosyal hem sosyal olmayan yetersizlikleri açıklayabilmek amacıyla geliştirilmiş bir kuramdır. OSB'li bireyler merkezi bütünlük becerilerinde yetersizlikler göstermektedir. Zayıf merkezi bütünlük, büyük resmi görmede başarısızlık olarak ifade edilmektedir (Happe & Frith, 2006). Zayıf merkezi bütünlük, bağlam ve anlam açısından uyarıların yorumlanmasını içeren görevlerde dezavantajlar sağlamaktadır (Frith & Happe, 1994).

OSB'li bireylerde sosyal yetersizliklerin önemli bir bölümünü açıklayabilecek bilişsel bir eksikliği tahmin edebilmek için zihin kuramı (ZK) öne sürülmektedir (Baron-Cohen vd., 1985). Araştırmacılar tarafından zihin kuramı gelişimini açıklayabilmek için farklı teoriler [Benzetim teorisi (Gopnik & Wellman, 1992), Teori-teori (Gopnik & Wellman, 1994) ve Modüler teori (Scholl & Leslie, 1999)] öne sürülmüştür. Kuram teorisine göre çocuklar dört yaş civarında zihinle ilgili kavramsal gelişim yaşamaktadır. Bu kavramsal gelişim günlük hayatta deneyimlerle biçimlenmektedir. Bu gelişimle ve değişimle çocuk çevresi hakkında teoriler oluşturup değerlendirmeler yapmaktadır. Bu kurama göre zihin kuramının büyümeyle değil deneyimlerle geliştiği ifade edilmektedir (Gopnik & Wellman, 1992). Benzetim teorisine (Simülasyon teorisi) göre bir zihin kuramına gerek yoktur. Birey benzer koşullarda ne yapacağını tahmin ederek başka bireylerin nasıl davranacağı konusunda çıkarımlar yapabilmektedir (Doherty, 2008). Çocuğun iç gözlem becerisi ne kadar gelişmişse o kadar başarılı çıkarımlar yapabilmektedir (Harris, 1992). Son olarak öne sürülen modüler teoriye göre zihin kuramının çocukların doğuştan sahip olduğu bir donanımla gelişeceği savunulmaktadır. Çocuklar doğuştan inanç, arzu vb. kavramlara sahiptir (Doherty, 2008). Doğuştan sahip olunan inanç gibi kavramları çocuğun kullanımına sunmaktadır (Scholl & Leslie, 1999). Doğuştan gelen bu donanım ya da fonksiyon zihin kuramı mekanizması (The Theory of Mind Mechanism [TOMM]) şeklinde adlandırılmıştır.

Zihin kuramı, bir kimsenin kendisinden farklı olabilecek zihinsel durumlara, bilgilere ve motivasyonlara sahip olduğuna ilişkin farkındalık anlamına gelmektedir. Bu, bireyin sosyal olarak etkili bir şekilde iletişim kurmasına ve etkileşime girmesine olanak sağlamaktadır (Baron-Cohen vd., 1985). İletişim bir amaçtır ve insanlar bu amaç için dili kullanmaktadır. Dilin alanları incelendiğinde, ele alınan pragmatik becerilerde dilin sosyal kullanımında ön plana çıkmaktadır (Estrada, 2009). İletişimin çoğu, esas olarak insanların birbirlerinin zihinsel durumlarını değiştirmek için bilgi alışverişini içermektedir. Başkalarının zihinsel durumlarını anlamadan sağlıklı bir iletişimin gerçekleşebilmesi mümkün gözükmemektedir. Pragmatik, dile uygulanan bir zihin kuramı olarak düşünülebilir (Doherty, 2008).

Literatür incelendiğinde zihin kuramı ile ilgili yapılan çalışmalarda, bu becerinin birçok farklı alana ilişkisi uzun yıllar incelenmiştir. Bu alanlardan biri ise dil becerileridir. Dil, zihin kuramı gelişimi ile yakından

ilişkilidir (Milligan vd., 2007). Karakelle ve Ertuğrul (2012) zihin kuramının çalışma belleği, dil ve yürütücü işlevlerle olan ilişkisini iki farklı yaş grubunda [küçük (36-48) ve büyük (53-72)] inceledikleri çalışmalarında dil becerilerinin zihin kuramını pozitif anlamda yordadığını belirtmiştir. Çocukların konuşması, zihin kuramı gelişimine -arzu, inanç gibi kavramları ne zaman kavradıklarına- dair iyi bir kanıt kaynağıdır. Dilin hangi alanlarının zihin kuramı beceriyle yakından ilişkili olduğu incelendiğinde, sentaks becerilerinin, zihin kuramı gelişimi için gerekli olduğu yönündeki görüşleri desteklememektedir. Çocukların bir zihin kuramı edinmelerine yardımcı olan şeyin dilin belirli alanlarıyla değil, bir bütün olarak dil edinimi olduğu savunulmaktadır. Bunun sebebi zihinsel durumlar hakkında konuşmak ve düşünmek için bir sistemin gerekli olduğu düşünülebilir (Doherty, 2008). Dilin alanlarıyla zihin kuramı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu destekleyen çalışmalarda, pragmatik becerilerin dilin sosyal kullanımında ön plana çıktığı vurgulanmaktadır (Estrada, 2009). Pragmatik dil, sosyal becerilerin kesişiminde yer almaktadır (Volden vd., 2009) ve diğer zihinleri anlama becerisi ile dilin sosyal kullanımı arasında güçlü bir bağlantı olduğu vurgulanmaktadır (Tager-Flusberg, 2000). Bu sebeple sosyal algının en sık kullanılan ölçüsü zihin kuramıdır (Estrada, 2019). Özetle pragmatik dil becerilerinin birçok yönü, zihin kuramı becerilerine duyarlılığı içermektedir (Baron-Cohen, 2001). OSB’de pragmatik dil ile ilişkili olarak en sık araştırılan konu zihin kuramıdır (Lam & Yeung, 2012). Benzer şekilde Berenguer ve diğerleri (2018), zihin kuramının iletişimsel açısından etkisi incelendiğinde, zihin kuramı eksikliğinin OSB’de pragmatik beceriler ile en sık araştırılan konu olduğunu vurgulamaktadır. Yalnızca OSB’li çocuklarda değil, diğer çocuklarda da zihin kuramı ile pragmatik beceriler arasındaki bağlantılar, bu iki becerinin aynı bilişsel alandan temel aldıklarının kanıtı olarak düşünülmektedir (Tager-Flusberg, 2000). Whyte ve Nelson (2015), zihin kuramının, tipik gelişim gösteren çocuklarda pragmatik becerilerin gelişimine katkıda bulunduğunu ifade etmektedir.

Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında ise Selimoğlu (2023) doktora tez çalışmasında OSB, özel öğrenme bozukluğu (ÖÖB) olan ve tipik gelişen bireylerin zihin kuramı, duygu işleme ve pragmatik dil becerilerini incelemiştir. Çalışmada Peabody Resim Kelime Testi, Birinci ve İkinci Düzey Zihin Kuramı Testleri, Gözlerden Zihin Okuma Testi (GZOT)-Çocuk Versiyonu (6-16), Sözel Olmayan İpuçlarını Algılama Becerilerini Değerlendirme Aracı (SOİAB) ve Pragmatik Dil Becerileri Envanteri kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre tüm testlerde OSB daha düşük puan almıştır. OSB olan grupta ZK ile pragmatik beceriler ve duygu işleme arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. ÖÖB ve tipik gelişen katılımcılarda bu ilişki düzeyi düşük bulunmuştur. Akkaya (2018) işitme kayıplı ve tipik gelişen 4-5 yaşındaki çocukların zihin kuramı ve dil becerilerinin incelemiştir. Çalışmada tipik gelişen çocuklarda alıcı dil becerilerinin zihin kuramını yordadığı, işitme kayıplı çocuklarda ise pragmatik dil becerileri ve alıcı dil becerilerinin zihin kuramını yordadığı bulunmuştur.

Zihin kuramı ve dil becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda, genellikle dilin üç alanının (kullanım bilgisi, anlam bilgisi, biçimbirim bilgisi) zihin kuramı becerileri ile ilgili bağlantısına odaklanılmıştır (Miller, 2006; Milligan vd., 2007). Hem OSB’de hem de diğer klinik gruplarda zihin kuramının gelişmesinde dil becerilerinin bir bütün olarak önemli bir öncül olduğu belirtilmektedir (Durrleman vd., 2022). Lam ve Yeung (2012) OSB’li çocukların dil becerilerinde yüksek performans gösterebilir dahi pragmatik becerilerde yetersizlik gösterdiklerini ifade etmiştir. OSB’li çocuklar pragmatik ve zihin kuramı becerilerinde yetersizlik göstermektedir (Baron-Cohen vd., 1985). Tager-Flusberg (2000), zihin kuramı becerileriyle dilin sosyal kullanımı arasında güçlü bir ilişki olduğunu ifade etmektedir.

Zihin kuramı ve pragmatik becerilerin gelişimi incelendiğinde, zihin kuramı becerilerinden ironiyi anlama çocuklarda ortalama 13 yaş civarı gelişmektedir (Baron-Cohen, 2001) bununla birlikte Nilsen ve diğerleri (2011) ironi anlamayı gerçek olmayan söylemi kullanma konusundaki pragmatik hedefler (eleştirmek, şaka yapmak, alay etmek vb.) üzerinde düşünmesine olanak tanıyan sosyal-iletişimsel bir beceri olarak ifade etmektedir. Losh ve diğerleri (2012) OSB’li erkek çocuklarda sosyal iletişim ve zihin kuramı becerilerini incelemiş ve pragmatik beceriler ile zihin kuramı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirtmiştir.

Tüm bu çalışmalar bir arada ele alındığında pragmatik beceriler ve zihin kuramı becerileri ilişkili görülse de (Estrada, 2009), özellikle Türkçe konuşan bireylerde konuyu detaylı inceleyen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Karakelle & Ertuğrul, 2012; Selimoğlu, 2023). Bu sebeple bu araştırmanın ilk amacı, her bir grup içinde ZK (Gözlerden ZK ve Garip Hikayeler testi) ve pragmatik dil becerileri (alt testler ve toplam puan) arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Diğer amaç ise OSB’li ve tipik gelişim gösteren çocukların zihin kuramı becerileri ve pragmatik dil becerilerinin karşılaştırılmasıdır. Analizlere bir katılımcı kriteri olan TODİL dilbilgisi bileşke puanı da eklenmiş; karşılaştırma ve ilişki ile ilgili analizlerde bu değişken de kullanılmıştır. Çalışmanın araştırma soruları şu şekildedir: (a) OSB ve tipik gelişen grupta zihin kuramı ve pragmatik dil becerileri arasında ilişki var mıdır? (b) Eğer varsa bu ilişkiler birbirinden farklı bir örüntü sergilemekte midir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu çalışmada kullanılan ilişkisel tarama modelinin amacı OSB olan ve tipik gelişen katılımcıların zihin kuramı becerileri ile pragmatik dil becerilerinin karşılaştırılmasıdır. İlişkisel tarama modeli; en az iki olacak şekilde daha fazla değişken arasında, bir arada değişimin olup olmadığını, varsa derecesini belirlemeyi hedefleyen araştırma modelidir (Karasar, 2007).

### Çalışma Grubu

Üsküdar Üniversitesi Etik Kurulunun 61351342/Mayıs 2021-41 sayılı tarih ve karar numarası ile onay alınmıştır. Çalışma grubunu İstanbul Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilkokula devam eden, tipik gelişim gösteren 46 katılımcı ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim-öğretim gören OSB tanısı almış 16 katılımcı oluşturmaktadır. Tipik gelişim gösteren gruba dahil olmak kriterleri; 7;0-8;11 yaş aralığında olmak, normal dil gelişimine sahip olmak ve herhangi bir gelişimsel, nörolojik, psikiyatrik, işitsel ve dil-konuma ile ilgili bozukluğun olmamasıdır. OSB'li gruba dahil olma kriterleri; OSB tanısı almış olmak, TODİL'e göre dil becerileri bakımından 6;0-8;11 yaş aralığında bulunmak ve çeşitli raporları içeren öğrenci dosyalarına ve öğretmen görüşmesinden alınan bilgiye dayanarak OSB dışında ek bir tanının olmamasıdır. Tipik gelişim gösteren 46 katılımcının cinsiyet ve yaşla ilgili bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tipik gelişen katılımcılara Covid-19 pandemisi döneminde veri toplandığından dolayı uygun örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemi ile ulaşılmıştır. Sonuç olarak katılımcı kriterlerini karşılayan yedi ve sekiz yaşında 46 tipik gelişen çocuğa ulaşılmıştır. Bu çocukların 16'sı kız (%34.8) ve 30'u erkektir (%65.2). Tipik gelişen çocukların 28'i (%60.87) yedi ve 18'i (%39.13) sekiz yaşındadır (Yaş ort. = 7.39; SS = 0.49). Covid-19 pandemisi döneminde veri toplandığından dolayı uygun örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemi ile ulaşılmıştır. Sonuç olarak katılımcı kriterlerini karşılayan yedi ve sekiz yaşında 46 tipik gelişen çocuğa ulaşılmıştır. Bu çocukların 16'sı kız (%34.8) ve 30'u erkektir (%65.2). Tipik gelişen çocukların 28'i (%60.87) yedi ve 18'i (%39.13) sekiz yaşındadır.

OSB olan katılımcılara özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ve dil ve konuşma terapisi mesleki sosyal medya grupları aracılığı ile ulaşılmıştır. Yine uygun ve kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak, TODİL eşdeğer yaşı 6;0-8;11 olan, kronolojik yaşı 8 ile 26 yaş arasında, OSB olan 16 katılımcıya ulaşılmıştır. Katılımcıların 15'i erkek (%93.8) 1'i kızdır (%6.3). OSB'li katılımcıların yaş dağılımına bakıldığında; sekiz yaşında 1, dokuz yaşında 1, on yaşında 2, 11 yaşında 4, 12 yaşında 1, 13 yaşında 2, 14 yaşında 1, 15 yaşında 1, 16 yaşında 1, 21 yaşında 1 ve 26 yaşında 1 katılımcı bulunmaktadır (Yaş ort. = 13.19; SS = 4.64).

### Veri Toplama Araçları

#### *Kişisel Bilgi Formu*

Kişisel bilgi formu, çalışmaya dahil edilen katılımcılarla ilgili bilgi almak için araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Bu formla yaş, cinsiyet gibi demografik bilgilerin yanı sıra OSB olan katılımcılarda tanının varlığı ve herhangi bir bozukluğun olup olmaması ve tipik gelişen çocuklarda herhangi bir bozukluğun olup olmaması ile ilgili katılımcı kriterlerine ilişkin bilgiler öğrenci dosyalarının incelenmesi ve öğretmen görüşmesi yoluyla alınmıştır.

#### *Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi (TODİL)*

Bu çalışmada TODİL tipik gelişen katılımcıların sözel dil becerilerinin yaş normlarına uygun olup olmadığının belirlenmesi ve OSB olan çocukların dil becerilerinin tipik gelişen grupla belirli bir yaş aralığında (6;0-8;11 yaş dil becerisi) eşlenmesi amacıyla kullanılmıştır. TODİL, Test of Language Development, Primary: Fourth Edition'ın (TOLD-P:4; Hammill & Newcomer, 2008), Topbaş ve Güven (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış versiyonudur. Ölçek 4,0 ile 8,11 yaş arası çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini ölçmeyi hedefleyen, standardize ve norm referanslı bir değerlendirme aracıdır. Test altı ana alt test (Resim Sözcük Dağılımı, İlişkili Sözcük Dağılımı, İfade Edici Sözcük Dağılımı, Dilbilgisel Anlama, Cümle Tekrarı, Dilbilgisel Tamamlama) ve üç ek alt testten (Sözcük Ayırt Etme, Sesbirimsel Analiz ve Sözcük Sesletimi) oluşmaktadır (Güven, 2015).

Bu çalışmada dilbilgisi bileşke puanının belirlenmesi amacıyla ölçeğin Cümle Anlama, Cümle Tekrar Etme ve Biçimbirim Tamamlama alt testleri uygulanmıştır. Bu alt testlere ve psikometrik özelliklerine bakıldığında; Cümle Anlama Alt Testi 30 maddeden oluşmaktadır ve dilin sentaks boyutunu ve cümle anlamayı



değerlendirmektedir. Çocuğa bir cümle okunur ve 3 resim arasından cümleyle ilişkili resmi bulması beklenir. Testin Alpha katsayısı .90, test-tekrar test güvenilirliği .80 bulunmuştur. Cümle Tekrar Etme Alt Testi 36 maddeden oluşmaktadır ve dilin sentaks boyutunu değerlendirmektedir. Testin Alpha katsayısı .96 ve test-tekrar test güvenilirliği .94 bulunmuştur. Biçimbirim Tamamlama Alt Testi 38 maddeden oluşmaktadır ve dilin sentaks ve morfolojik alanlarının ilişkisini değerlendirmektedir. Testin Alpha katsayısı .96 ve test-tekrar test güvenilirliği .95 olarak bulunmuştur. Son olarak iki puanlayıcının puanlamasına ilişkin Cohen's Kappa katsayıları hesaplanmış ve yüksek düzeyde uyum olduğu görülmüştür ( $K = .92, p < .00$ ). Son olarak çalışmamızda katılımcılara uygulanan TODİL bileşke puanı için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen verinin oldukça güvenilir bulunmuştur ( $\alpha = .782$ ). Bu çalışmada tipik gelişim gösteren çocuklarda TODİL ham puanları kronolojik yaşlarına göre ölçekli puanlara dönüştürülmüştür ve ölçekli puanlar toplanarak TODİL dilbilgisi bileşke puanı elde edilmiştir. OSB olan katılımcıların TODİL dilbilgisi bileşke puanları 6 yaş puan ölçütleri baz alınarak hesaplanmıştır.

### ***Pragmatik Dil Becerileri Envanteri (PDBE)***

Pragmatik Dil Becerileri Envanteri Gilliam ve Miller (2006) tarafından 5-12 yaş aralığındaki katılımcıların pragmatik dil becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Alev ve diğerleri (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 45 maddelik norm referanslı ve öğretmenin çocuğun davranışlarına ilişkin gözlemlerine dayanan bir değerlendirme ölçeğidir. Envanterde yer alan 45 madde, 15 madde içeren 3 alt başlıkta toplanmaktadır. 1- Sınıf İçi Etkileşim Becerileri, 2- Sosyal Etkileşim Becerileri ve 3- Kişisel Etkileşim Becerileri olmak üzere alt ölçekleri bulunmaktadır. Testin puanlamasını yaparken 9 puanlı Likert tipi ölçek kullanılmaktadır. Toplanan puanlar test yönergesinde bulunan bir norm aralığa dönüştürülmektedir.

Adaptasyon çalışmasında tipik gelişen çocuklardan ve ayırt ediciliği incelemek için OSB olan ve zihinsel yetersizliği olan katılımcılardan veri toplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı için Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmış ve elde edilen değerlerin .95 ile .98 arasında olduğu görülmüştür. Test-tekrar test güvenilirlik analizinde toplam puanda ve alt test puanlarında .99 düzeyinde güvenilirlik elde edilmiştir. Son olarak çalışmamızda katılımcılara uygulanan PDBE puanı için elde edilen Cronbach Alpha katsayısı yüksek güvenilir bulunmuştur ( $\alpha = .932$ ).

### ***Zihin Kuramı Testleri***

Okul çağı katılımcılarının ileri derece zihin kuramı becerilerini değerlendirmek için Çocuklar için Gözlerden ZK Testi, Garip Hikayeler Testi ve Gaf Testi bulunmaktadır. Bu çalışmada Çocuklar için Gözlerden ZK ve Garip Hikayeler Testi kullanılmıştır. Testin çocuklar için geliştirilen formunun güvenilirlik çalışmasında Alpha katsayısı .72 bulunmuştur ve yapı geçerliği yeterli düzeydedir (Girli, 2014). Bu çalışmada ise katılımcılara uygulanan zihin kuramı ölçekleri için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve verinin oldukça güvenilir bulunmuştur ( $\alpha = .749$ ).

### ***Çocuklar İçin Gözlerden Zihin Kuramı Testi***

Yetişkin ve çocuk formu bulunan test ilk olarak Baron-Cohen ve diğerleri (1997) tarafından ileri düzey zihin kuramı becerilerini değerlendirmek için geliştirilmiştir. Girli (2014) tarafından Türkçeye çevrilerek testin psikometrik özellikleri incelenmiştir. Siyah beyaz fotoğraflardan oluşan testte, insan yüzünün burun ve kaşlara olan kısmı kullanılmıştır. Fotoğrafların dört köşesinin her birinde duyguyu ifade eden bir kelime bulunmaktadır (Girli, 2014). Her fotoğraf için bir doğru cevap bulunmaktadır. Doğru cevapların konumu rastgele seçilmiştir. Testin yetişkin formunda 36, çocuk formunda 28 fotoğraf bulunmaktadır. Araştırmada alıştırma fotoğrafıyla birlikte 29 fotoğraf katılımcıya gösterilerek cevapları kaydedilmiştir. Doğru cevap sayısı toplanarak puanlanmaktadır.

### ***Garip Hikayeler Testi***

İlk olarak Happe (1994) tarafından ileri düzey zihin kuramı becerilerini değerlendirmek için geliştirilmiştir. İlk versiyonunda 12 hikâye konusu olmakla birlikte toplam 24 hikâye bulunmaktadır. Konular yalan, beyaz yalan, şaka, rol yapma, yanlış anlama, ikna, görünüş/gerçeklik, konuşma şekli, alaycılık, unutma, blöf ve zıt duygulardan oluşmaktadır. Ayrıca altı adet kontrol fiziksel hikâye grubu da bulunmaktadır. Bu hikayeler zihinsel durumları içermemektedir, bunun yerine mekanik-fiziksel bir nedene sahip öngörülemeyen bir sonucu tanımlamaktadır. Hikâye sonunda iki soru sorulmaktadır. İlk olarak "Bu doğru mu?" ardından "Neden?" şeklinde olmak üzere iki soru sorulmaktadır. O'Hare ve diğerleri (2009) tarafından 5-12 yaş arası çocuklarla yapılan bu

çalışma Happe (1994) çalışmasına benzemektedir. Karikatürle birlikte sunulan hikayelerin sonunda “Bu doğru mu?” şeklinde bir soru sorulmakta ve ardından “Neden?” sorusu eklenmektedir. Çinbay (2019) tarafından 7-12 yaş çocuklarıyla yapılan çalışmada, Garip Hikayeler testinin 8 + 8’lik versiyonunun Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Zihinsel durum hikayeleri ileri düzey zihin kuramı becerilerinden beyaz yalan, acındırma, blöf, suçluluk duygusu yaratma gibi becerileri değerlendirdiğinden Garip Hikayeler testinden sadece sosyal hikayeler katılımcılara uygulanmıştır. Katılımcılar verdikleri cevaba göre 0 ile 2 arası puan almaktadır. Alakasız cevaplarda 0 puan alırken, metinle alakası ama zihinsel duruma atıfta bulunmayan cevaplar için 1 puan verilmektedir. Metinde geçen zihinsel durumu içeren cevaplar için 2 puan verilmektedir.

### **Veri Toplama ve Analizi**

Veri toplama sürecinin Covid-19 pandemisine denk gelmesi sebebiyle okul ve rehabilitasyon merkezlerinin kapalı olması sonucu verilerin bir kısmı kartopu modeliyle toplanmıştır. Kartopu örneklem modelinde bilgi alınan kaynak tarafından diğer bilgi kaynaklarına ulaşılmaktadır (Noy, 2008). Yakın çevre soruşturularak araştırma kriterlerini karşılayan tipik gelişen çocuklara ulaşılmıştır. Ulaşılan katılımcıların çevrelerinden daha geniş kitlelere ulaşılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla TODİL ve zihin kuramı testleri için gerekli eğitimler alınmıştır. Verilerin toplanması tek oturumda ortalama 40 dakika sürmüştür. Okulların açılmasıyla Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınıp araştırma ilköğretim okullarında devam ettirilmiştir. 7-9 yaş arası tipik gelişen çocuklara öncelikle TODİL uygulanmıştır. Dil becerilerinde gecikme bulunmayan katılımcılara Garip Hikayeler Testi ve Çocuklar için Gözlerden ZK ve PDBE uygulanmıştır. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden OSB tanılı katılımcıların dil becerilerinin asgari altı yaş düzeyinde olup olmadığını saptamak amacıyla katılımcılara TODİL uygulanmıştır. Dil gelişimi en az altı yaş düzeyinde bulunan çocuklara daha sonra Garip Hikayeler Testi ve Çocuklar için Gözlerden ZK Testi ve PDBE uygulanmıştır. PDBE katılımcıların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Pandemi koşulları sebebiyle verilerin toplanması bir yıl sürmüştür. Okulların açılmasıyla iki okuldan veriler toplanmıştır. Her okuldan ortalama beş sınıf ve her sınıftan ortalama 3-4 çocuk araştırmaya dahil olmuştur. Ailelerden izin almak amacıyla onam formu okul ve kurumlara teslim edilmiştir. OSB’li katılımcılardan veri toplamak amacıyla iki rehabilitasyon kurumuyla çalışılmıştır. Testler bireysel uygulanmıştır.

Araştırmayla ilgili elde edilen verilerin analizi IBM SPSS 26.0 paket programı ile yapılmıştır. Verilerin betimsel istatistikleri (aritmetik ortalama, medyan, standart sapma, maksimum ve minimum değerleri, frekans ve yüzde) belirlenmiştir. Verilerin dağılımlarının normalliğini test etmek için Shapiro Wilk testi kullanılmıştır ve parametrik test kullanımı için bir grupta 30 katılımcı ve üstü olması şartı aranmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu doğrultuda OSB olan grupta ( $N = 16$ ) ilgili olan tüm testlerde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Böylece OSB olan ve tipik gelişen çocuklarla ilgili tüm karşılaştırmalarda Mann Whitney U ve OSB olan grupta test puanları arasındaki ilişkiler Spearman korelasyon analizi ile incelenmiştir. Tipik gelişim gösteren çocuklarda ( $n = 46$ ) test puanları arasındaki ilişkiler ise Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Tüm analizler %95 güven aralığında, anlamlılık ise  $p < .05$  düzeyinde değerlendirilmiştir.

### **Bulgular**

Bu bölümde, öncelikle çalışmaya dahil edilen OSB olan ve tipik gelişim gösteren katılımcıların TODİL ve PDBE’nin alt ölçek ve toplam puanları, Garip Hikayeler ve Gözlerden ZK testleri bakımından karşılaştırılmasına ilişkin bulgular sunulmuştur. Ardından her bir grupta uygulanan bu testler arasındaki korelasyon bulguları sunulmuştur.

### **Tipik Gelişim Gösteren ve OSB Olan Çocukların Dil, Pragmatik Dil ve Zihin Kuramı Becerilerine Betimsel İstatistikleri**

Tipik gelişim gösteren ve OSB olan grubun testlerden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler ve normal dağılıma ilişkin Shapiro Wilk testi bulguları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1***Tipik Gelişim Gösteren ve OSB Olan Çocuklara Uygulanan Testlere İlişkin Betimsel Bulgular ve Shapiro Wilk Bulguları*

Testler	Gruplar	N	Ortanca	Min.	Maks.	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk	p
TODİL CA	Tipik g.	46	24.5	19	28	24.09	2.7	-0.433	-0.790	0.936	.013
	OSB	16	18.5	11	24	18.50	4.1	-0.150	-1.255	0.921	.172
TODİL CT	Tipik g.	46	24.5	0	35	21.93	8.6	-0.448	-0.666	0.932	.01
	OSB	16	9	5	29	11.31	6.6	1.623	2.515	0.823	.006
TODİL BT	Tipik g.	46	31	22	35	30.11	3.0	-0.658	0.006	0.951	.053
	OSB	16	25	17	30	24.25	3.9	-0.452	-0.169	0.905	.095
TODİL dilbilgisi bileşke	Tipik g.	46	100	74	127	100.09	12.9	-0.203	-0.729	0.972	.327
	OSB	16	99	76	112	96.31	10.6	-0.493	-0.573	0.953	.544
Garip hikayeler	Tipik g.	46	8	0	14	8.48	3.3	-0.403	-0.164	0.970	.273
	OSB	16	0	0	10	2.00	3.6	1.647	1.129	0.614	< .001
Gözlerden ZK	Tipik g.	46	16	7	22	16.02	3.5	-0.477	-0.203	0.967	.205
	OSB	16	9	6	21	10.38	4.3	1.779	2.663	0.760	.001
P. sınıf içi	Tipik g.	46	12.5	3	20	12.07	4.3	-0.297	-0.709	0.967	.206
	OSB	16	3	1	16	4.44	4.0	2.061	4.283	0.744	.001
P. sosyal	Tipik g.	46	14	5	20	13.39	4.3	-0.222	-0.563	0.958	.093
	OSB	16	5	3	17	6.50	4.2	1.482	1.352	0.791	.002
P. kişisel	Tipik g.	46	13	3	20	12.33	4.5	-0.229	-0.772	0.964	.159
	OSB	16	5.5	2	20	6.50	4.4	2.065	5.403	0.798	.003
PDBE	Tipik g.	46	39.5	15	60	37.78	11.8	-0.199	-1.133	0.950	.045
	OSB	16	14	6	53	17.44	11.5	2.335	5.961	0.724	< .001

Not: OSB = otizm spektrum bozukluğu; PDBE = Pragmatik Dil Becerileri Envanteri; P. kişisel = pragmatik beceriler kişisel etkileşim; P. sınıf içi = pragmatik beceriler sınıf içi etkileşim; P. sosyal = pragmatik beceriler sosyal etkileşim; Tipik g. = tipik gelişen; TODİL BT = biçimbirim tamamlama; TODİL CA = cümle anlama; TODİL CT = cümle tekrar etme.

Tablo 1 incelendiğinde OSB olan katılımcıların CA, BT ve TODİL dilbilgisi bileşke puanları, tipik gelişim gösteren çocukların ise BT, TODİL dilbilgisi bileşke, Garip Hikayeler, Gözlerden ZK, pragmatik beceriler sınıf içi etkileşim, pragmatik beceriler sosyal etkileşim ve pragmatik beceriler kişisel etkileşim puanlarının normal dağılıma uyum gösterdiği görülmektedir ( $p > .05$ ). Bunların dışındaki test puanları normal dağılım göstermemektedir ( $p < .05$ ;  $p < .01$ ). İstatistiksel analizlerde gruplardan en az bir tanesinin normal dağılmadığı ve diğer varsayımların (ör.  $N > 30$ ) karşılanmadığı durumlarda non parametrik, tüm grupların normal dağıldığı analizlerde ise parametrik testler kullanılmıştır.

#### **Tipik Gelişim Gösteren ve OSB Olan Grubun TODİL, PDBE, Gözlerden ZK ve Garip Hikayeler Bakımından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular**

OSB'li ve tipik gelişim gösteren katılımcıların TODİL ve PDBE'nin toplam puanı ve alt testleri ile Gözlerden ZK ve Garip Hikayeler testleri bakımından karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U bulguları Tablo 2'de sunulmuştur. Tablo 2'ye göre tipik gelişen grubu, "TODİL İndex" puanı hariç tüm test ve alt testlerde OSB olan gruptan anlamlı düzeyde yüksek puanlar almışlardır ( $p < .01$ ) ve bu anlamlı farklılıkların etki büyüklüklerinin  $r \geq .05$  ile yüksek etki düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 2**

*Tipik Gelişim Gösteren ve OSB'li Çocuklarda TODİL ve TODİL Alt Testlerinin, Zihin Kuramı, PDBE ve PDBE Alt Testlerinin Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Bulguları*

Testler	Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	p	r
TODİL CA	Tipik g.	46	37.4	1720.5	96.5	-4.387	< .001	-0.56
	OSB	16	14.53	232.5				
TODİL CT	Tipik g.	46	36.95	1699.5	117.5	-4.037	< .001	-0.51
	OSB	16	15.84	253.5				
TODİL BT	Tipik g.	46	37.65	1732	85	4.574	< .01	-0.51
	OSB	16	13.81	221				
TODİL dilbilgisi bileşke	Tipik g.	46	33.03	1519.5	297	1.136	.256	-0.14
	OSB	16	27.09	433.5				
Gözlerden ZK	Tipik g.	46	37.03	1703.5	113.5	-4.108	< .001	-0.52
	OSB	16	15.59	249.5				
Garip hikayeler	Tipik g.	46	37.67	1733	84	-4.596	< .001	-0.58
	OSB	16	13.75	220				
PDBE	Tipik g.	46	37.9	1743.5	73.5	-4.741	< .001	-0.6
	OSB	16	13.09	209.5				
Sınıf içi etkileşim	Tipik g.	46	37.86	1741.5	75.5	-4.719	< .001	-0.6
	OSB	16	13.22	211.5				
Sosyal etkileşim	Tipik g.	46	37.41	1721	96	-4.386	< .001	-0.56
	OSB	16	14.5	232				
Kişisel etkileşim	Tipik g.	46	36.9	1697.5	119.5	-4.007	< .001	-0.51
	OSB	16	15.97	255.5				

Not: OSB = otizm spektrum bozukluğu; PDBE = Pragmatik Dil Becerileri Envanteri; Tipik g. = tipik gelişen; TODİL BT = biçimbirim tamamlama; TODİL CA = cümle anlama; TODİL CT = cümle tekrar etme; ZK = zihin kuramı.

### **Tipik Gelişim Gösteren Grubun TODİL, PDBE ve Zihin Kuramı Becerileri Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular**

Tipik Gelişen Grupta, TODİL BT alt testi, TODİL İndex, PDBE alt testleri, Gözlerden ZK ve Garip Hikayeler testleri arasındaki korelasyon bulguları Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3'e göre, tipik gelişen grupta, öncelikle TODİL toplam puanı ve alt testleri arasında ilişkilere bakıldığında tümü arasında, düşük, orta ve güçlü arasında değişen, pozitif anlamlı korelasyonlar vardır ( $.3 \leq r \leq .89$ ). TODİL toplam puanı ve alt testleri arasında ilişkilere bakıldığında da, tümü arasında, güçlü ile çok güçlü arasında değişen, pozitif anlamlı korelasyonlar vardır ( $.7 \leq r \leq 1$ ).

Tipik gelişen grupta, testler arasındaki ilişkilere bakıldığında yine çok sayıda anlamlı bulunan ilişki olduğu görülmektedir. Öncelikle TODİL dilbilgisi bileşke ve alt testlerin puanı ile Garip Hikayeler, Gözlerden ZK ve PDBE'nin tüm alt testleri ve toplam puanları arasında pek çok zayıf, düşük ve orta düzey arasında değişen, pozitif anlamlı korelasyonlar vardır ( $.16 \leq r \leq .69$ ). Ancak TODİL dilbilgisi bileşke ve TODİL CA ile Garip Hikayeler arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ( $p > .5$ ).

Çalışmanın asıl amacı olan, zihin kuramı testleri ile PDBE arasındaki ilişkilere bakıldığında; Garip Hikayeler ile PDBE'nin tüm alt testleri ve toplam puanları arasında pek çok zayıf ve düşük düzey arasında değişen, pozitif anlamlı korelasyonlar bulunmuştur ( $.16 \leq r \leq .49$ ). Oysa Gözlerden ZK ile PDBE'de hiçbir anlamlı ilişki bulunmamıştır ( $p > .5$ ). Garip Hikayeler ile Gözlerden ZK testleri arasında da anlamlı ilişki bulunmamıştır ( $p > .5$ ).

**Tablo 3**

*Tipik Gelişen Grupta TODİL ve PDBE Toplam ve Tüm Alt Test Puanları ile Gözlerden ZK ve Garip Hikayeler Testlerine İlişkin Pearson ve Spearman Korelasyon Testi Bulguları*

		TODİL CA	TODİL CT	TODİL BT	TODİL dilbilgisi bileşke	Garip hikayeler	Gözlerden ZK	PDBE sınıf	PDBE sosyal	PDBE kişisel	PDBE toplam
TODİL CA	<i>r</i>	1.000									
	<i>p</i>										
TODİL CT	<i>r</i>	.438	1.000								
	<i>p</i>	.002									
TODİL BT	<i>r</i>	.312	.479	1							
	<i>p</i>	.035	.001								
TODİL dilbilgisi bileşke	<i>r</i>	.653	.778	.537	1						
	<i>p</i>	.000	.000	.000							
Garip hikayeler	<i>r</i>	.509	.650	.445	.622	1					
	<i>p</i>	.000	.000	.002	.000						
Gözlerden ZK	<i>r</i>	.200	.330	.369	.207	.232	1				
	<i>p</i>	.183	.025	.012	.168	.121					
PDBE sınıf	<i>r</i>	.382	.363	.411	.347	.438	.264	1			
	<i>p</i>	.009	.013	.005	.018	.002	.077				
PDBE sosyal	<i>r</i>	.374	.361	.318	.343	.430	.262	.765	1		
	<i>p</i>	.010	.014	.031	.020	.003	.079	.000			
PDBE kişisel	<i>r</i>	.342	.259	.397	.217	.298	.195	.727	.723	1	
	<i>p</i>	.020	.08	.006	.147	.044	.194	.000	.000		
PDBE toplam	<i>r</i>	.385	.352	.405	.295	.462	.218	.915	.916	.911	1.000
	<i>p</i>	.008	.017	.005	.047	.001	.145	.000	.000	.000	

Not: PDBE = Pragmatik Dil Becerileri Envanteri; TODİL BT = biçimbirim tamamlama; TODİL CA = cümle anlama; TODİL CT = cümle tekrar etme; ZK = zihin kuramı.

### OSB Olan Grubun TODİL, PDBE ve Zihin Kuramı Becerileri Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular

OSB olan grupta TODİL ve PDBE toplam ve tüm alt test puanları ile Gözlerden ZK ve Garip Hikayeler testleri arasındaki ilişkiye dair korelasyon testi bulguları Tablo 4'te verilmiştir. Tablo 4'e göre, OSB olan grupta, TODİL dilbilgisi bileşke puanı ve alt testleri arasındaki korelasyon bulgularına bakıldığında orta ile güçlü düzeyde arasında değişen anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur ( $.5 \leq r \leq .89$ ). PDBE'nin toplam puanı ve alt testleri arasındaki korelasyon bulgularına bakıldığında; PDBE Kişisel alt testi hariç tüm incelenen ilişkilerde orta ile güçlü düzeyde arasında değişen, anlamlı pozitif ilişki olduğu görülmüştür ( $.5 \leq r \leq .89$ ). Kişisel alt testinde ise hiçbir anlamlı ilişki bulunmamıştır ( $p > .5$ ).

TODİL dilbilgisi bileşke puanı ve alt testleri ile zihin kuramı testleri ve PDBE arasında yalnızca dört ilişki anlamlıdır ( $p < .5$ ). Tümü orta düzeyde, pozitif ilişki bulunan korelasyonlardan biri Gözlerden ZK testinde, diğer üçü Garip Hikayeler testindedir ( $.5 \leq r \leq .69$ ). Çalışmanın asıl odağı olan, zihin kuramı testleri ile PDBE arasında hiçbir anlamlı ilişki yoktur. Garip Hikayeler ile Gözlerden ZK testleri arasında da anlamlı ilişki bulunmamıştır ( $p > .5$ ).

**Tablo 4**

*OSB Olan Grupta TODİL ve PDBE Toplam ve Tüm Alt Test Puanları ile Gözlerden ZK ve Garip Hikayeler Testlerine İlişkin Spearman Korelasyon Testi Bulguları*

		TODİL CA	TODİL CT	TODİL BT	TODİL dilbilgisi bileşke	Garip hikayeler	Gözlerden ZK	PDBE sınıf	PDBE sosyal	PDBE kişisel	PDBE toplam
TODİL CA	<i>r</i>	1.000									
	<i>p</i>										
TODİL CT	<i>r</i>	-.087	1.000								
	<i>p</i>	.750									
TODİL BT	<i>r</i>	.456	.423	1.000							
	<i>p</i>	.076	.103								
TODİL dilbilgisi bileşke	<i>r</i>	.606	.634	.785	1.000						
	<i>p</i>	.013	.008	.000							
Garip hikayeler	<i>r</i>	.197	.590	.530	.660	1.000					
	<i>p</i>	.464	.016	.035	.005						
Gözlerden ZK	<i>r</i>	.349	.072	.542*	.453	.320	1.000				
	<i>p</i>	.185	.790	.030	.078	.227					
PDBE sınıf	<i>r</i>	.004	.208	.204	.246	.298	.136	1.000			
	<i>p</i>	.989	.439	.449	.358	.263	.615				
PDBE sosyal	<i>r</i>	-.190	.083	.090	-.043	.216	.276	.806	1.000		
	<i>p</i>	.480	.761	.740	.873	.422	.301	.000			
PDBE kişisel	<i>r</i>	.232	.081	.226	.134	.184	.293	.169	.307	1.000	
	<i>p</i>	.387	.766	.399	.621	.495	.270	.531	.247		
PDBE toplam	<i>r</i>	-.007	.113	.252	.103	.262	.348	.704	.893	.584	1.000
	<i>p</i>	.980	.677	.347	.703	.328	.187	.002	.000	.018	

Not: PDBE = Pragmatik Dil Becerileri Envanteri; TODİL BT = biçimbirim tamamlama; TODİL CA = cümle anlama; TODİL CT = cümle tekrar etme; ZK = zihin kuramı.

### Tartışma

Bu araştırmada, OSB ve tipik gelişen çocukların ileri düzey zihin kuramı becerileriyle pragmatik becerilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Öncelikle iki grup zihin kuramı ve pragmatik beceriler bakımından ve ek olarak, katılımcı kriteri olarak değerlendirilen TODİL dilbilgisi bileşke puanları açısından karşılaştırılmıştır. Ayrıca her grup içinde bu değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu bölümde elde edilen bulgular, alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır.

Bu çalışmada tipik gelişen ve OSB'li grupta zihin kuramını değerlendirmek için Gözlerden ZK ve Garip Hikayeler testi olmak üzere iki farklı test kullanılmıştır. Çalışmada beklenildiği gibi OSB'li katılımcılar tipik gelişen katılımcılara göre daha düşük performans göstermiştir. Zihin kuramındaki yetersizlikler OSB'nin temel özelliklerindedir (Leslie, 1987). Bu sebeple bu beklenen bir sonuçtur. OSB'li katılımcılarda farklı yaş gruplarıyla yapılan çalışmalar incelendiğinde OSB'li katılımcıların ileri düzey zihin kuramı becerilerinde tipik gelişen katılımcılara göre daha düşük performans gösterdiği bulunmuştur (Brent vd., 2004; Pedreño vd., 2017). OSB'li yetişkinler konuşmacının niyetlerini, düşüncelerini anlamakta ve aldatma, iğneleme gibi ileri düzey zihin kuramı becerilerinde önemli düzeyde zorluklar yaşamaktadır (Mathersul vd., 2013). Velloso ve diğerleri (2013) Garip Hikayeler testini kullanarak yaptığı çalışmada OSB'li çocukların tipik gelişen akranlarına göre daha düşük performans sergilediğini belirtmiştir.

İncelenen diğer çalışmalardan farklı olarak Whyte ve diğerleri (2014) tipik gelişen ve OSB'li grup arasında Gözlerden ZK testinde anlamlı bir fark bulunmadığını bildirmiştir. Zihin kuramı testlerinden [Gözlerden

ZK, Garip Hikayeler ve Faux Pass (Gaf Yapma)] farklı bulgular elde edilmesinin nedenleri incelendiğinde, Ahmed (2011) testlerin hepsinin zihin kuramı becerilerini ölçmek için geliştirilmiş olsa da her bir testin farklı yürütücü işlev kalıplarından faydalandığını belirtmiştir. Sonuç olarak bu çalışmada OSB’li çocukların ileri düzey zihin kuramı testlerinden tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha düşük düzeyde performans göstermeleri pek çok çalışmayı (Kaland vd., 2008; White vd., 2009) desteklemektedir. Bu çalışmada OSB’li çocukların tipik gelişen çocuklara göre başkalarının duygularını tanımlama ve anlamada daha çok zorlandıkları sonucuna ulaşılabilmektedir. OSB’li çocuklar blöf yapma, acındırma, beyaz yalan gibi becerilerde tipik gelişen çocuklara göre daha çok zorlanmaktadır. OSB’li çocukların eğitimi planlanırken bireysel ihtiyaçlar dikkate alınarak gerektiğinde bu becerilere ağırlık verilmesi önerilmektedir.

Bu çalışmada OSB’li katılımcıların pragmatik dil becerilerinde tipik gelişim gösteren katılımcılardan daha düşük performans gösterdiği bulunmuştur. OSB’li bireylerin pragmatik becerilerde yaşadığı güçlüklerle ilgili alanyazın, test edilen hemen hemen tüm yönlerde ciddi şekilde bozulmuş işlevsellik konusunda çarpıcı ve tutarlı bir tablo sunmaktadır (Baron-Cohen, 1988). Bundan dolayı OSB’li katılımcıların düşük performans göstermesi tahmin edilebilir bir bulgudur. Filipe ve diğerleri (2020) OSB’li çocukların pragmatik dil becerilerinde tipik gelişim gösteren akranlarından daha düşük performans gösterdiklerini bulmuştur. OSB’li çocuklar bağlamsal ipuçlarını anlama, sosyal bağlamın kavranması gibi alanlarda (Lee vd., 2015) ve konuşmacının niyetini anlayabilmek amacıyla bağlamsal bilgiden faydalanmakta (Wang vd., 2016) tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha düşük performans göstermektedir.

Bu çalışmanın başlıca amacı zihin kuramı becerileri ile pragmatik dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. OSB’li ve tipik gelişen katılımcılarda incelenen değişkenler arasındaki korelasyon bulguları incelendiğinde iki temel farklılık dikkat çekmektedir. Tipik gelişen katılımcılarda pragmatik beceriler ile Garip Hikayeler arasında düşük düzeyde pozitif yönde korelasyon bulunmuştur. OSB’li katılımcılarda ileri düzey zihin kuramı becerileri ile pragmatik beceriler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak tipik gelişen grupta pragmatik dil becerilerinin ileri düzey zihin kuramı testlerinde farklı bir örüntü çizdiği bulunmuştur. Tipik gelişen grupta pragmatik beceriler ile Garip Hikayeler testinden alınan puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunurken Gözlerden ZK testinden alınan puanlar arasında anlamlı bir ilişki bir bulunmamıştır. Zihin kuramı testlerinin farklı bir örüntü çizmesinin sebebi olarak, testlerin farklı yürütücü işlev alanlarından faydalanıyor olması düşünülmektedir. Gözlerden ZK testi duygu tanımayı değerlendiren bir test olduğundan diğer ileri düzey zihin kuramı testlerine göre (Garip Hikayeler ve Gaf Yapma) daha az yürütücü işlev değişkenlerinden etkilenmektedir (Ahmed, 2011).

İleri düzey zihin kuramı becerilerinin, tipik gelişim gösteren çocuklarda pragmatik dil becerilerine katkıda bulunduğunu destekleyen kanıtlar bulunmaktadır (Whyte & Nelson, 2015). Bu çalışmada elde edilen bulgulardan farklı olarak Estrada (2019) pragmatik dil becerileri yüksek olan OSB’li çocukların zihin kuramında daha başarılı olduklarını bulmuştur. OSB’li çocuklarda zihin kuramı ve pragmatik beceriler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu destekleyen diğer araştırmalar incelendiğinde Baixauli-Fortea ve diğerleri (2019) OSB’li çocukların pragmatik dil becerilerinin zihin kuramı gelişimine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir.

Pragmatik dil becerileri dilin sosyal kullanımıyla ilgili olduğu için zihin kuramı ve sosyal becerilerle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, OSB’li çocukların zihin kuramının sosyal becerilerle arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur (Lerner vd., 2011). Pragmatik bir beceri olan çocuğun akranlarıyla iletişim başlatma yeteneğinin OSB’li çocuklarda zihin kuramı ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Szumski vd., 2019). Benzer şekilde Selimoğlu da (2023) OSB’li grupta ZK ile pragmatik beceriler arasında güçlü bir ilişki bulmuştur, oysa ÖÖB ve tipik gelişen bireylerde düşük düzeyde bulunmuştur. Zihin kuramının sosyal becerilerle olan ilişkisine odaklanan araştırmalar incelendiğinde Güven ve diğerleri (2019) okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı becerileri ve sosyal problem çözme becerileri arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Sosyal becerilerin akran etkileşimiyle olan ilişkisi incelendiğinde ise benzer şekilde Gürleyik ve Gözün-Kahraman (2019) okul öncesi dönem çocuklarında zihin kuramının akran etkileşimi üzerinde anlamlı bir ilişkisi olduğu bildirilmiştir. Bu çalışmada tipik gelişen çocukların Garip Hikayeler testinden aldıkları puanlar ile pragmatik dil becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde, bir zihin kuramı becerisi ortaya koyanların, böyle bir yetenek göstermeyen çocuklara göre pragmatik dil becerilerinde daha başarılı olacakları yönündeki bulgular birçok araştırma tarafından desteklenmektedir (Whyte & Nelson, 2015). OSB’li çocukların ileri düzey zihin kuramı becerileri ve pragmatik dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaması alanyazından farklılık göstermektedir (Baron-Cohen, 1988; Eisenmajer & Prior, 1991). Bu çalışmada pragmatik dil becerileri ve zihin kuramını değerlendirmek için farklı envanter ve testlerin kullanılması (diğer araştırmalarda pragmatik dil becerilerini değerlendirmek için kullanılan bazı envanterlerin henüz Türkçe standardizasyonunun bulunmaması ve ileri düzey zihin kuramı becerilerini

değerlendirmek için kullanılan gaf yapma testinin çalışmaya dahil edilmemesi) ek olarak OSB'li katılımcıların bu çalışmada sınırlı sayıda ulaşılmasının literatürden farklı sonuçlar bulunmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Tipik gelişen grupta pragmatik beceriler ile Garip Hikayeler testinden alınan puanlar arasında anlamlı bir ilişki çıkması çalışmanın asıl amacını (zihin kuramı ile pragmatik beceriler arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu) desteklemektedir. Bu çalışmada iki örneklem grubu incelenmiştir, farklı örneklem gruplarıyla (Down sendromu ve zihinsel engelli bireylerle) ve daha geniş katılımcı sayılarıyla yapılacak çalışmaların zihin kuramı ve pragmatik beceriler arasında anlamlı bir ilişki olduğu fikrini destekleyeceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada OSB'li ve tipik gelişim gösteren katılımcıların dilbilgisi bileşke puanları ile ileri düzey zihin kuramı becerileri arasında ilişki incelendiğinde, OSB'li ve tipik gelişim gösteren katılımcıların dilbilgisi bileşke puanları ile Garip Hikayeler puanları arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. OSB'li ve tipik gelişen katılımcılarda Gözlerden ZK ile dilbilgisi bileşke puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırmada kullanılan Garip Hikayeler ile Gözlerden ZK testinin dilbilgisi bileşke puanlarıyla arasındaki ilişki incelendiğinde, iki zihin kuramı testinin dilbilgisi bileşke puanlarıyla arasındaki ilişkinin farklı bir örüntü sergilediği görülmüştür. Özetle her iki grup içinde Garip Hikayeler testinden alınan puanlar ile dilbilgisi bileşke puanları arasında anlamlı bir sonuç bulunurken, Gözlerden ZK ile dilbilgisi bileşke puanları arasında anlamlı bir sonuç bulunmamıştır. Garip hikayeler testinin daha fazla sözel görevler içermesi iki zihin kuramı testinde farklı sonuçlar elde edilmesinin bir sebebi olarak düşünülmektedir.

Araştırmalara bakıldığında Whyte ve diğerleri (2014) OSB'li ve tipik gelişim gösteren çocuklarda ileri düzey zihin kuramı becerilerinin, dil ve deyim anlama becerileriyle arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Dil becerileriyle zihin kuramı arasındaki ilişkinin farklı yaş gruplarında farklı bir örüntü çizip çizmediği incelendiğinde Karakelle ve Ertuğrul (2012) dil ve zihin kuramı ilişkisinin farklı yaş gruplarında farklı bir örüntü çizdiğini bildirilmiştir. Diğer araştırmaların aksine Devine ve Hughes (2016) orta çocukluk döneminde sözel dil becerilerinin zihin kuramı becerileri üzerindeki ilişkiyi açıklamadığını bulmuştur. Bu sonuçlar incelendiğinde literatürde, genel dil becerileriyle zihin kuramı becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı konusunda farklı sonuçlar olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada OSB'li ve tipik gelişim gösteren katılımcıların dilbilgisi bileşke puanlarıyla pragmatik dil becerilerine bakıldığında, tipik gelişim gösteren çocukların dilbilgisi bileşke puanlarıyla pragmatik dil becerileri arasında düşük düzey, pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Fakat OSB'li katılımcılarda dilbilgisi bileşke puanları ile pragmatik dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgulardan farklı olarak, OSB'li çocuklarda dil becerileri ile pragmatik dil becerilerinin ilişkili olduğunu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, Baixauli-Fortea ve diğerleri (2019) OSB'li çocuklarda pragmatik dil becerilerinin yapısal dil ve zihin kuramı becerilerinin gelişimini desteklediğini belirtmiştir. Benzer şekilde Fernández (2013) tipik gelişen çocukların genel dil becerileriyle pragmatik dil becerileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu, çocukların alıcı dil becerilerinin pragmatik dil becerileriyle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Diğer araştırmalarla benzer şekilde Whyte ve Nelson (2015) OSB'li ve tipik gelişen çocuklarda kelime dağarcığı ve sentaks becerileri yüksek olan çocukların pragmatik dil becerilerinde de yüksek performans gösterdiklerini bulmuştur. Ayrıca çalışmada sentaks ve sözcük becerilerinin pragmatik dil becerilerinin bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Alanyazındaki bulguların aksine bu çalışmada OSB'li çocuklarda dilbilgisi bileşke puanları ile pragmatik dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu çalışmada OSB'li katılımcı sayısının değerlendirilen diğer çalışmalardan daha az olması bulgularda farklılık olmasının bir sebebi olarak düşünülebilmektedir. Ayrıca kullanılan dil testinin farklı olması ve çok boyutlu bir beceri olan dil becerilerinin farklı boyutlarıyla değerlendirilmiş olması (cümle tekrar etme, cümle anlama ve biçimbirim tamamlama becerileri değerlendirilmiştir) araştırmalar arasında farklılıklar olmasının önemli bir sebebi olarak düşünülebilmektedir.

### **Sonuç, Sınırlılıklar ve Öneriler**

Bu çalışmada sonuç olarak, beklendiği gibi, OSB'li grubun tipik gelişen gruba göre ileri derece zihin kuramı becerilerinde, pragmatik dil becerilerinde ve sözel dil becerilerinde daha düşük performans gösterdiği görülmüştür. Tipik gelişen çocukların ileri derece zihin kuramı becerilerini değerlendiren Garip Hikayeler puanlarıyla pragmatik dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Tipik gelişen çocukların sözel dil becerileriyle pragmatik dil becerileri arasında pozitif yönlü, anlamlı, düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. OSB'li ve tipik gelişen çocukların sözel dil becerileriyle Garip Hikayeler testinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönlü, anlamlı, orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular OSB'li ve tipik gelişen çocukların zihin kuramı, pragmatik ve sözel dil becerileri arasındaki ilişkinin farklı bir örüntüye sahip olabileceğine işaret etmektedir.



Çalışmanın bazı sınırlılıkları söz konusudur. Çalışmanın ilk sınırlılığı OSB ( $N = 16$ ) ve tipik gelişen ( $N = 46$ ) gruplardaki katılımcı sayısının farklılığıdır. Covid-19 pandemisi döneminde veri toplandıktan dolayı OSB olan bireylere ulaşmada güçlük çekilmiştir. Bu durumun bulgulara etkide bulunma potansiyeli olabilir. İkinci sınırlılığa bakıldığında, pandemi koşulları sebebiyle değerlendirmeyi en kısa sürede tamamlama çabasıyla çocukların ortama ve uygulayıcıya alışma süresi kısa tutulmak zorunda kalmıştır. Dolayısıyla bu durumun öğrencinin performansını etkileme potansiyeli araştırmanın bir sınırlılığıdır. Araştırmanın diğer bir sınırlılığı ise PDDBE'nin farklı öğretmenler tarafından yanıtlanmış olmasıdır. Öğretmenin öğrenciyi ne düzeyde tanıyor olduğu kontrol edilmemiştir. Özetle öğretmenlerin referans noktası farklılıklarının olması araştırmanın bir sınırlılığıdır. Zihin kuramını değerlendirmek için kullanılan Garip Hikayeler testinin uygulama süresini kısa tutmak adına, sosyal ve fiziksel hikâye setlerinden sadece sosyal hikayeler kullanılmıştır. Bu durum çocuklarda zihin kuramı becerilerinin daha kapsamlı değerlendirilmesini sınırlandırmıştır.

Çalışmamızda söz konusu sınırlılıklardan yola çıkarak gelecek araştırmalarda daha büyük gruplardan veri toplanması önerilebilir. Uygulama alanına yönelik ise OSB'li ve tipik gelişen çocuklarla yapılan eğitim ve terapilerde zihin kuramı becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalarda öncelikle çocukların dil becerilerine odaklanılmasının ileri aşamalarda bu çocukların zihin kuramı geliştirmelerine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma bulgularında iki grupta farklı örüntü sergileyen pragmatik dil ile zihin kuramı becerileri arasındaki ilişkiler değerlendirme ve eğitim/terapi programları desenlenirken dikkate alınabilir.

### **Yazarların Katkı Düzeyleri**

Bu çalışma ikinci yazarın (Mehmet Emrah Cangi) danışmanlığında birinci yazarın (Gamze Ünözkan Aksu) yüksek lisans tezinden türetilmiştir. Yazarlar çalışmanın fikir, çalışmanın desenlenmesi, verilerin analizi ve yazma işlemlerine eşit katkıda bulunmuştur. Birinci yazar alanyazın taraması ve veri toplama işlemlerini üstlenmiştir. İkinci yazar süpervizyon ve eleştirel gözden geçirme işlemlerini üstlenmiştir.

### **Teşekkür**

Araştırmaya gönüllü olarak katılan tüm katılımcılara ve araştırmanın yürütülmesinde destek veren Özel Bölge Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine teşekkür ederim.

**Kaynaklar**

- Akkaya, E. (2018). *İşitme kayıplı ve tipik gelişen 4-5 yaşlarındaki çocukların zihin kuramı ve dil becerileri bakımından karşılaştırılması* (Tez numarası: 524159) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alev, G., Diken, İ. H., Ardiç, A., Diken, Ö., Şekercioglu, G., & Gilliam, J. (2014). Adaptation and examining psychometrical properties of pragmatic language skills inventory (PLSI) in Turkey. *İlköğretim Online*, 13(1), 258-273. <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=abe77c57-502b-49b0-a1d7-66d4d52cba8e%40redis>
- Ahmed, F. S., & Miller, L. S. (2011). Executive function mechanisms of theory of mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(5), 667-678. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1087-7>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. American Psychiatric Publishing.
- Baixauli-Fortea, I., Miranda-Casas, A., Berenguer-Forner, C., Colomer-Diago, C., & Roselló-Miranda, B. (2019). Pragmatic competence of children with autism spectrum disorder. Impact of theory of mind, verbal working memory, ADHD symptoms, and structural language. *Applied Neuropsychology: Child*, 8(2), 101-112. <https://doi.org/10.1080/21622965.2017.1392861>
- Baron-Cohen, S. (1988). Social and pragmatic deficits in autism: Cognitive or affective? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18(3), 379-402. <https://doi.org/10.1007/BF02212194>
- Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind in normal development and autism. *Prisme*, 34(1), 74-183.
- Baron-Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, C., & Robertson, M. (1997). Another advanced test of theory of mind: Evidence from very high functioning adults with autism or Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(7), 813-822. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01599.x>
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21(1), 37-46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Berenguer, C., Miranda, A., Colomer, C., Baixauli, I., & Roselló, B. (2018). Contribution of theory of mind, executive functioning, and pragmatics to socialization behaviors of children with high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(2), 430-441. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3349-0>
- Brent, E., Rios, P., Happé, F., & Charman, T. (2004). Performance of children with autism spectrum disorder on advanced theory of mind tasks. *Autism*, 8(3), 283-299. <https://doi.org/10.1177/1362361304045217>
- Çinbay, G. (2019). *Zihin kuramı hikayeleri (Tuhaf hikayeler) testinin Türkçeye uyarlanması ve 7-12 yaş çocuklarında zihin kuramı becerilerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 589601) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Devine, R. T., & Hughes, C. (2016). Measuring theory of mind across middle childhood: Reliability and validity of the silent films and strange stories tasks. *Journal of Experimental Child Psychology*, 149, 23-40. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.07.011>
- Doherty, M. (2008). *Theory of mind: How children understand others' thoughts and feelings*. Psychology Press.
- Durleman, S., Bentea, A., Prisecaru, A., Thommen, E., & Delage, H. (2022). Training syntax to enhance theory of mind in children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, Special issue*, 1-14. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12910>
- Eisenmajer, R., & Prior, M. (1991). Cognitive linguistic correlates of 'theory of mind' ability in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 351-364. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1991.tb00882.x>
- Estrada, T. (2019). *The roles of pragmatic language and theory of mind in the adaptive communication skills of children with autism spectrum disorder* [Doctoral dissertation, Seattle Pacific University]. [https://digitalcommons.spu.edu/cpy\\_etd/45](https://digitalcommons.spu.edu/cpy_etd/45)

- Fernández, C. (2013). Mindful storytellers: Emerging pragmatics and theory of mind development. *First Language*, 33(1), 20-46. <https://doi.org/10.1177/0142723711422633>
- Filipe, M. G., Veloso, A., Frota, S., & Vicente, S. G. (2020). Executive functions and pragmatics in children with high-functioning autism. *Reading and Writing*, 33(4), 859-875. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09975-2>
- Frith, U., & Happé, F. (1994). Autism: Beyond "theory of mind". *Cognition*, 50(1-3), 115-132. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)90024-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)90024-8)
- Gilliam, J. E., & Miller, L. (2006). *PLSI: Pragmatic language skills inventory*. Pro-Ed.
- Girli, A. (2014). Psychometric properties of the Turkish child and adult form of "Reading the mind in the eyes test". *Psychology*, 5, 1321-1337. <https://doi.org/10.4236/psych.2014.511143>
- Gopnik, A., & Wellman, H. M. (1992). *Why the child's theory of mind really is a theory*. MIT Press.
- Gopnik, A., & Wellman, H. M. (1994). The theory theory. In L. A. Hirschfeld & S. A. Gelman (Eds.), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture* (pp. 257-293). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511752902.011>
- Gürleyik, S., & Gözün-Kahraman, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarında zihin kuramı ve akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2019055015>
- Güven, O. S. (2015). *İki dil testinin (TEDİL ve TODİL) tipik ve atipik dil gelişimi gösteren çocuklarda ayırt ediciliğinin incelenmesi* (Tez Numarası: 396568) (Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güven, Y., Ayyaz, E., & Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 76-97. <http://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201931130>
- Happé, F., & Frith, U. (2006). The weak coherence account: Detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(1), 5-25. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-0039-0>
- Happé, F. G. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 129-154. <https://doi.org/10.1007/BF02172093>
- Harris, P. L. (1992). From simulation to folk psychology: The case for development. *Mind & Language*, 7(1-2), 120-144. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0017.1992.tb00201.x>
- Kaland, N., Callesen, K., Møller-Nielsen, A., Mortensen, E. L., & Smith, L. (2008). Performance of children and adolescents with Asperger syndrome or high-functioning autism on advanced theory of mind tasks. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(6), 1112-1123. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0496-8>
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2(3), 217-250.
- Karakelle, S., & Ertuğrul, Z. (2012). Zihin kuramı ile çalışma belleği, dil becerisi ve yönetici işlevler arasındaki bağlantılar küçük (36-48 ay) ve büyük (53-72 ay) çocuklarda farklılık gösterebilir mi? *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70), 1-21. <http://antalya.psiolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320120000m000072.pdf>
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Lam, Y. G., & Yeung, S. S. S. (2012). Towards a convergent account of pragmatic language deficits in children with high-functioning autism: Depicting the phenotype using the pragmatic rating scale. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(2), 792-797. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.08.004>

- Lee, S. B., Song, S. H., Ham, J. H., Song, D. H., & Cheon, K. A. (2015). Idiom comprehension deficits in high-functioning autism spectrum disorder using a Korean autism social language task. *Yonsei Medical Journal*, 56(6), 1613-1618. <https://doi.org/10.3349/ymj.2015.56.6.1613>
- Lerner, M. D., Hutchins, T. L., & Prelock, P. A. (2011). Brief report: Preliminary evaluation of the theory of mind inventory and its relationship to measures of social skills. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(4), 512-517. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1066-z>
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological Review*, 94(4), 412. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.4.412>
- Lopez, B. R., Lincoln, A. J., Ozonoff, S., & Lai, Z. (2005). Examining the relationship between executive functions and restricted, repetitive symptoms of autistic disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(4), 445-460. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-5035-x>
- Losh, M., Martin, G. E., Klusek, J., Hogan-Brown, A. L., & Sideris, J. (2012). Social communication and theory of mind in boys with autism and fragile X syndrome. *Frontiers in Psychology*, 3, 266. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00266>
- Mathersul, D., McDonald, S., & Rushby, J. A. (2013). Understanding advanced theory of mind and empathy in high-functioning adults with autism spectrum disorder. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 35(6), 655-668. <https://doi.org/10.1080/13803395.2013.809700>
- Miller, C. A. (2006). Developmental relationships between language and theory of mind. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 142-154. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/014\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/014))
- Milligan, K., Astington, J. W., & Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78(2), 622-646. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01018.x>
- Newcomer, P. L., & Hammill D. D. (2008). *Test of language development- primary* (4th ed.). PRO-ED.
- Nilsen, E. S., Glenwright, M., & Huyder, V. (2011). Children and adults understand that verbal irony interpretation depends on listener knowledge. *Journal of Cognition and Development*, 12(3), 374-409. <https://doi.org/10.1080/15248372.2010.544693>
- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327-344. <https://doi.org/10.1080/13645570701401305>
- O'Hare, A. E., Bremner, L., Nash, M., Happé, F., & Pettigrew, L. M. (2009). A clinical assessment tool for advanced theory of mind performance in 5 to 12 year olds. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(6), 916-928. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0699-2>
- Pedreño, C., Pousa, E., Navarro, J. B., Pàmias, M., & Obiols, J. E. (2017). Exploring the components of advanced theory of mind in autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(8), 2401-2409. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3156-7>
- Rajendran, G., & Mitchell, P. (2007). Cognitive theories of autism. *Developmental Review*, 27(2), 224-260. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.02.001>
- Scholl, B. J., & Leslie, A. M. (1999). Modularity, development and 'theory of mind'. *Mind & Language*, 14(1), 131-153. <https://doi.org/10.1111/1468-0017.00106>
- Schull, C. P., La Croix, L., Miller, S. E., Austin, K. S., & Kidd, J. K. (2021). Language development: Promoting speaking, listening & communicating. In M. Medina (Ed.), *Early childhood literacy: Engaging and empowering emergent readers and writers, birth-age 5* (pp. 132-171). NSCC. [https://pressbooks.nsc.ca/earlychildhoodliteracy/chapter/unknown\\_-6/](https://pressbooks.nsc.ca/earlychildhoodliteracy/chapter/unknown_-6/)
- Selimoğlu, H. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu ve özel öğrenme bozukluğunda zihin kuramı, pragmatik dil ve duygu işleme* (Tez numarası: 787076) [Doktora tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Szumski, G., Smogorzewska, J., Grygiel, P., & Orlando, A. M. (2019). Examining the effectiveness of naturalistic social skills training in developing social skills and theory of mind in preschoolers with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(7), 2822-2837. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3377-9>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education.
- Tager-Flusberg, H. (2000). Language and understanding minds: Connections in autism. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience* (2nd ed., pp. 124-149). Oxford University Press.
- Topbaş, S. (2007). *Dil ve kavram gelişimi*. Kök Yayıncılık.
- Topbaş, S., & Güven, O. S. (2013). *Türkçe okul çağı dil gelişimi testi-TODİL, test bataryası*. Detay Yayıncılık.
- Velloso, R. D. L., Duarte, C. P., & Schwartzman, J. S. (2013). Evaluation of the theory of mind in autism spectrum disorders with the strange stories test. *Arquivos de Neuro-psiquiatria*, 71, 871-876.
- Volden, J., Coolican, J., Garon, N., White, J., & Bryson, S. (2009). Brief report: Pragmatic language in autism spectrum disorder: relationships to measures of ability and disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(2), 388-393. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0618-y>
- Wang, Z., Devine, R. T., Wong, K. K., & Hughes, C. (2016). Theory of mind and executive function during middle childhood across cultures. *Journal of Experimental Child Psychology*, 149, 6-22. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022096515002325>
- White, S., Hill, E., Happé, F., & Frith, U. (2009). Revisiting the strange stories: Revealing mentalizing impairments in autism. *Child Development*, 80(4), 1097-1117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01319.x>
- White, S. J. (2013). The triple I hypothesis: Taking another ('s) perspective on executive dysfunction in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(1), 114-121. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1550-8>
- Whyte, E. M., Nelson, K. E., & Scherf, K. S. (2014). Idiom, syntax, and advanced theory of mind abilities in children with autism spectrum disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57, 120-130. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2013\)12-0308](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2013)12-0308)
- Whyte, E. M., & Nelson, K. E. (2015). Trajectories of pragmatic and nonliteral language development in children with autism spectrum disorders. *Journal of Communication Disorders*, 54, 2-14. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2015.01.001>



## The Relationship between Theory of Mind and Pragmatic Language Skills in Individuals with Autism Spectrum Disorder and Children with Typical Development\*

Gamze Ünözkan-Aksu<sup>1</sup>

Mehmet Emrah Cangi<sup>2</sup>

### Abstract

**Introduction:** An outstanding research question is whether the interaction between theory of mind (ToM) and pragmatic language skills differs in Autism Spectrum Disorder (ASD) and typical development. This study investigated the relationship between ToM and pragmatics in individuals with ASD and children with typical development (CTD) and between these skills and Test of Language Development (TOLD-TR) scores which were determined as a participant criterion.

**Method:** Sixteen individuals with ASD with TOLD-TR test equivalent age 7;0-8;11 and 46 CTD aged 6;0-8;11 were included. Child Form of Reading the Mind in the Eyes Test (RMET), Strange Stories Test, and Pragmatic Language Skills Inventory (PLSI) were used.

**Findings:** PLSI and RMET scores as well as PLSI and Strange Stories scores did not significantly correlate in the ASD group. Nevertheless, in CTD, there were many weak-to-moderate level significant relationships between Strange Stories and PLSI subtest scores. In both groups, there were significant relationships between all TOLD-TR subtest scores and Strange Stories scores, except for TOLD-TR Syntactic Understanding in the ASD group. Numerous weak-to-strong correlations between TOLD-TR and PLSI scores as well as between TOLD-TR and ToM scores were found in the CTD group. In the ASD group, however, moderate-to-strong relationships between Strange Stories and the TODIL composite, between Sentence Comprehension and Morpheme Completion, and between RMET and Morpheme Completion.

**Discussion:** It emerged that groups could have different patterns of interaction between these variables. The lack of correlation between ToM and pragmatics in ASD may be explained by the relatively small sample size and the fact that the norm group of the PLSI was largely composed of CTD. Additionally, the importance of sentence and syntax comprehension in ToM was revealed.

**Keywords:** Individuals with autism spectrum disorder, children with typical development, theory of mind, pragmatic language skills.

**To cite:** Ünözkan-Aksu, G., & Cangi, M. E. (2024). The relationship between theory of mind and pragmatic language skills in individuals with autism spectrum disorder and children with typical development. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 25(1), 33-49. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1099297>

\*This study is based on the MSc thesis of the first author (Gamze Aksu) written under the supervision of the second author (M. Emrah Cangi) at the Department of Speech and Language Therapy at the Graduate School of Health Sciences at Üsküdar University.

<sup>1</sup>**Corresponding Author:** Msc. SLP., Üsküdar University, E-mail: gamzeunozkan95@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7724-9504>

<sup>2</sup>Assist. Prof., University of Health Sciences, E-mail: mehmetemrah.cangi@sbu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8149-3254>

## Introduction

Being able to connect with the outside world requires the ability to speak, listen, and communicate. Language originates from one's environment and is used as an instrument to understand (oneself and other people) and be understood (Schull et al., 2021). Language consists of five components including semantics, syntax, morphology, phonology, and pragmatics (Topbaş, 2007). Pragmatic language skills are associated with the appropriate use of language and involve going beyond the literal meaning to find out what the speaker actually means with their speech and what can be inferred by the listeners from this speech (Doherty, 2008).

According to Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition-5 (DSM-5), Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder that is characterized by difficulties in social communication and interaction and limited, repetitive behaviors and areas of interest (American Psychiatric Association [APA], 2013). ASD was defined for the first time in 1943 by Leo Kanner, and afterward, various cognitive theories trying to explain certain aspects of the ASD phenotype, including *Deficits in theory of mind (ToM)*, *Executive Functions (Executive Dysfunction)*, and *Weak Central Coherence*, have been proposed. These cognitive theories have paved the way for studies about ASD (Rajendran & Mitchell, 2007; White, 2013).

To discuss briefly theories aiming to explain ASD in the cognitive sense, the cognitive function theory is considered to be associated with limited/repetitive behaviors and areas of interest in the context of ASD. Regarding the relationship between executive functioning skills and ASD, while Lopez et al. (2005) found a strong relationship between some executive functioning skills (cognitive flexibility, working memory, and self-restraint) and the restrictive and repetitive symptoms of ASD, they found no significant relationship between other executive functioning skills (planning and perseverance) and these symptoms. Consequently, they stated that a cognitive functioning model that consists of relatively strong aspects and shortcomings was the best predictor of restrictive and repetitive ASD symptoms. Theories aiming to explain ASD usually focus on social limitations that are observed in ASD. Weak central coherence theory was developed to explain both social and non-social limitations in individuals with ASD. Individuals with ASD display deficits in terms of central coherence skills. Weak central coherence is defined as the failure to see the big picture (Happé & Frith, 2006). It leads to disadvantages in the performance of tasks that involve the interpretation of stimuli in terms of context and meaning (Frith & Happé, 1994).

ToM was proposed to predict a cognitive deficiency that can explain a significant number of social limitations in individuals with ASD (Baron-Cohen et al., 1985). To explain the development of a ToM, researchers have proposed various theories [Simulation Theory (Gopnik & Wellman, 1992), Theory-Theory (Gopnik & Wellman, 1994), and Modular Theory (Scholl & Leslie, 1999)]. According to the Theory Theory, children experience conceptual development regarding the mind around the age of four. This conceptual development is shaped by experiences in daily life. With these changes and developments, the child forms theories and makes assessments about their environment. This approach argues that a ToM develops through experiences rather than growth (Gopnik & Wellman, 1992). According to simulation theory, there is no need for a ToM. By thinking about what one would do in similar conditions, the individual can make inferences about how other individuals would behave (Doherty, 2008). The more developed the introspection skills of the child are, the more successful the child is in making inferences (Harris, 1992). Finally, modular theory argues that a ToM develops based on qualifications that children have from birth. Children inherently have concepts such as belief and desire (Doherty, 2008). Children have natural access to the utilization of these concepts (Scholl & Leslie, 1999). These qualifications or functions that children innately have are called the theory of mind mechanism (TOMM).

ToM refers to the awareness that another individual can have cognitive conditions, knowledge, and motivations that are different from those possessed by oneself. This allows the individual to communicate effectively in the social sense and interact with their environment (Baron-Cohen et al., 1985). Communication is a purpose, and individuals use language for this purpose. Considering the components of language, the pragmatic language skills that are in question are also important in the social usage of language (Estrada, 2009). Most communication processes mainly involve an information exchange by individuals to change the cognitive states of each other. It does not seem possible to achieve robust communication without understanding each other's cognitive states. Pragmatics can be considered a ToM applied to language (Doherty, 2008).

In the literature on ToM, the relationships between ToM and several other fields have been investigated for years. One of these fields involves language skills. Language is closely associated with the development of a ToM (Milligan et al., 2007). Karakelle and Ertuğrul (2012) examined the relationships between ToM skills and working memory, language, and executive functions in two different age groups [younger (36-48) and older (53-

72)] and reported that language skills predicted ToM skills positively. Speech in children is a prominent source of evidence regarding the development of a ToM -the stage when children comprehend concepts such as desire and belief. Studies on fields of language associated with ToM skills have not supported the idea that syntax skills are required for the development of a ToM. It has been claimed that the thing that helps children adopt a ToM is associated with language development as a whole and not with distinct components of language. As a reason for this, one may think that a system is necessary to talk about and discuss cognitive states (Doherty, 2008). In studies supporting the view that there are significant relationships between distinct fields of language and ToM skills, it was emphasized that pragmatic language skills come to the fore in the social usage of language (Estrada, 2009). Pragmatic language is at the intersection of social skills (Volden et al., 2009), and it was highlighted that there is a strong connection between the ability to understand other minds and the social usage of language (Tager-Flusberg, 2000). Therefore, the most frequently used measure of social perception is a ToM (Estrada, 2019). In summary, many aspects of pragmatic language skills involve sensitivity to ToM skills (Baron-Cohen, 2001). ToM is the most frequently investigated topic in relation to pragmatic language in ASD (Lam & Yeung, 2012). Similarly, Berenguer et al. (2018) studied the influence of a ToM in the context of communication and emphasized that the lack of a ToM is the most frequently researched topic along with pragmatic language skills. Connections between ToM skills and pragmatic language skills, which have been demonstrated in not only children with ASD but also other children, are considered evidence that these two sets of skills originate from the same cognitive context (Tager-Flusberg, 2000). Whyte and Nelson (2015) stated that a ToM contributes to the development of pragmatic language skills in the CTD.

Among studies conducted in Turkey, in the doctoral thesis study of Selimoğlu (2023), the ToM, emotional processing, and pragmatic language skills of individuals with ASD, those with specific learning disabilities (SLD), and CTD were investigated. In the study, the Peabody Picture Vocabulary Test, the First- and Second-Order ToM Tests, the Reading the Mind in the Eyes Test (RMET-Children's Version, 6-16), the Test of Perception of Affect via Nonverbal Cues (TPANC), and the Pragmatic Language Skills Inventory were utilized to collect data. The author reported that the ASD group had lower scores on all tests. In the ASD group, strong relationships were identified between the ToM skills of the participants and their pragmatic language skills and emotional processing. These relationships were found to be weak in the SLD and CTD. Akkaya (2018) investigated the ToM and language skills of children with hearing loss and those with CTD aged 4-5. They reported that receptive language skills predicted ToM skills in the CTD, while pragmatic language skills and receptive language skills predicted ToM skills in children with hearing loss.

Studies investigating the relationship between ToM and language skills have mostly focused on the connections between ToM skills and three areas of language development (pragmatics, semantics, and morphology) (Miller, 2006; Milligan et al., 2007). It was stated that language skills as a whole are an important precursor for the development of a ToM in both ASD cases and other clinical groups (Durrleman et al., 2022). Lam and Yeung (2012) reported that although children with ASD showed high performance in language skills, they displayed shortcomings in terms of pragmatic language skills. Children with ASD have deficiencies in pragmatic and ToM skills (Baron-Cohen et al., 1985). Tager-Flusberg (2000) found a strong and significant relationship between ToM skills and the social usage of language.

In the context of the development of ToM and pragmatic language skills, among ToM skills, irony comprehension develops in children at around 13 years of age (Baron-Cohen, 2001), while Nilsen et al. (2011) defined irony comprehension skills as social-communicational skills that allow thinking on pragmatic goals regarding the usage of false discourse (e.g., criticism, joking, ridicule). Losh et al. (2012) studied social communication and ToM skills in male children with ASD and identified a significant relationship between pragmatic language skills and ToM skills.

Considering all aforementioned studies as a whole, although pragmatic language skills and ToM skills have been found to be associated (Estrada, 2009), it is seen that there are very few studies examining the topic particularly in Turkish-speaking individuals (Karakelle & Ertuğrul, 2012; Selimoğlu, 2023). For this reason, the primary purpose of this study was to investigate the relationships between ToM skills (RMET and Strange Stories Tests) and pragmatic language skills (general and subtests) among children with ASD and CTD. Another objective was to compare the ToM skills and pragmatic language skills of children with ASD and CTD. TOLD-TR Grammar Total scores were also included in the analyses as a participation criterion, and they were used as a variable in the analyses of relationships and comparison. The research questions of this study were as follows: (a) Is there a



relationship between ToM skills and pragmatic language skills in the ASD and TDC groups? (b) If there is a relationship, does this relationship present different patterns between these two groups?

## Method

### Design of the Study

The purpose of the correlational design in this study was to compare the ToM skills and pragmatic language skills between individuals with ASD and the CTD group. A correlational design aims to assess whether a simultaneous change occurs between two or more variables and the degree of a relationship if any (Karasar, 2007).

### Study Group

Approval was obtained for this study with the decision of Üsküdar University Ethics Committee numbered 61351342/May 2021-41. The sample of the study included 46 participants who were students at a primary school affiliated with the Istanbul Provincial Directorate of National Education and showed CTD and 16 participants diagnosed with ASD who were receiving education at special education and rehabilitation centers. The inclusion criteria for the CTD were being 7;0-8;11 years old, having normal language development levels, and not having any developmental, neurological, psychiatric, auditory, or language-speech disorders. The inclusion criteria for the ASD group were being diagnosed with ASD, being aged 6;0-8;11 according to TOLD-TR criteria, and not having any diagnosis other than ASD based on student files including various reports and meetings with their teachers. The age and sex information of the 46 participants in the CTD is presented in Table 1.

Because data were collected during the COVID-19 pandemic period, the participants in the CTD group were selected by convenience sampling and snowball sampling. Consequently, 46 CTD who were 7 and 8 years old and met the inclusion criteria were reached. While 16 (34.8%) of these children were girls, 30 (65.2%) were boys. Twenty-eight (60.87%) of the children in this group were 7 years old, whereas 18 (39.13%) were 8 years old (age (years),  $X = 7.39$ ;  $SD = 0.49$ ).

Individuals with ASD were reached via special education and rehabilitation centers and occupational social media groups for speech and language therapy. Again, using the convenience sampling and snowball sampling methods, the ASD group included 16 participants diagnosed with ASD whose chronological ages were between 8 and 26 years, with TOLD-TR equivalent ages in the range of 6;0-8;11. While 15 (93.8%) of the participants in the ASD group were male, 1 (6.3%) was female. The ASD group included 1 participant who was 8 years old, 1 participant aged 9, 2 participants aged 10, 4 aged 11, 1 aged 12, 2 aged 13, 1 aged 14, 1 aged 15, 1 aged 16, 1 aged 21, and 1 aged 26 (age (years),  $X = 13.19$ ;  $SD = 4.64$ ).

### Data Collection Tools

#### *Personal Information Form*

The Personal Information Form was developed by the researchers to collect information about the participants of the study. This form was used to obtain demographic data including age and sex. Data on the presence of a diagnosis in individuals to be included in the ASD group and whether they had another disorder, the presence of any disorder in individuals to be included in the CTD group, and data to screen individuals for the inclusion criteria were obtained by examining student files and contacting teachers.

#### *Test of Language Development (TOLD-TR)*

In this study, TOLD-TR was used to determine whether the verbal language skills of the participants with CTD matched age-based norms and match the participants with ASD to CTD in terms of the former's language skills (equivalent age of language development 6;0-8;11). TOLD-TR is a version of the Test of Language Development, Primary: Fourth Edition (TOLD-P:4; Hammill & Newcomer, 2008) that was adopted into Turkish by Topbaş and Güven (2013). The scale is a standardized and norm-referenced assessment instrument that aims to measure the receptive and expressive language skills of children between the ages of 4;0 and 8;11. The test consists of 6 main subtests (Picture Vocabulary, Relational Vocabulary, Oral Vocabulary, Syntactic Understanding, Sentence Imitation, Morphological Completion) and 3 additional subtests (Word Discrimination, Word Analysis, and Word Articulation) (Güven, 2015).

In this study, to determine Grammar Total scores, the Syntactic Understanding, Sentence Imitation, and Morphological Completion subtests of the scale were applied. Among these subtests, the Syntactic Understanding subtest consists of 30 items and assesses the syntax aspect of language and sentence comprehension. A sentence is read for the child, and the child is asked to find the picture associated with the sentence from among 3 pictures. The Cronbach's alpha and test-retest reliability coefficients of the subtest were found as .90 and .80, respectively. The Sentence Imitation subtest consists of 36 items and assesses the syntax aspect of language. The Cronbach's alpha and test-retest reliability coefficients of the subtest were found as .96 and .94, respectively. The Morphological Completion subtest consists of 38 items and assesses the relationships between the syntax and morphological aspects of language. The Cronbach's alpha and test-retest reliability coefficients of the subtest were found as .96 and .95, respectively. Moreover, Cohen's Kappa coefficients were calculated to test the agreement between two raters, and a high level of agreement was determined ( $K = 0.92, p < .00$ ). Finally, Cronbach's alpha coefficient of the TOLD-TR Total scores in our study was calculated, and it was determined that the collected data were highly reliable ( $\alpha = 0.782$ ).

In the CTD in this study, the raw TOLD-TR scores of the participants were converted to weighted scores equivalent to their chronological ages, and their TOLD-TR Grammar Total scores were obtained by summing their weighted scores. The TOLD-TR Grammar Total scores of the participants in the ASD group were calculated based on criteria for the equivalent age of 6.

#### ***Pragmatic Language Skills Inventory (PLSI)***

PLSI was developed by Gilliam and Miller (2006) to assess the pragmatic language skills of participants aged 5 to 12. Alev et al. (2014) adapted the scale into Turkish. It is a 45-item norm-referenced scale that is based on the observations of the teacher regarding the behaviors of the child. The 45 items are divided into 15-item subscales, namely, Classroom Interaction Skills, Social Interaction Skills, and Personal Interaction Skills. Each item is scored on a 9-point Likert-type scale. The total scores of all items are converted to a norm range according to the instructions for the application of the test.

In the adaptation study of the scale, data were collected from CTD, as well as children with ASD and those with mental disability to examine the discriminatory power of the scale. The Cronbach's alpha internal consistency coefficients of the scale were found to be in the range of .95 to .98. Its test-retest reliability coefficients for the total scale and all subscales were found to be .99. In our study, the Cronbach's alpha coefficient found for the PLSI scores of the participants was determined to indicate high reliability ( $\alpha = 0.932$ ).

#### ***ToM Tests***

Tests that are used to evaluate the advanced ToM skills of school-age participants include the RMET, the Strange Stories Test, and the Faux Pas Detection Test. In this study, the RMET for Children and the Strange Stories Test were utilized. In the reliability testing study of the form of the RMET Test developed for children, its Cronbach's alpha coefficient was reported as .72, and its construct validity was on an acceptable level (Girli, 2014). In this study, Cronbach's alpha coefficients were calculated for the ToM tests administered to the participants, and the data were determined to be highly reliable ( $\alpha = 0.749$ ).

#### ***Child form of Reading the Mind in the Eyes Test (RMET)***

The test, which has forms for adults and children, was initially developed by Baron-Cohen et al. (1997) to evaluate advanced ToM skills. It was translated into Turkish by Girli (2014), who tested its psychometric properties. In the test, which consists of grayscale photographs, the part of the human face consisting of the nose and the eyebrows is used. In each of the four corners of a photograph, a word referring to an emotion is written (Girli, 2014). Each photograph has only one correct option. The positions of the correct answers are randomly allocated. The form of the test for adults includes 36 photographs, while the form for children includes 28 photographs. In this study, 29 photographs with the inclusion of a practice photograph were shown to the participants, and their responses were recorded. The test is scored by determining the number of correct answers.

#### ***Strange Stories Test***

The test was initially developed by Happe (1994) to evaluate advanced ToM skills. Its first version includes a total of 24 stories and 12 story topics. These topics are lie, white lie, joke, pretense, misunderstanding, persuasion, appearance/reality, figure of speech, irony, forgetting, double bluff, and contrary emotions. It also includes six control stories requiring the understanding of physical states. These stories do not cover mental states,

but each one defines an unpredictable outcome that has a mechanical-physical cause. After each story, two questions are asked, including “Is this correct?” and “Why?” A study that was conducted by O’Hare et al. (2009) with children aged 5-12 was similar to the study conducted by Happe (1994). In the former, the same questions are asked at the end of stories which are provided along with cartoons. In the study that was carried out by Çınbay (2019) with children at the ages of 7 to 12, the 8+8 version of the Strange Stories Test was adapted into Turkish. Because mental state stories evaluate skills among advanced ToM skills such as white lie, pity, bluff, and making someone feel guilty, only the social stories in the Strange Stories test were presented to the participants. A participant is given a score between 0 and 2 based on their response. While an unrelated response is given 0 points, a response that is related to the text but does not refer to the relevant mental state is given 1 point, and a response that refers to the relevant mental state is given 2 points.

### Data Collection and Analysis

Because schools and rehabilitation centers were shut down due to the ongoing COVID-19 pandemic period, some of the data were collected using the snowball sampling method. In the snowball sampling method, a source that provides data is used to contact other sources of data (Noy, 2008). By contacting the researcher’s close circle, CTD who satisfied the inclusion criteria were reached. A broader sample was reached via the people around the participants who were contacted. The necessary training to apply TOLD-TR and the ToM tests to collect the data. A single session of data collection lasted about 40 minutes. When the schools were opened again, the study was continued in primary-secondary schools with the permission of the Provincial Directorate of National Education. CTD aged 7-9 were first administered TOLD-TR. Those who did not have a delay in their language skill development were administered the Strange Stories Test, RMET for Children, and PLSI. To determine whether individuals with a diagnosis of ASD who were receiving education at special education and rehabilitation centers had a minimum language skill level equivalent to that of six-year-old children, TOLD-TR was administered. Those who were determined to have language skills levels equivalent to at least the six-year-old level were administered the Strange Stories Test, RMET for Children, and PLSI. PLSI forms were filled out by the teachers of the participants. Due to the ongoing pandemic conditions, it took approximately a year to collect data. Data were collected from two schools when they were opened again. Five classrooms from each school and 3-4 children from each classroom were included on average. The consent form was delivered to the schools and institutions to obtain the permission of the families. To collect data from participants with ASD, collaborations were made with two special education and rehabilitation centers. The tests were applied individually.

The data that were collected in the study were analyzed using the IBM SPSS 26.0 package program. The descriptive statistics of the data (mean, median, standard deviation, maximum, minimum, frequency, and percentage values) were calculated. The Shapiro-Wilk test was used to test the normality of the distribution of the data, and the condition for using parametric tests was determined as at least 30 participants in a group (Tabachnick & Fidell, 2013). Therefore, non-parametric tests were used in all analyses conducted for the ASD group ( $N = 16$ ). Here, the Mann-Whitney U test was used to compare all parameters between the ASD and CTD groups, while the relationships between the test scores and other parameters in the ASD group were tested using Spearman’s correlation analyses. The relationships between the test scores and other parameters in the CTD, on the other hand, were tested using Pearson’s correlation analyses. The results of all analyses were interpreted in a 95% confidence interval and at a significance level of  $p < .05$ .

## Results

This section firstly presents the TOLD-TR total and subtest scores and the PLSI total and subscale scores of the participants in the ASD and CTD groups and the results of the comparisons of these scores based on their Strange Stories and RMET scores. Afterward, the results of the correlation analyses of the test scores in each group are shown.

### Descriptive Statistics of the Language Skills, Pragmatic Language Skills, and ToM Skills of the ASD and CTD Groups

Descriptive statistics and Shapiro-Wilk normal distribution test results of the scores of the two groups are displayed in Table 1. As seen in Table 1, the SU, MC, and TOLD-TR Grammar Total scores of the participants in the ASD group and the MC, TOLD-TR Grammar Total, Strange Stories Test, RMET, Pragmatic Language Skills-Classroom Interaction, Pragmatic Language Skills-Social Interaction, and Pragmatic Language Skills-Personal Interaction scores of the CTD group were normally distributed ( $p > .05$ ). Test scores other than these were non-normally distributed ( $p < .05$ ;  $p < .01$ ). In the statistical analyses, non-parametric tests were used when at least one

of the groups had non-normally distributed data or when other assumptions (e.g.,  $N > 30$ ) were not met. Parametric tests were used when all groups had normally distributed data.

**Table 1**

*Descriptive Statistics and Shapiro-Wilk Normal Distribution Test Results of the Test Scores of the CTD and ASD Groups*

Tests	Groups	<i>N</i>	Median	Min.	Max.	<i>X</i>	<i>SD</i>	Skewness	Kurtosis	Shapiro-Wilk	<i>p</i>
TOLD-TR SU	CTD	46	24.5	19	28	24.09	2.7	-0.433	-0.790	0.936	.013
	ASD	16	18.5	11	24	18.50	4.1	-0.150	-1.255	0.921	.172
TOLD-TR SI	CTD	46	24.5	0	35	21.93	8.6	-0.448	-0.666	0.932	.01
	ASD	16	9	5	29	11.31	6.6	1.623	2.515	0.823	.006
TOLD-TR MC	CTD	46	31	22	35	30.11	3.0	-0.658	0.006	0.951	.053
	ASD	16	25	17	30	24.25	3.9	-0.452	-0.169	0.905	.095
TOLD-TR grammar total	CTD	46	100	74	127	100.09	12.9	-0.203	-0.729	0.972	.327
	ASD	16	99	76	112	96.31	10.6	-0.493	-0.573	0.953	.544
Strange stories	CTD	46	8	0	14	8.48	3.3	-0.403	-0.164	0.970	.273
	ASD	16	0	0	10	2.00	3.6	1.647	1.129	0.614	< .001
RMET	CTD	46	16	7	22	16.02	3.5	-0.477	-0.203	0.967	.205
	ASD	16	9	6	21	10.38	4.3	1.779	2.663	0.760	.001
P. classroom	CTD	46	12.5	3	20	12.07	4.3	-0.297	-0.709	0.967	0.206
	ASD	16	3	1	16	4.44	4.0	2.061	4.283	0.744	.001
P. social	CTD	46	14	5	20	13.39	4.3	-0.222	-0.563	0.958	.093
	ASD	16	5	3	17	6.50	4.2	1.482	1.352	0.791	.002
P. personal	CTD	46	13	3	20	12.33	4.5	-0.229	-0.772	0.964	.159
	ASD	16	5.5	2	20	6.50	4.4	2.065	5.403	0.798	.003
PLSI	CTD	46	39.5	15	60	37.78	11.8	-0.199	-1.133	0.950	.045
	ASD	16	14	6	53	17.44	11.5	2.335	5.961	0.724	< .001

Note: ASD = autism spectrum disorder; CTD = children with typical development; PLSI = Pragmatic Language Skills Inventory; P. classroom = pragmatic language skills, classroom interaction; P. social = pragmatic language skills, social interaction; P. personal = pragmatic language skills, personal interaction; RMET = child form of reading the mind in the eyes test; TOLD-TR MC = morphological completion; TOLD-TR SI = sentence imitation; TOLD-TR SU = syntactic understanding.

**Results of the Comparisons of the CTD and ASD Groups Based on Their TOLD-TR, PLSI, RMET, and Strange Stories Scores**

The results of the Mann-Whitney U tests conducted for the comparison of the ASD and CTD groups in terms of their TOLD-TR and PLSI total and subtest/subscale scores, RMET scores, and Strange Stories Test scores are shown in Table 2.

**Table 2**

*Comparisons of the TOLD-TR Total and Subtest, PLSI Total and Subscale, RMET, and Strange Stories Scores of the CTD and ASD Groups*

Tests	Groups	<i>N</i>	Mean rank	Sum of ranks	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
TOLD-TR SU	CTD	46	37.4	1720.5	96.5	-4.387	< .001	-0.56
	ASD	16	14.53	232.5				
TOLD-TR SI	CTD	46	36.95	1699.5	117.5	-4.037	< .001	-0.51
	ASD	16	15.84	253.5				
TOLD-TR MC	CTD	46	37.65	1732	85	4.574	< .01	-0.51
	ASD	16	13.81	221				
TOLD-TR grammar total	CTD	46	33.03	1519.5	297	1.136	.256	-0.14
	ASD	16	27.09	433.5				

**Table 2** (continue)

Tests	Groups	N	Mean rank	Sum of ranks	U	Z	p	r
RMET	CTD	46	37.03	1703.5	113.5	-4.108	< .001	-0.52
	ASD	16	15.59	249.5				
Strange stories	CTD	46	37.67	1733	84	-4.596	< .001	-0.58
	ASD	16	13.75	220				
PLSI	CTD	46	37.9	1743.5	73.5	-4.741	< .001	-0.6
	ASD	16	13.09	209.5				
Classroom interaction	CTD	46	37.86	1741.5	75.5	-4.719	< .001	-0.6
	ASD	16	13.22	211.5				
Social interaction	CTD	46	37.41	1721	96	-4.386	< .001	-0.56
	ASD	16	14.5	232				
Personal interaction	CTD	46	36.9	1697.5	119.5	-4.007	< .001	-0.51
	ASD	16	15.97	255.5				

Note: ASD = autism spectrum disorder; CTD = children with typical development; PLSI = Pragmatic Language Skills Inventory; RMET = child form of reading the mind in the eyes test; TOLD-TR MC = morphological completion; TOLD-TR SI = sentence imitation; TOLD-TR SU = syntactic understanding.

**Results of the Correlation Analyses on the TOLD-TR Scores, PLSI Scores, and ToM Skills of the CTD Group**

The results of the correlation analyses that were conducted to identify the relationships between the TOLD-TR MC, TOLD-TR Grammar Total, PLSI subscale, RMET, and Strange Stories scores of the CTD group are presented in Table 3.

**Table 3**

*Pearson and Spearman Correlation Test Results on the Relationships between the TOLD-TR and PLSI Total and All Subtest/Subscale Scores, RMET Scores, and Strange Stories Scores of the CTD Group*

	TOLD-TR SU	TOLD-TR SI	TOLD-TR MC	TOLD-TR grammar total	Strange stories	RMET	PLSI classroom	PLSI social	PLSI personal	PLSI total
TOLD-TR SU	r 1.000									
	p									
TOLD-TR SI	r .438	1.000								
	p .002									
TOLD-TR MC	r .312	.479	1							
	p .035	.001								
TOLD-TR grammar total	r .653	.778	.537	1						
	p .000	.000	.000							
Strange stories	r .509	.650	.445	.622	1					
	p .000	.000	.002	.000						
RMET	r .200	.330	.369	.207	.232	1				
	p .183	.025	.012	.168	.121					
PLSI classroom	r .382	.363	.411	.347	.438	.264	1			
	p .009	.013	.005	.018	.002	.077				
PLSI social	r .374	.361	.318	.343	.430	.262	.765	1		
	p .010	.014	.031	.020	.003	.079	.000			
PLSI personal	r .342	.259	.397	.217	.298	.195	.727	.723	1	
	p .020	.082	.006	.147	.044	.194	.000	.000		
PLSI total	r .385	.352	.405	.295	.462	.218	.915	.916	.911	1.000
	p .008	.017	.005	.047	.001	.145	.000	.000	.000	.

Note: PLSI = Pragmatic Language Skills Inventory; RMET = child form of reading the mind in the eyes test; TOLD-TR MC = morphological completion; TOLD-TR SI = sentence imitation; TOLD-TR SU = syntactic understanding.

As seen in Table 3, first of all, significant weak, moderate, and strong positive correlations were found between the TOLD-TR total scores of the CTD group and their scores in all subtests ( $.3 \leq r \leq .89$ ). Strong-to-very strong positive and significant correlations were found between the PLSI total scores of the participants and their scores in all subscales ( $.7 \leq r \leq 1$ ). Moreover, in the CTD group, there were multiple significant relationships between the scores of the participants in different tests. First, the TOLD-TR Grammar Total and TOLD-TR subtest scores of the participants had multiple moderate, weak, and very weak significant correlations with their Strange Stories, RMET, PLSI total, and all PLSI subscale scores ( $.16 \leq r \leq .69$ ). However, there was no significant relationship between the TOLD-TR Grammar Total and TOLD-TR SU scores of the participants and their Strange Stories scores ( $p > .05$ ).

Considering the relationships between the scores of the participants in the ToM tests and their PLSI scores as the primary objective of the study, positive and significant correlations with degrees varying from very weak and weak were identified between Strange Stories scores and scores on the overall PLSI and all PLSI subscales ( $.16 \leq r \leq .49$ ). On the other hand, there was no significant relationship between RMET and PLSI total or subscale scores ( $p > .05$ ). There was also no significant relationship between Strange Stories and RMET scores ( $p > .05$ ).

**Results of the Correlation Analyses on the TOLD-TR Scores, PLSI Scores, and ToM Skills of the ASD Group**

The results of the correlation analyses that were conducted to identify the relationships between the TOLD-TR and PLSI total and subtest/subscale scores, RMET scores, and Strange Stories scores of the ASD group are presented in Table 4.

**Table 4**

*Spearman Correlation Test Results on the Relationships between the TOLD-TR and PLSI Total and All Subtest/Subscale Scores, RMET Scores, and Strange Stories Scores of the ASD*

		TOLD-TR SU	TOLD-TR SI	TOLD-TR MC	TOLD-TR grammar total	Strange stories	RMET	PLSI classroom	PLSI social	PLSI personal	PLSI total
TOLD-TR SU	<i>r</i>	1.000									
	<i>p</i>	.									
TOLD-TR SI	<i>r</i>	-.087	1.000								
	<i>p</i>	.750	.								
TOLD-TR MC	<i>r</i>	.456	.423	1.000							
	<i>p</i>	.076	.103	.							
TOLD-TR grammar total	<i>r</i>	.606	.634	.785	1.000						
	<i>p</i>	.013	.008	.000	.						
Strange stories	<i>r</i>	.197	.590	.530	.660	1.000					
	<i>p</i>	.464	.016	.035	.005	.					
RMET	<i>r</i>	.349	.072	.542	.453	.320	1.000				
	<i>p</i>	.185	.790	.030	.078	.227	.				
PLSI classroom	<i>r</i>	.004	.208	.204	.246	.298	.136	1.000			
	<i>p</i>	.989	.439	.449	.358	.263	.615	.			
PLSI social	<i>r</i>	-.190	.083	.090	-.043	.216	.276	.806	1.000		
	<i>p</i>	.480	.761	.740	.873	.422	.301	.000	.		
PLSI personal	<i>r</i>	.232	.081	.226	.134	.184	.293	.169	.307	1.000	
	<i>p</i>	.387	.766	.399	.621	.495	.270	.531	.247	.	
PLSI total	<i>r</i>	-.007	.113	.252	.103	.262	.348	.704	.893	.584	1.000
	<i>p</i>	.980	.677	.347	.703	.328	.187	.002	.000	.018	.

Note: PLSI = Pragmatic Language Skills Inventory; RMET = child form of reading the mind in the eyes test; TOLD-TR MC = morphological completion; TOLD-TR SI = sentence imitation; TOLD-TR SU = syntactic understanding.

As seen in Table 4, there were moderate-to-strong, significant, and positive correlations between the TOLD-TR Grammar Total and TOLD-TR subtest scores of the ASD group ( $.5 \leq r \leq .89$ ). The total PLSI scores of

the participants in the ASD group had significant, positive, and moderate-to-strong correlations with their PLSI subscale scores, except for the PLSI Personal Interaction subscale ( $.5 \leq r \leq .89$ ). The Personal Interaction subscale scores of the participants were not significantly associated with their total PLSI scores ( $p > .05$ ).

Only four relationships between the TOLD-TR Grammar Total scores and TOLD-TR subtest scores of the participants and their ToM test and PLSI scores were statistically significant ( $p < .05$ ). Among the significant correlations, all of which were moderate and positive, one involved RMET scores, and the remaining three involved Strange Stories scores ( $.5 \leq r \leq .69$ ). Considering the study's primary objective, there was no significant relationship between the ToM test scores and PLSI scores of the participants in the ASD group. These Strange Stories and RMET scores of the participants in this group were also not significantly related to each other ( $p > .05$ ).

### Discussion

In this study, it was aimed to compare the advanced ToM skills and pragmatic language skills of individuals with ASD and CTD groups. First of all, the two groups were compared based on their ToM skills and pragmatic language skills, as well as their TOLD-TR Grammar Total scores, which were included as an inclusion criterion. The relationships between these variables were also examined within each group. In this section, the results that were obtained in this study are discussed alongside those reported in other studies in the relevant literature.

In this study, two different tests were used to assess ToM skills in the CTD and ASD groups, namely the RMET and Strange Stories tests. As expected, the participants in the ASD group performed poorer than those in the CTD group. Deficiencies in ToM skills are among the main characteristics of ASD (Leslie, 1987). This is why the aforementioned result was expected. In studies conducted with participants with ASD in different age groups, individuals with ASD have been found to show lower performance than those with CTD in the context of ToM skills (Brent et al., 2004; Pedreño et al., 2017). Adults with ASD have considerable difficulty in advanced ToM skills, such as comprehending the intent and thoughts of a speaker, bluffing, and irony (Mathersul et al., 2013). In the study they conducted using the Strange Stories Test, Velloso et al. (2013) reported that children with ASD showed lower performance compared to their typically developing peers.

In contrast to other examined studies, Whyte et al. (2014) could not identify a significant difference in RMET scores between CTD and ASD groups. Considering the reasons for obtaining different findings about ToM tests [RMET, Strange Stories and Faux Pass], Ahmed (2011) asserted that although all these tests have been developed to measure ToM skills, each test utilizes different executive function patterns. Accordingly, the finding of a lower level of performance among the individuals in the ASD group compared to those in the CTD group in this study supported the results of several other studies (White et al., 2009; Kaland et al., 2008). It can be concluded based on this result that individuals with ASD find it more difficult to identify and understand the emotions of others in comparison to the CTD group. Individuals with ASD also have more difficulty in the context of skills such as bluffing, sympathy-seeking, and white lies. It is recommended to consider individual needs while planning the education programs of individuals with ASD and prioritize the relevant skills when needed.

The participants in the ASD group in this study were determined to perform poorer in pragmatic language skills compared to the children in the CTD. The literature on the difficulties experienced by individuals with ASD in pragmatic language skills provides a striking and consistent picture regarding severely disrupted functionality in almost all aspects tested (Baron-Cohen, 1988). This is why the lower performance of the ASD group in this study was an expected result. Filipe et al. (2020) also found that children with ASD showed lower performance in pragmatic language skills than their peers displaying CTD. In comparison to CTD, individuals with ASD perform worse in understanding contextual cues, fields such as the comprehension of social contexts (Lee et al., 2015), and the utilization of contextual information to understand the intentions of a speaker (Wang et al., 2016).

The main purpose of this study was to investigate the relationship between ToM skills and pragmatic language skills. According to the correlation analysis results on the variables examined in the ASD and CTD groups, there were two main differences. In the CTD group, there was a weak positive correlation between the pragmatic language skills of the participants and their Strange Stories scores. In the ASD group, on the other hand, no significant relationship was observed between advanced ToM skills and pragmatic language skills. Nevertheless, it was determined that in the CTD group, pragmatic language skills showed a different pattern in ToM tests. As opposed to the significant relationship between pragmatic language skills and Strange Stories scores,

the pragmatic language skills of the participants in the CTD group were not significantly related to their RMET scores. A reason for the different patterns displayed by the participants in the ToM tests may be that these tests make use of different fields of executive functioning. As RMET is a test that assesses the recognition of emotions, it is affected less by variables associated with executive functions compared to tests of advanced ToM skills (Strange Stories and Faux Pas) (Ahmed, 2011).

There is evidence showing that advanced ToM skills contribute to the pragmatic language skills of CTD (Whyte & Nelson, 2015). In contrast with the result obtained in this study, Estrada (2019) observed that children with ASD who had high levels of pragmatic language skills were more successful in ToM skills. Considering other studies supporting findings that there is a significant relationship between ToM skills and pragmatic language skills in individuals with ASD, Baixauli-Fortea et al. (2019) also stated that the pragmatic language skills of children with ASD contribute to their development of a ToM.

Based on the association between pragmatic language skills and the social use of language, considering studies in which ToM skills and social skills have been examined, a positive relationship was revealed between the ToM skills and social skills of children with ASD (Lerner et al., 2011). The ability to start communication with one's peers, which is a pragmatic skill for children, was found to be associated with a ToM in individuals with ASD (Szumski et al., 2019). Likewise, Selimoğlu (2023) also found a strong relationship between ToM and pragmatic language skills in their group of individuals with ASD, whereas they reported weaker relationships in individuals with SLD and those with CTD. Among studies focusing on the relationship between ToM and social skills, Güven et al. (2019) pointed to a significant positive relationship between ToM skills and social problem-solving skills in preschool children. Regarding the relationship between social skills and peer interactions, similarly, Gürleyik and Gözün-Kahraman (2019) reported a significant relationship between ToM skills and peer interactions among preschool children. In this study, considering the relationship between the Strange Stories test scores of the CTD group and their pragmatic language skills, the finding that children displaying a ToM skill would be more successful in pragmatic language skills compared to those lacking such a skill was supported by the findings of many previous studies (Whyte & Nelson, 2015). The result of this study that the advanced ToM skills of the ASD group were not significantly associated with their pragmatic language skills was a different result compared to the relevant literature (Baron-Cohen, 1988; Eisenmajer & Prior, 1991). These different results could have been caused by the usage of different inventories and tests to evaluate pragmatic language skills and ToM skills in this study (as some inventories used to assess pragmatic language skills in other studies do not yet have standardization in Turkish, and the Faux Pas test, which is a measure of advanced ToM skills, was not included in this study) and the limited number of participants with ASD that could be reached for inclusion in this study. The expectation regarding the main objective of this study (that ToM skills and pragmatic language skills are associated) was supported by the identification of a significant relationship between pragmatic language skills and Strange Stories test scores in the CTD group. In this study, the sample consisted of two groups of individuals with different characteristics. It is believed that studies to be conducted with different samples (e.g., participants with Down syndrome and intellectual disabilities) and a broader scope will support findings on the relationship between ToM skills and pragmatic language skills.

There was a statistically significant positive relationship between the Grammar Total scores and Strange Stories test scores of the participants in both the CTD and ASD groups in this study. On the other hand, in both groups, there was no significant relationship between RMET scores and Grammar Total scores. Considering the relationships between the Grammar Total scores of the participants and their scores in the Strange Stories and RMET that were used in this study, it was observed that the relationships of these two ToM tests with Grammar Total scores showed different patterns from each other. In this context, while there was a significant relationship between Strange Stories test scores and Grammar Total scores in both groups, no significant association was seen between RMET and Grammar Total scores. The fact that the Strange Stories Test includes more verbal tasks is considered to be a reason for the different results obtained for the two tests.

In a previous study, Whyte et al. (2014) discovered a significant relationship between advanced ToM skills and language and idiom comprehension skills in children with ASD and those with CTD. Karakelle and Ertuğrul (2012) reported that the relationship between language skills and ToM skills showed different patterns in different age groups. As opposed to the results of other studies, Devine and Hughes (2016) concluded that verbal language skills did not predict ToM skills in the middle childhood period. Based on these results, there are different results in the relevant literature regarding whether there is a significant relationship between general language skills and ToM skills.



In this study, a weak, positive, and significant relationship was identified between the Grammar Total scores and pragmatic language skills of the participants in the CTD. However, there was no significant relationship between these two variables in the ASD group. On the other hand, some studies have suggested that pragmatic language skills and ToM skills are associated with each other in children with ASD. For instance, Baixauli-Fortea et al. (2019) showed that pragmatic language skills supported the development of ToM skills in children with ASD. Similarly, Fernández (2013) reported a positive and significant relationship between the general language skills and pragmatic language skills of CTD, as well as a significant relationship between the receptive language skills and pragmatic language skills of these children. As in many other studies, in their study which included children with ASD and those with CTD, Whyte and Nelson (2015) observed higher performance levels in pragmatic language skills among children with high levels of vocabulary and syntax skills. The authors also revealed that vocabulary and syntax skills were a predictor of pragmatic language skills. As opposed to the results of other studies in the literature, in this study, no significant relationship could be shown between Grammar Total scores and pragmatic language skills in the participants with ASD. The fact that the number of participants with ASD in this study was relatively small compared to those in other studies may be a reason for differences in results. Other important reasons for these differences may include the fact that the language test that was used in this study was different, and language skills, which are multidimensional skills, were evaluated based on their different components (sentence imitation, syntactic understanding, and morphological completion skills were examined).

### **Conclusion, Limitations, and Recommendations**

Consequently, as expected, the ASD group in this study performed poorer in advanced ToM skills, pragmatic language skills, and verbal language skills compared to the CTD group. In the CTD, there was a significant relationship between the scores of the participants in the Strange Stories Test, which evaluates advanced ToM skills, and their pragmatic language skills. There was also a weak, positive, and significant relationship between the verbal language skills and pragmatic language skills of the participants in the CTD. In both the ASD and CTD groups, there was a moderate, positive, and significant relationship between language skills and Strange Stories test scores. These results indicated that individuals with ASD and those with CTD may display different patterns of relationships between their ToM skills, pragmatic language skills, and verbal language skills.

This study had some limitations. The first limitation was the difference between the number of participants in the ASD ( $N = 16$ ) and CTD ( $N = 46$ ) groups. Because the data were collected during the COVID-19 pandemic period, it was difficult to reach more individuals with ASD. This limitation might have affected the results. The second limitation was the need to keep the time given to the participants to acclimatize to the settings and the researcher short with the aim to complete the assessments as early as possible due to the ongoing pandemic conditions. Therefore, the potential of this situation to influence the performance of the participants was a limitation. Another limitation was that the PLSI subscales were answered by different teachers. The extent of the teacher's familiarity with the student was not measured. Accordingly, it was a limitation that the reference points of the teachers were different. To keep the implementation time of the Strange Stories Test, which was used to assess ToM skills, short, among the sets of social and physical stories, only social stories were included in this study. This situation prevented the more comprehensive assessment of ToM skills in the participants.

In the context of the limitations of our study, it can be recommended to collect data from larger samples in future studies. Regarding the practical aspect of the issue, it is believed positive contributions can be made to the development of ToM skills in individuals with ASD in further stages by primarily focusing on the language skills of children in education and therapy programs carried out with the aim to develop ToM skills in individuals with ASD and those with CTD. The relationships between pragmatic language skills and ToM skills that showed different patterns in our study between the two groups can be kept in mind while designing evaluation and education/therapy programs.

### **Authors' Contributions**

This study was derived from the master's thesis of the first author (Gamze Ünözkan Aksu) under the supervision of the second author (Mehmet Emrah Cangı). The authors contributed equally to the idea, design of the study, analysis of the data, and writing of the study. The first author undertook the literature review and data collection. The second author undertook supervision and critical review.

### **Acknowledgment**

I would like to thank all participants who voluntarily participated in the study and the Özel Bölge Special Education and Rehabilitation Center for their support in conducting the study.

### References

- Akkaya, E. (2018). *İşitme kayıplı ve tipik gelişen 4-5 yaşlarındaki çocukların zihin kuramı ve dil becerileri bakımından karşılaştırılması [The comparison of 4-5 year old children with hearing loss and typical development in terms of theory of mind and language skills]* (Tez numarası: 524159) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alev, G., Diken, İ. H., Ardiç, A., Diken, Ö., Şekercioglu, G., & Gilliam, J. (2014). Adaptation and examining psychometrical properties of pragmatic language skills inventory (PLSI) in Turkey. *İlköğretim Online*, 13(1), 258-273. <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=abe77c57-502b-49b0-a1d7-66d4d52cba8e%40redis>
- Ahmed, F. S., & Miller, L. S. (2011). Executive function mechanisms of theory of mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(5), 667-678. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1087-7>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. American Psychiatric Publishing.
- Baixauli-Fortea, I., Miranda-Casas, A., Berenguer-Forner, C., Colomer-Diago, C., & Roselló-Miranda, B. (2019). Pragmatic competence of children with autism spectrum disorder. Impact of theory of mind, verbal working memory, ADHD symptoms, and structural language. *Applied Neuropsychology: Child*, 8(2), 101-112. <https://doi.org/10.1080/21622965.2017.1392861>
- Baron-Cohen, S. (1988). Social and pragmatic deficits in autism: Cognitive or affective? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18(3), 379-402. <https://doi.org/10.1007/BF02212194>
- Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind in normal development and autism. *Prisme*, 34(1), 74-183.
- Baron-Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, C., & Robertson, M. (1997). Another advanced test of theory of mind: Evidence from very high functioning adults with autism or Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(7), 813-822. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01599.x>
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21(1), 37-46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Berenguer, C., Miranda, A., Colomer, C., Baixauli, I., & Roselló, B. (2018). Contribution of theory of mind, executive functioning, and pragmatics to socialization behaviors of children with high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(2), 430-441. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3349-0>
- Brent, E., Rios, P., Happé, F., & Charman, T. (2004). Performance of children with autism spectrum disorder on advanced theory of mind tasks. *Autism*, 8(3), 283-299. <https://doi.org/10.1177/1362361304045217>
- Çinbay, G. (2019). *Zihin kuramı hikayeleri (Tuhaf hikayeler) testinin Türkçeye uyarlanması ve 7-12 yaş çocuklarında zihin kuramı becerilerinin incelenmesi [Adaptation of strange stories test to Turkish and theory of mind skills in 7-12 years old children]* (Tez Numarası: 589601) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Devine, R. T., & Hughes, C. (2016). Measuring theory of mind across middle childhood: Reliability and validity of the silent films and strange stories tasks. *Journal of Experimental Child Psychology*, 149, 23-40. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.07.011>
- Doherty, M. (2008). *Theory of mind: How children understand others' thoughts and feelings*. Psychology Press.
- Durrleman, S., Bentea, A., Prisecaru, A., Thommen, E., & Delage, H. (2022). Training syntax to enhance theory of mind in children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, Special issue*, 1-14. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12910>
- Eisenmajer, R., & Prior, M. (1991). Cognitive linguistic correlates of 'theory of mind' ability in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 351-364. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1991.tb00882.x>

- Estrada, T. (2019). *The roles of pragmatic language and theory of mind in the adaptive communication skills of children with autism spectrum disorder* [Doctoral dissertation, Seattle Pacific University]. [https://digitalcommons.spu.edu/cpy\\_etd/45](https://digitalcommons.spu.edu/cpy_etd/45)
- Fernández, C. (2013). Mindful storytellers: Emerging pragmatics and theory of mind development. *First Language, 33*(1), 20-46. <https://doi.org/10.1177/0142723711422633>
- Filipe, M. G., Veloso, A., Frota, S., & Vicente, S. G. (2020). Executive functions and pragmatics in children with high-functioning autism. *Reading and Writing, 33*(4), 859-875. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09975-2>
- Frith, U., & Happé, F. (1994). Autism: Beyond “theory of mind”. *Cognition, 50*(1-3), 115-132. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)90024-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)90024-8)
- Gilliam, J. E., & Miller, L. (2006). *PLSI: Pragmatic language skills inventory*. Pro-Ed.
- Girli, A. (2014). Psychometric properties of the Turkish child and adult form of “Reading the mind in the eyes test”. *Psychology, 5*, 1321-1337. <https://doi.org/10.4236/psych.2014.511143>
- Gopnik, A., & Wellman, H. M. (1992). *Why the child's theory of mind really is a theory*. MIT Press.
- Gopnik, A., & Wellman, H. M. (1994). The theory theory. In L. A. Hirschfeld & S. A. Gelman (Eds.), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture* (pp. 257-293). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511752902.011>
- Gürleyik, S., & Gözün-Kahraman, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarında zihin kuramı ve akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Investigation of the relationship between theory of mind and peer relations in preschool children.]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2019055015>
- Güven, O. S. (2015). *İki dil testinin (TEDİL ve TODİL) tipik ve atipik dil gelişimi gösteren çocuklarda ayırt ediciliğinin incelenmesi [Investigation of two language tests (TEDİL and TODİL) differentiation of children with typical and atypical language development]* (Tez Numarası: 396568) (Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güven, Y., Ayvaz, E., & Gökteş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Investigation of the relationship between theory of mind and social problem solving skills of preschool children]. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 3*(1), 76-97. <http://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201931130>
- Happé, F., & Frith, U. (2006). The weak coherence account: Detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*(1), 5-25. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-0039-0>
- Happé, F. G. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 24*(2), 129-154. <https://doi.org/10.1007/BF02172093>
- Harris, P. L. (1992). From simulation to folk psychology: The case for development. *Mind & Language, 7*(1-2), 120-144. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0017.1992.tb00201.x>
- Kaland, N., Callesen, K., Møller-Nielsen, A., Mortensen, E. L., & Smith, L. (2008). Performance of children and adolescents with Asperger syndrome or high-functioning autism on advanced theory of mind tasks. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*(6), 1112-1123. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0496-8>
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child, 2*(3), 217-250.

- Karakelle, S., & Ertuğrul, Z. (2012). Zihin kuramı ile çalışma belleği, dil becerisi ve yönetici işlevler arasındaki bağlantılar küçük (36-48 ay) ve büyük (53-72 ay) çocuklarda farklılık gösterebilir mi? [Do developmental relationships between theory of mind, language, working memory and executive functions show differences across early (36-48 months) and late (53-72 months) age groups?] *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70), 1-21. <http://antalya.psikolog.org.tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320120000m000072.pdf>
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler [Scientific research method: Concepts, principles, techniques]*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Lam, Y. G., & Yeung, S. S. S. (2012). Towards a convergent account of pragmatic language deficits in children with high-functioning autism: depicting the phenotype using the pragmatic rating scale. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(2), 792-797. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.08.004>
- Lee, S. B., Song, S. H., Ham, J. H., Song, D. H., & Cheon, K. A. (2015). Idiom comprehension deficits in high-functioning autism spectrum disorder using a Korean autism social language task. *Yonsei Medical Journal*, 56(6), 1613-1618. <https://doi.org/10.3349/ymj.2015.56.6.1613>
- Lerner, M. D., Hutchins, T. L., & Prelock, P. A. (2011). Brief report: Preliminary evaluation of the theory of mind inventory and its relationship to measures of social skills. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(4), 512-517. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1066-z>
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological Review*, 94(4), 412. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.4.412>
- Lopez, B. R., Lincoln, A. J., Ozonoff, S., & Lai, Z. (2005). Examining the relationship between executive functions and restricted, repetitive symptoms of autistic disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(4), 445-460. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-5035-x>
- Losh, M., Martin, G. E., Klusek, J., Hogan-Brown, A. L., & Sideris, J. (2012). Social communication and theory of mind in boys with autism and fragile X syndrome. *Frontiers in Psychology*, 3, 266. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00266>
- Mathersul, D., McDonald, S., & Rushby, J. A. (2013). Understanding advanced theory of mind and empathy in high-functioning adults with autism spectrum disorder. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 35(6), 655-668. <https://doi.org/10.1080/13803395.2013.809700>
- Miller, C. A. (2006). Developmental relationships between language and theory of mind. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 142-154. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/014\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/014))
- Milligan, K., Astington, J. W., & Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78(2), 622-646. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01018.x>
- Newcomer, P. L., & Hammill D. D. (2008). *Test of language development- primary* (4th ed.). PRO-ED.
- Nilsen, E. S., Glenwright, M., & Huyder, V. (2011). Children and adults understand that verbal irony interpretation depends on listener knowledge. *Journal of Cognition and Development*, 12(3), 374-409. <https://doi.org/10.1080/15248372.2010.544693>
- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327-344. <https://doi.org/10.1080/13645570701401305>
- O'Hare, A. E., Bremner, L., Nash, M., Happé, F., & Pettigrew, L. M. (2009). A clinical assessment tool for advanced theory of mind performance in 5 to 12 year olds. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(6), 916-928. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0699-2>
- Pedreño, C., Pousa, E., Navarro, J. B., Pàmias, M., & Obiols, J. E. (2017). Exploring the components of advanced theory of mind in autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(8), 2401-2409. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3156-7>

- Rajendran, G., & Mitchell, P. (2007). Cognitive theories of autism. *Developmental Review*, 27(2), 224-260. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.02.001>
- Scholl, B. J., & Leslie, A. M. (1999). Modularity, development and 'theory of mind'. *Mind & Language*, 14(1), 131-153. <https://doi.org/10.1111/1468-0017.00106>
- Schull, C. P., La Croix, L., Miller, S. E., Austin, K. S., & Kidd, J. K. (2021). Language development: Promoting speaking, listening & communicating. In M. Medina (Ed.), *Early childhood literacy: Engaging and empowering emergent readers and writers, birth-age 5* (pp. 132-171). NSCC. [https://pressbooks.nsc.ca/earlychildhoodliteracy/chapter/\\_unknown\\_-6/](https://pressbooks.nsc.ca/earlychildhoodliteracy/chapter/_unknown_-6/)
- Selimoğlu, H. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu ve özel öğrenme bozukluğunda zihin kuramı, pragmatik dil ve duygu işleme [Theory of mind, pragmatic language, and emotion processing in autism spectrum disorder and specific learning disorder]* (Tez numarası: 787076) [Doktora tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Szumski, G., Smogorzewska, J., Grygiel, P., & Orlando, A. M. (2019). Examining the effectiveness of naturalistic social skills training in developing social skills and theory of mind in preschoolers with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(7), 2822-2837. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3377-9>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education.
- Tager-Flusberg, H. (2000). Language and understanding minds: Connections in autism. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience* (2nd ed., pp. 124-149). Oxford University Press.
- Topbaş, S. (2007). *Dil ve kavram gelişimi [Language and concept development]*. Kök Yayıncılık.
- Topbaş, S., & Güven, O. S. (2013). *Türkçe okul çağı dil gelişimi testi-TODİL, test bataryası [Test of Language Development-Primary: Fourth Edition-TOLD, Test Battery]*. Detay Yayıncılık.
- Velloso, R. D. L., Duarte, C. P., & Schwartzman, J. S. (2013). Evaluation of the theory of mind in autism spectrum disorders with the strange stories test. *Arquivos de Neuro-psiquiatria*, 71, 871-876.
- Volden, J., Coolican, J., Garon, N., White, J., & Bryson, S. (2009). Brief report: Pragmatic language in autism spectrum disorder: relationships to measures of ability and disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(2), 388-393. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0618-y>
- Wang, Z., Devine, R. T., Wong, K. K., & Hughes, C. (2016). Theory of mind and executive function during middle childhood across cultures. *Journal of Experimental Child Psychology*, 149, 6-22. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022096515002325>
- White, S., Hill, E., Happé, F., & Frith, U. (2009). Revisiting the strange stories: Revealing mentalizing impairments in autism. *Child Development*, 80(4), 1097-1117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01319.x>
- White, S. J. (2013). The triple I hypothesis: Taking another ('s) perspective on executive dysfunction in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(1), 114-121. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1550-8>
- Whyte, E. M., Nelson, K. E., & Scherf, K. S. (2014). Idiom, syntax, and advanced theory of mind abilities in children with autism spectrum disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57, 120-130. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2013\)12-0308](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2013)12-0308)
- Whyte, E. M., & Nelson, K. E. (2015). Trajectories of pragmatic and nonliteral language development in children with autism spectrum disorders. *Journal of Communication Disorders*, 54, 2-14. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2015.01.001>





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

2024, 25(1), 51-70

**ARAŞTIRMA | RESEARCH**

Gönderim Tarihi | Received Date: 24.02.22

Kabul Tarihi | Accepted Date: 10.03.23

Erken Görünüm | Online First: 16.09.23

**Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf ve Rehber Öğretmenlerinin Yaşadıkları  
Güçlüklerle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi**

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

**An Investigation on the Opinions of Class and Guidance Teachers About  
the Challenges in Mainstream Education**

[Click here to read in English](#)

**Elvan Baran-Karalar**



**Atlas Bogaç**



**Tevhide Kargın**





## Kaynaştırma Eğitiminde Sınıf ve Rehber Öğretmenlerinin Yaşadıkları Güçlüklerle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi

Elvan Baran-Karalar <sup>1</sup>

Atlas Bogenç <sup>2</sup>

Tevhide Kargın <sup>3</sup>

### Öz

**Giriş:** Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biri şüphesiz öğretmenlerdir. Özel eğitime ihtiyacı olan birey ve akranları arasında sosyal uyumun sağlanması, ailelerin sürece aktif olarak dahil edilmesi gibi konularda sınıf ve rehber öğretmenlerinin rolü yadsınamaz. Bu çalışmada da İstanbul ilinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf ve rehber öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasında yaşadıkları güçlüklerle ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem:** Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması modelinin kullanıldığı çalışmada; sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan yedi sınıf öğretmeni ve okulunda kaynaştırma öğrencisi olan altı rehber öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilere içerik analizi uygulanarak, ana tema ve alt temalar oluşturulup bulgulara ulaşılmıştır.

**Bulgular:** Araştırma bulguları sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programını (BEP) rehber öğretmenden yardım alarak hazırladıklarını, okul idaresinin kaynaştırma uygulaması hakkında yeterli bilgiye sahibi olmadığını, sınıf mevcutları kalabalık olduğu için akademik beceri kazandırmada zorlandıklarını göstermektedir. Rehber öğretmenler ise BEP geliştirme biriminde tüm sorumlulukların kendilerine yüklendiğini, okul idaresinin kaynaştırmayla ilgili iş birliği sağlamadığını hem sınıf öğretmenleri hem de rehber öğretmenlerin; öğrencinin destek eğitim aldığı kurumlarla kurdukları iletişim ve iş birliğinin tek taraflı olduğunu, kendilerine öğrenciyle ilgili geri dönüş sağlanmadığını belirtmişlerdir. Ailelerin çocuklarının yetersizlik durumunu kabullenmemeleri sınıf ve rehber öğretmenleri için iş birliğini güçleştiren diğer bir bulgu olarak ortaya çıkmaktadır.

**Tartışma:** Araştırmadan elde edilen bulgular kaynaştırma uygulamasında sınıf ve rehber öğretmenlerinin okul, aile ve öğrenciye destek eğitim sunan paydaşlar ile iş birliği içinde olmalarının gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu iş birliği öğrencinin eğitim sürecinin daha sağlıklı ilerlemesini sağlayacaktır. Yapılacak benzer çalışmalarda okul-aile iş birliğine dayalı deneysel çalışmaların yapılması önerilmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Özel eğitim, kaynaştırma uygulaması, özel gereksinimli öğrenci, sınıf öğretmeni, rehber öğretmen.

*Atf için:* Baran-Karalar, E., Bogenç, A., & Kargın, T. (2024). Kaynaştırma eğitiminde sınıf ve rehber öğretmenlerinin yaşadıkları güçlüklerle ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 25(1), 51-70. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1078468>

<sup>1</sup>**Sorumlu Yazar:** Arş. Gör., Biruni Üniversitesi, E-posta: ebaran@biruni.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5904-8461>

<sup>2</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Biruni Üniversitesi, E-posta: abogenc@biruni.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9949-5039>

<sup>3</sup>Prof. Dr., Hasan Kalyoncu Üniversitesi, E-posta: tkargin@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1243-8486>



## Giriş

Her birey içinde bulunduğu topluma uyum sağlayabilmek, sahip olduğu yetileri geliştirme ve sosyal, bilişsel alanlarda bilgi ve becerileri kazanmak için eğitime ihtiyaç duyar. Akranlarına göre fiziksel, zihinsel, sosyal olarak yetersizliğe sahip öğrencilerin de toplumla bütünleşmesi, kendisine yetebilmesi için eğitim alma gereksinimleri ve hakları vardır. 1960'lı yıllarda tüm çocuklara eşit eğitim fırsatı sunulması gerektiği düşüncesinin ardından 1970'lerde Amerika Birleşik Devletleri'nde özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için başlatılan kaynaştırma uygulamaları çok kısa bir zamanda İtalya, İngiltere, Fransa, Norveç gibi ülkelerde de yasalarla yürürlüğe girmiştir (Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD], 1995). Ülkemizde ise 1983 yılında yasal olarak kabul edilmiş ve genelgelerle kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yıllar içerisinde reformlar yapılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006, 2010; Uysal, 2003; Yazıcıoğlu, 2018). Kaynaştırma uygulamaları sayesinde özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin genel eğitim sınıfında uygun düzenleme ve özel eğitim desteğiyle birlikte eğitim görmesi sağlanmaktadır (Bender vd., 1995; Lindsay, 2007; Sucuoğlu & Kargın, 2006). Son yıllarda kaynaştırma (mainstreaming) kavramı yerine hem kavramsal hem de felsefi bakış açısı sunması bakımından bütünleştirme (inclusion/inclusive education) kavramı kullanılmaktadır. Bütünleştirme kavramının önemi her geçen gün artmakta ve ulaşılmaya çalışılan hedef olmakla birlikte uygulamadaki kullanımının daha çok kaynaştırmayı yansıtmaya açısından bu çalışmada kaynaştırma kavramının kullanımı tercih edilmiştir.

Kaynaştırma uygulaması, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin topluma uyumunu kolaylaştırıp sosyal, akademik ve birçok yönden öğrencileri gelişim alanında üst düzeye taşımayı amaçlamasının yanı sıra hem bu çocukların hem normal gelişim gösteren çocukların ailelerini, öğretmenleri hatta okuldaki yöneticileri de içine alan büyük bir kesimi etkilemektedir (Kuz, 2001). Kaynaştırma uygulaması yalnızca özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin genel eğitim sınıfına yerleşmesi değildir. Başarılı bir kaynaştırma uygulaması temel ölçütlerin karşılanması ve tüm paydaşların görev ve sorumluluklarını yerine getirmesine bağlıdır. Çünkü kaynaştırma uygulamaları doğası gereği birden fazla uzmanlık alanının bilgi, beceri ve deneyimlerini gerekli kılmaktadır (Tercan & Bıçakçı, 2016). Bu nedenle sınıfta kaynaştırma uygulamalarını yürüten öğretmenlerin; kaynaştırma öğrencisinin eğitimini bireyselleştirmek, normal gelişim gösteren öğrenciler ile sosyal uyumunu kolaylaştırmak, öğrencinin ailesine danışmanlık yapmak ve iş birliğini sağlaması beklenmektedir (Batu, 2000; Smith vd., 1995). Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere sınıf dışında da ihtiyaçları doğrultusunda özel eğitim ve destek hizmet sunan rehber öğretmen, okul yöneticisi, fizyoterapist, dil konuşma terapisti gibi profesyoneller de bulunmaktadır (Sönmez & Kartal, 2019). Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşması için ekipte yer alan tüm paydaşların iş birliği içinde uygulamaları yürütmesinde fayda vardır.

Uluslararası alanyazın incelendiğinde kaynaştırma uygulamasında önemli rol oynayan öğretmenlerin sorunlarına ilişkin yapılan çalışmaların sayısının sınırlı olduğu, kaynaştırma uygulamasında materyal eksikliği, veli-öğretmen arasında sağlanan ilişkinin sınırlılığı, paydaşlar arasında iş birliğinin sağlanmadığı ve devlet politikalarının yetersizliği ortak sorunlar arasında yer almaktadır (Anati, 2012; Attwood vd., 2019; Avissar vd., 2016; Benjamin, 2020; Grönlund vd., 2010; Hill & Sukbunpant, 2013; Nilsen, 2020; Shani & Hebel, 2016).

Ulusal alan yazın incelendiğinde ise kaynaştırma uygulamasında yaşanan sorunların başında okulların ve sınıfların kaynaştırma uygulaması için uygun fiziksel ortama sahip olmadığı (Batu vd., 2004; Sadioğlu, 2011; Saraç & Çolak 2012) bu uygun olmayan fiziksel koşullar altında sınıfların kalabalık olması da öğretmenlerin yaşadığı bir diğer güçlük olarak karşımıza çıkmaktadır (Balo, 2015; Deniz & Çoban, 2019; Gök, 2013; Güleriyüz & Özdemir, 2015; Güzel, 2014). Paydaşlarla iş birliği sağlanması noktasında sadece okul idaresi ile iş birliğiyle ilgili çalışmaya rastlanmış olup öğretmenlerin okul idaresinden kaynaştırma uygulamasıyla ilgili gerekli desteği görmedikleri bildirilmiştir (Akalin, 2015; Bilen, 2007; Güzel, 2014). Kaynaştırma uygulamasının başarısını etkileyen bir diğer faktör olan ailelerle ilgili de sınıf öğretmenleri iletişim kurmada ve ailenin öğrenciyi kabul etme noktasında sorunlar yaşadığı görülmüştür (Akalin, 2015; Avcıoğlu, 2011; Balo, 2015; Kış, 2013; Sadioğlu, 2011; Uzun, 2009).

Yapılan araştırmalara bakıldığında kaynaştırma uygulaması ile ilgili sınıf öğretmenleri ile yapılan pek çok çalışma olmasına karşın alanyazında rehber öğretmenlerle yapılan çalışma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin okula uyumunu kolaylaştırma, öğretmenler, aile ve okul yönetimi arasında iş birliği sağlama gibi görevleri bulunan rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları güçlükleri belirlemek verilecek olan hizmet-içi eğitimlerde üzerinde durulacak konulara ışık tutacaktır. Ayrıca kaynaştırma uygulamalarında önemli rol alan iki paydaş karşılaştırmalı olarak diğer paydaşlar ile yaşadığı güçlükleri tek bir araştırmada görüşlerine yer verilmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda sınıf ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasında süreçte yer alan paydaşlarla iş

birliğinde ve öğretim süreçlerinde yaşadıkları güçlüklerle ilişkili görüşlerin betimlenmesidir. Bu ana amaç doğrultusunda alt amaçlar aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasında;

1. Öğretim sırasında yaşadıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerini ortaya koymak.
2. Okul rehber öğretmeniyle iş birliğine yönelik görüşlerini ortaya koymak.
3. Destek eğitim hizmetleri ile ilgili görüşlerini ortaya koymak.
4. Okul ile iş birliğinde yaşanan güçlüklerle yönelik görüşlerini ortaya koymak.
5. Aile işbirliğinde yaşadıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerini ortaya koymak.
6. Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme biriminin işleyişinde yaşadıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerini ortaya koymak.

Rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasında;

1. Sınıf öğretmeni ile iş birliğine yönelik görüşlerini belirlemek.
2. Öğrencinin ailesi ile iş birliğinde yaşadığı güçlüklerle ilgili görüşleri belirlemek.
3. Okul yönetimi ile iş birliğinde yaşadığı güçlüklerle ilgili görüşleri belirlemek.
4. Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) ile iş birliğinde yaşanan güçlüklerle yönelik görüşleri belirlemek.
5. Öğrencinin destek aldığı diğer meslek elemanları ile (psikiyatr, psikolog, terapist vb.) yaşadıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri belirlemek.
6. BEP geliştirme biriminin işleyişinde yaşadıkları güçlüklerle ilgili görüşleri belirlemek.

### Yöntem

#### Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2000). Araştırmanın yöntemine uygun bir çalışma grubu belirlemek için şu süreç takip edilmiştir. İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınarak kaynaştırma öğrencisi olan okullar tespit edilmiş ve seçilecek okulların farklı ilçeden olmasına dikkat edilmiştir. Belirlenen kurumların okul müdürlerine ziyaret gerçekleştirilmiş olup araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Görüşmeye katılabilecek ve kaynaştırma öğrencisine sahip yedi gönüllü sınıf öğretmeni ve altı gönüllü rehber öğretmen belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında görüşme yapılacak okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerden görüşme için uygun gün ve saatte randevu alınmış ve görüşme onam formu katılımcılara gönderilmiştir. Pandemi dolayısıyla görüşmeler çevrimiçi ortamda gerçekleşmiştir. Ayrıca katılımcılara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan izni gösteren belgenin bir örneği sunulmuştur.

Araştırma grubunda yer alan sınıf öğretmenleri, araştırma süresince Ö.1, Ö.2, ... şeklinde, rehber öğretmenler ise R.1, R.2, ... şeklinde kodlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin tanımlayıcı özelliklerine ilişkin dağılımlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1**

*Sınıf Öğretmenlerinin Tanımlayıcı Özelliklerine İlişkin Veriler*

Kod ismi	Eğitim durumu	Mesleki kıdem (yıl)	Özel-eğitim kaynaştırma uygulaması ile ilgili ders alma	Özel eğitim-kaynaştırma uygulaması ile ilgili hizmetçi eğitim alma	Özel eğitimle ilgili MEB'in yayımladığı yönetmelikleri takip etme	Özel eğitimle ilgili gelişmeleri takip etme
Ö.1	Lisans	15	Hayır	Evet	Evet	Evet
Ö.2	Lisans	10	Hayır	Evet	Evet	Hayır
Ö.3	Lisans	16	Hayır	Evet	Evet	Hayır
Ö.4	Lisans	15	Hayır	Evet	Evet	Evet
Ö.5	Lisans	13	Hayır	Evet	Evet	Hayır
Ö.6	Lisans	36	Hayır	Evet	Evet	Hayır
Ö.7	Yüksek lisans	2	Evet	Hayır	Hayır	Hayır

Tablo 1'e bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim ile ilgili herhangi bir ders almadığı fakat hizmetiçi eğitimlere katıldıkları görülmüştür. Katılımcıların mesleki kıdemleri ise 2-36 yıl arasında değişmektedir. Ayrıca katılımcılardan altısı lisans mezunu iken biri yüksek lisansını tamamlamıştır. Rehber öğretmeni örnekleme ilişkin dağılımlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2***Rehber Öğretmenlerinin Tanımlayıcı Özelliklerine İlişkin Veriler*

Kod ismi	Eğitim durumu	Mesleki kıdem (yıl)	Özel eğitim-kaynaştırma uygulaması ile ilgili ders alma	Özel eğitim-kaynaştırma uygulaması ile ilgili hizmetiçi eğitim alma	Özel eğitimle ilgili MEB'in yayımladığı yönetmelikleri takip etme	Özel eğitimle ilgili gelişmeleri takip etme
R.1	Lisans	1	Evet	Hayır	Evet	Evet
R.2	Lisans	3	Evet	Evet	Evet	Hayır
R.3	Lisans	2	Evet	Hayır	Evet	Evet
R.4	Lisans	15	Evet	Evet	Evet	Evet
R.5	Lisans	7	Evet	Hayır	Evet	Evet
R.6	Lisans	6	Evet	Evet	Evet	Evet

Tablo 2'ye bakıldığında, araştırmaya katılan altı rehber öğretmenin tamamı özel eğitim alanı ile ilgili ders almıştır ve MEB'in yayımladığı yönetmelikleri takip etmektedirler. Katılımcıların mesleki kıdemleri ise 1-15 yıl arasında değişmektedir.

**Araştırma Modeli**

İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasında yaşanan güçlüklerle ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada kişilerin deneyimlerini gerçekçi ve bütüncül bir şekilde sunması ve sürecin derinlemesine izlenebilmesi için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması araştırmada niçin veya neden sorularına odaklanılan, araştırmacının olayda kontrolünün neredeyse hiç olmadığı, olaylar üstünde durduğu araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Yin, 1984).

**Etik İlkeler**

Araştırma sürecinde etik ilkelere dikkat edilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Biruni Üniversitesi Girişimsel olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 30.10.2020 tarihli 2020/44-21 numaralı etik kurul izin belgesi temin edilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından öğretmen görüşlerinin alınması için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır. Katılımcılarla gönüllülük ilkesine bağlı olarak görüşmeler yapılmış olup katılımcıların isimleri araştırma sürecinde ve döküm sürecinde gizli tutulmuştur. Katılımcıların isimleri yerine çalışmada kod ismi kullanılacağı bilgisi verilmiştir.

**Veri Toplama Araçları ve Ortamı**

Çalışma kapsamında Kişisel Mesleki Bilgi Formu ve Yarı-yapılandırılmış Görüşme Soru Formu hem sınıf öğretmenleri hem de rehber öğretmenler için kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken ilgili alanyazın taramasından sonra soruların anlaşılır olmasına, bilgi, düşünce ve deneyimlerini aktarabilecekleri açık uçlu soruların olmasına dikkat edilmiştir. Daha sonra araştırmaya uygun görüşme soruları hazırlanarak özel eğitim alanında çalışan bir öğretim üyesi tarafından görüş alınmıştır. Alınan uzman görüşünde soruların araştırmanın amacına uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler ortalama 27 dakika, rehber öğretmenler ile yapılan görüşmeler ise 25 dakika sürmüştür. Tablo 3'te ve Tablo 4'te görüşmelerin yapıldığı ortam ve görüşme sürelerine ilişkin veriler yer almaktadır.

**Tablo 3***Sınıf Öğretmeni Görüşme Takvimi*

Kod ismi	Görüşme tarihi	Görüşme süresi (dakika)	Kayıt türü	Görüşme yeri
Ö.1	01 Mart 2021	20	Görüntülü kayıt	Zoom
Ö.2	02 Mart 2021	28	Görüntülü kayıt	Zoom
Ö.3	03 Mart 2021	16	Görüntülü kayıt	Zoom
Ö.4	04 Mart 2021	25	Görüntülü kayıt	Zoom
Ö.5	05 Mart 2021	20	Görüntülü kayıt	Zoom
Ö.6	07 Mart 2021	51	Görüntülü kayıt	Zoom
Ö.7	08 Mart 2021	31	Görüntülü kayıt	Zoom

**Tablo 4***Rehber Öğretmen Görüşme Takvimi*

Kod ismi	Görüşme tarihi	Görüşme süresi (dakika)	Kayıt türü	Görüşme yeri
R.1	04 Mart 2021	15	Görüntülü kayıt	Zoom
R.2	06 Mart 2021	12	Görüntülü kayıt	Zoom
R.3	08 Mart 2021	24	Görüntülü kayıt	Zoom
R.4	10 Mart 2021	25	Görüntülü kayıt	Zoom
R.5	11 Mart 2021	30	Görüntülü kayıt	Zoom
R.6	12 Mart 2021	45	Görüntülü kayıt	Zoom

**Veri Toplama ve Analizi**

Araştırmada veriler nitel araştırma yöntemlerinde yer alan analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analiziyle verileri tanımlamak ve verilerin içinde saklı olan gerçekleri ortaya koymak amaçtır. Burada temel yapılan birbirine benzeyen verileri belirli temalarla okuyucunun anlayacağı şekliyle düzenlemek ve sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Verilerden elde edilen bilgilerin, içerdikleri konuların 'benzerliklerine ya da farklılıklarına' göre sınıflanmasıyla 'kategoriler' oluşturulur (Berg, 2004). Bu çalışmada kategoriler oluşturulurken görüşmede kullanılan sorular temel alınmıştır. Örneğin sınıf öğretmenleri için; "Kaynaştırma uygulamasında aile ile iş birliğinde yaşadığımız güçlüklerle ilişkin görüşleriniz neler?" sorusuna gelebilecek cevaplar için "Aile ile iş birliği" kategorisi ya da rehber öğretmenlerin, "Kaynaştırma öğrencisinin sınıf öğretmeni ile iş birliğinde yaşanan güçlükler neler?" sorusuna gelebilecek cevaplar için "Sınıf öğretmeni ile iş birliği" kategorisi oluşturulmuştur. Daha sonra, sorulara verilen cevapların içinde diğer kategoriler oluşturularak kodlar belirlenmiştir. Temaların iç ve dış tutarlılığını sağlamak için temalar ve altında toplanan kodlar kontrol edilmiştir. Son aşama olan bulguların yorumlanması bölümünde araştırmacı ulaştığı sonuçları yorumlamıştır.

**Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği**

Nitel çalışmalarda geçerlik için inanırılık kavramı kullanılmaktadır. İnanırılık, bulguların gerçeklikle ne düzeyde uyumlu olduğunu ifade etmektedir (Arastaman & Fidan, 2015). Lincoln ve Guba (1986) inandırıcılıkta kullanılan yöntemler arasında uzun süreli etkileşim, uzman incelemesi, katılımcı teyidi ve derinlik odaklı veri toplamayı önermiştir. Bu çalışmada inanırılık boyutunda şu konulara yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan görüşme soruları için uzman görüşüne başvurulmasıdır. Eğitimde ölçme ve değerlendirme, özel eğitim ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik uzmanlarına görüşme soruları gönderilmiş ardından uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda görüşme soruları düzenlenmiştir. Bu önerilerden birisi sorularda kavram bütünlüğünün sağlanması olmuştur. Verilerin analizinde nitel araştırma konusunda deneyimli bir araştırmacı tarafından temalar ve alt temalar oluşturularak araştırmacının tema, alt temaları ile karşılaştırılmıştır. Bunun için Miles ve Huberman'ın (1994) "görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100" formülü kullanılmıştır. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacının değerlendirmeleri arasında %90 ve üzeri bir uyum sağlanması beklenmektedir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu doğrultuda uzman ile yapılan güvenirlilik çalışmasında sınıf öğretmenleri için %97, rehber öğretmenler için %93.15 uyum bulunmuştur. Araştırmanın geçerliliği için görüşmelerden elde edilen verilerin ayrıntılı rapor edilmesi ile sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme sorularını hazırlama aşamasında, iç geçerliliği sağlamak için soruların oluşturulmasında ilgili alanyazın gözden geçirilerek kavramsal çerçeve oluşturulmuştur.

### Bulgular

Araştırma verilerinin analizinin sonucunda sınıf öğretmenleri için sekiz, rehber öğretmenler için yedi temaya ulaşılmıştır. Tema ve alt temalara ilişkin bilgilere Tablo 5'te yer verilmiştir. Ayrıca bulgular bölümünde her bir temaya ilişkin tablo altında frekansı yüksek olan alt temalara ilişkin katılımcı görüşlerinden örnekler yer almaktadır.

**Tablo 5**

*Sınıf Öğretmenleri İçin Genel Tema Yapısı*

Tema no	Tema adı
1	Öğretim sürecinde yaşanan güçlükler <i>BEP hazırlama</i> <i>BEP uygulama sırasından yaşanan güçlükler</i> <i>Akademik becerilerin öğretiminde yaşanan güçlükler</i>
2	Destek hizmetler ile yaşanan güçlükler <i>Rehber öğretmen ile iş birliğinde yaşanan güçlükler</i> <i>Diğer meslek elemanlarıyla (psikiyatr, dil terapisti vb.) iş birliğinde güçlükler</i> <i>Okul dışı eğitimle iş birliğinde (RAM, Rehabilitasyon Merkezi) güçlükler</i>
3	Okul idaresi ile iş birliğinde yaşanan güçlükler
4	Aile işbirliğinde yaşanan güçlükler
5	Sınıfın ve okulun fiziki ortamı
6	Mesleki yeterlik anlamında yaşanan güçlükler

Not: BEP = bireyselleştirilmiş eğitim programı; RAM = rehberlik ve araştırma merkezi.

### Öğretim Sürecinde Yaşanan Güçlükler

#### **BEP Hazırlama**

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlama sürecine yönelik görüşlerine ilişkin frekans bilgileri Tablo 6'da verilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde dikkat çeken bulgulardan biri Ö.6'nın internette hazır bulunan BEP planlarını kullandığını bildirmesi olmuştur. Rehber öğretmenden destek alarak hazırlayan sınıf öğretmeni Ö.2'nin ifadesi şu şekildedir:

“BEP planı hazırlarken idareci, sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenin bir araya gelerek hazırlaması gerekir. Fakat bu paydaşların bir araya getirilmesi zor olmakta. Rehber öğretmenimizin desteğiyle BEP planlarımızı hazırlamaktayız.”

**Tablo 6**

*BEP Hazırlamaya İlişkin Görüşler*

Görüşler	Katılımcı (n)
1. Sadece rehberlik öğretmenlerinden destek alarak hazırlayanlar	5
2. İnternette hazır bulunan BEP'leri kullananlar	1
3. Öğrencinin kaynaştırma raporu bulunmadığı için BEP hazırlamayan	1

Not: BEP = bireyselleştirilmiş eğitim programı.

#### **BEP Uygulama**

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin BEP uygulama sürecine yönelik görüşlerine ilişkin frekans bilgileri Tablo 7'de verilmiştir. Tablo 7'ye bakıldığında sınıf mevcudunun kalabalık olmasından kaynaklı uygulamada güçlük yaşayan öğretmenlerin görüşü şu şekildedir:

“Sınıflarımızın mevcudu ortalama 40 civarında. Her sınıfta yaklaşık 2-3 kaynaştırma öğrencisi var. Bu kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma sebepleri birbirinden farklı. Bu sebeplerle kaynaştırma öğrencisinin bireysel eğitim planını uygulamakta güçlük yaşıyorum.” (Ö.1)

“BEP'i uygulamak zor öğrenciyle. Çünkü öğrenci devamsızlık yapıyor, gelmiyor, uymak zorlaşıyor. BEP'i öğrencinin disiplininden dolayı uygulamada güçlük çekiyoruz.” (Ö.2)

**Tablo 7***BEP Uygulamada Yaşanan Güçlüklere İlişkin Görüşler*

Görüşler	Katılımcı (n)
1. Öğrenci disiplinden kaynaklı güçlük yaşayanlar	2
2. Sınıf mevcudunun kalabalık olmasından kaynaklı güçlük yaşayanlar	2
3. BEP'i uygulamada güçlük yaşamayanlar	2
4. BEP hazırlamayan	1

Not: BEP = bireyselleştirilmiş eğitim programı.

**Akademik Becerilerin Öğretimi**

Tablo 8'de akademik becerilerin öğretiminde yaşanan güçlükler için frekans bilgileri yer almaktadır. Öğrenci tanısından kaynaklı güçlük yaşadığını belirten öğretmen görüşü ve sınıf mevcudlarının kalabalık olmasına değinen görüşler şu şekildedir:

“Dikkatini toplamada, ne yapması gerektiğini ifade etmede sıkıntı çekiyoruz. Verilen görevi yaparken sürekli sağa sola bakmak, beni bile lafa tutup benim de dersten kopmamı neden oluyor.” (Ö.6.)

“Sınıflarımız çok kalabalık olduğu için, çocuklar ile bire bir ilgilenmekte güçlük çekiyoruz. Biliyorsunuz ders süresi sınırlı. 40 dakikalık sürede her öğrenciye yaklaşık 1 dk. zaman ayırabiliyoruz. 39 çocuğa siz kenarda durun ben 5 dk. diğer arkadaşınız ile ilgilenecem deme gibi bir lüksünüz yok.” (Ö.1.)

**Tablo 8***Akademik Becerilerin Öğretimine İlişkin Görüşler*

Görüşler	Katılımcı (n)
1. Öğrencinin tanısından kaynaklanan sorunlar	4
2. Sınıf mevcudlarının kalabalık olması ve müfredat sorunu	2
3. Akademik becerilerin öğretiminde güçlük yaşamayan	1

**Destek Hizmetler ile İlgili Yaşanan Güçlükler****Rehber Öğretmen ile İş Birliğinde Yaşanan Güçlükler**

Rehber öğretmenle iş birliğinde yaşanan güçlükler için frekans bilgileri Tablo 9'da yer almaktadır. Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun rehber öğretmenle iş birliğinde güçlük yaşamadığı görülmektedir. Buna ilişkin görüşler şu şekildedir:

“Rehber öğretmenle iş birliğinde bir güçlük yaşamadım. Son derece ilgili.” (Ö.3)

“Okulumuzda yaklaşık iki bin civarı öğrenci bulunmakta. Bu öğrencilerin altmışa yakını kaynaştırma öğrencisi. Kalabalık bir okul olmamıza rağmen tek rehber öğretmen bulunmakta. Bu yüzden kaynaştırma öğrencileri ile ilgili yapılacak olan iş birliği sınırlı kalmakta.” diyerek rehber öğretmen yetersizliğini vurgulamıştır. (Ö.2)

**Tablo 9***Rehber Öğretmenle İş Birliğinde Yaşanan Güçlükler*

Görüşler	Katılımcı (n)
1. Rehber öğretmenlerle iş birliğinde güçlük yaşamayanlar	6
2. Rehber öğretmen sayısının yetersizliği	1

**Diğer Meslek Elemanlarıyla (Psikiyatrist, Dil Terapisti vb.) İş Birliğinde Güçlükler**

Diğer destek elemanlarıyla iş birliğinde yaşanan güçlükler için görüşlerin frekansları Tablo 10'da verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yanıtları bu soruda daha çok iş birliği sağlayamayan ve sınırlı iş birliği sağlanması yönünde dağılmıştır. Öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Onların bizimle iletişim kurmaları gerekir aslında. Benim dil konuşma terapistine giden öğrencim var. Fakat bir iletişim ve iş birliği sağlanmıyor.” (Ö.1)

“Psikiyatriste giden kaynaştırma öğrencim ile ilgili tarafıma bir form gönderildi. Bu formu doldurup tekrar veli yoluyla göndermem istendi.” Şeklinde görüş belirterek iş birliğinin tek taraflı sağlandığına dikkat çekmiştir. (Ö.2)

**Tablo 10***Diğer Meslek Elemanlarıyla İş Birliğinde Yaşanan Güçlükler*

Görüşler	Katılımcı (n)
1. İş birliği sağlayamayan	3
2. Sınırlı iş birliği sağlayan	3
3. İş birliği sağlayan	1

**Okul Dışı Eğitimle İş Birliğinde (Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Rehabilitasyon Merkezi) Güçlükler**

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı eğitimle iş birliğine dair görüşlerinin frekansları Tablo 11’de verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Güçlük yaşıyoruz çünkü RAM çok yoğun çalışıyor, istediğimiz tarihlerde randevu bulamıyoruz. Çocukların tanıları çok geç belirleniyor. Bir ilçede bir RAM yeterli değil. Destek eğitim ile de iş birliği sağlayamıyoruz açıkçası. Çünkü resmiyette böyle bir şey yok.” (Ö.1)

**Tablo 11***Okul Dışı Eğitimle İş Birliğinde Yaşanan Güçlükler*

Görüşler	Katılımcı (n)
1. İş birliğinde güçlük yaşamayanlar	2
2. İletişim kurmada yaşanan güçlükler	4
3. Tanılama sürecinde yaşanan güçlükler	1

**Okul İdaresi ile İş Birliğinde Yaşanan Güçlükler**

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasında okul yönetimi ile iş birliğinde yaşadığı güçlüklerle ilişkin görüşlerinin frekansları Tablo 12’de verilmiştir. Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinden okul idaresiyle iş birliğinde güçlük yaşamayan öğretmenlerin yer aldığı görülmektedir fakat yönetmeliğe uygun öğrenci yerleştirilmemesine ilişkin görüş bildiren ve okul idaresinin kaynaştırma uygulamasına vurgu yapan öğretmenin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Okul idaresi bazı sınıflara kaynaştırma öğrencisi hiç yerleştirmezken bazı sınıflara üç tane kaynaştırma öğrencisi yerleştiriyor. Yani kaynaştırma öğrencisi olan var ama hiç olmayan da var. Bu durumda okul idaresi beni zorluyor.” (Ö.5)

“Okul idaresinin bilgisi çok yetersiz. İş birliği sağlamak veya destek almak istediğinizde bu öğrencilerin sadece idare edilmesine, hocam seni rahatsız etmiyorsa takılma boş ver şeklinde yaklaşıyor. İdarenin daha hassasiyetle yaklaşması gerekirken hiçbir bilgiye sahip değiller.” Şeklinde ifade ederek okul idaresinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili bilgi yetersizliğini belirtmiştir. (Ö.7)

**Tablo 12***Okul İdaresi ile İş Birliğinde Yaşanan Güçlükler*

Görüşler	Katılımcı (n)
Okul idaresi ile iş birliğinde hiçbir güçlük yaşamayan	3
Okul idaresinin kaynaştırma ile ilgili bilgisi yetersizliği	2
Yönetmeliğe uygun öğrenci yerleştirilmemesi	1
Okul idaresinin iş birliğinde arka planda kalması	1

**Aile ile İş Birliğinde Yaşanan Güçlükler**

Kaynaştırma öğrencilerinin aileleriyle iş birliğinde yaşanan güçlükler ile ilgili olarak öğretmen görüşleri ve frekansları Tablo 13’te verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin aile ile iş birliğinde güçlük yaşadığı noktalardan biri ailenin öğrenciyi kabullenmemesi yönünde olurken bir diğer güçlük ise aile tarafından öğretmenin suçlandığı olmuştur. Öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Aile çocuklarının diğer çocuklardan daha üstte olduğunu kabul ediyor bu konuda sıkıntı yaşıyoruz. Rapor almak istemiyor öğrenci için biz yine de elimizden geleni yapıyoruz öğrenci için rapor bir kâğıttır belki ama ilerisi için nasıl olumlu mu yansır olumsuz mu bilmiyorum. Aileyle bu konularda zorluk yaşıyorum.” (Ö.4)

“Öğrencinin ailesi çok hırçın genel olarak çocuğunun durumunun eksiklik olarak görmesinden dolayı okula geliyor onun iyiliğini düşündüğümüzü zannetmiyor, sanki herkes çocuğunun düşmanıymış gibi sinirli ve tepkili geliyor okula. Birden rehber öğretmen odasına çağırılıyorsunuz.” (Ö.7)

**Tablo 13***Aile ile İş Birliğinde Yaşanılan Güçlükler*

Görüşler	Katılımcı (n)
Öğrencinin durumunu kabullenmeme	3
Ailenin çocuğun durumunu takip etmeme	1
Öğrencinin durumunu kabullenip öğretmenleri suçlama	1
Parçalanmış aile çocukları	1
Herhangi bir güçlük yaşamayan	1

**Sınıfın ve Okulun Fiziki Ortamı**

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin fiziki ortamla ilgili görüş ve frekansları Tablo 14’te verilmiştir. Fiziksel ortamın yetersizliği ve öğrenciye olan yansımaları ile ilgili öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

**Tablo 14***Okulun ve Sınıfın Fiziki Ortamı*

Görüşler	Katılımcı (n)
Fiziksel ortam yeterli	3
Fiziki ortam ve okul yetersiz	4

“Bedensel engeli olan öğrenci genelde olarak birinin yardımıyla inmesi gerekiyor, öğrenci inip çıkmakta sorun yaşıyor. Okulun asansörleri var ama kapalı. Öğrenci sürekli birilerinin yardımıyla inip çıkıyor. Bu yüzden sınıfta yalnızlaşıyor genelde de sınıfta tek oturuyordu.” (Ö.7)

**Mesleki Yeterlik Anlamında Yaşanan Güçlükler**

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasında mesleki anlamda yaşadıkları güçlüklerle ilişkin görüş ve frekansı Tablo 15’te verilmiştir. Mesleki yeterlik anlamında öğretmenlerin tamamı lisans eğitiminin yetersizliğinden kaynaklı güçlük yaşadığını bildirmiştir. Öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Güçlük yaşıyoruz, yetersiz hissettiğimiz çok oluyor. Bize üniversitede hep normal gelişime sahip çocuklarla çalışacağız şekliyle eğitim verildi, hayatın gerçeği bu.” (Ö.1)

“Yetersizlik yaşıyorum çünkü verdiğinizizi alamıyorsunuz. Nasıl vereceğinizi bilmiyorsunuz ya da. Üniversitede belki böyle bir gözlem yapabilseydik daha iyi olabilirdi.” (Ö.5)

**Tablo 15***Mesleki Yeterlik Anlamında Yaşanan Güçlükler*

Görüşler	Katılımcı (n)
Lisans eğitiminin yetersizliğinden kaynaklı	7

Rehber öğretmenler için tema ve alt temalara ilişkin bilgilere Tablo 16’da yer verilmiştir. Ayrıca bulgular bölümünde her bir temaya ilişkin tablo altında frekansı yüksek olan alt temalara ilişkin katılımcı görüşlerinden örnekler yer almaktadır.



**Tablo 16***Rehber Öğretmenler İçin Genel Tema Yapısı*

Tema no	Tema adı
1	BEP geliştirme biriminde yaşanan güçlükler
2	Destek hizmetler ile yaşanılan güçlükler <i>Destek eğitim odasıyla ilgili yaşanan güçlükler</i> <i>Diğer meslek elemanlarıyla (psikiyatrist, dil terapisti vb.) iş birliğinde güçlükler</i> <i>RAM ile iş birliğinde güçlükler</i>
3	Sınıf öğretmeni ile iş birliğinde yaşanan güçlükler
4	Okul idaresi ile iş birliğinde yaşanan güçlükler
5	Aile iş birliğinde yaşanılan güçlükler
6	Mesleki yeterlik anlamında yaşanan güçlükler

Not: BEP = bireyselleştirilmiş eğitim programı; RAM = rehberlik ve araştırma merkezi.

**BEP Geliştirme Biriminde Yaşanan Güçlükler**

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerinin BEP geliştirme birimine yönelik görüşlerine ilişkin frekans bilgileri Tablo 17’de verilmiştir. Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin tamamı BEP geliştirme biriminde diğer üyelerin görevlerini yerine getirmediği görüşü ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin görüşü şu şekildedir:

“Genel itibariyle bu süreci ben yürütüyorum. Psikolojik danışman ve rehber öğretmen bu birimin doğal bir üyesi sadece onun işi değil aslında.” (R.1)

“Sınıf öğretmenleri bu konudaki iş yükünü rehberlik servisine yüklemekte gerekli özveriyi göstermemekte.” (R.4)

**Tablo 17***BEP Geliştirme Biriminde Yaşanan Güçlükler*

Görüş	Katılımcı (n)
1. BEP geliştirme biriminde diğer üyelerin görevlerini yerine getirmemesi	6

Not: BEP = bireyselleştirilmiş eğitim programı.

**Destek Hizmetler ile Yaşanılan Güçlükler***Destek Eğitim Odasıyla İlgili Yaşanan Güçlükler*

Rehber öğretmenlerin destek eğitim odasıyla ilgili görüş ve frekansları Tablo 18’de verilmiştir. Destek eğitim odasıyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Okulda bir destek eğitim odası yok. Bir sınıfı boşaltıp masa tenisi koyuyorlar ama destek eğitime oda yok. Öğretmenler BEP kapsamında ders vermek yerine DYK (destekleme ve yetiştirme kursu) dersi vermeyi tercih ediyor. Çünkü DYK’da verilen ek ders ücreti daha yüksek.” (R.1)

“Destek eğitim odasının olmaması çok büyük bir eksiklik okulumuzda. Çünkü destek eğitim verecek öğretmen bulma konusunda sıkıntı yaşıyoruz. Öğretmenlerin üzerindeki ders yükünün fazla olması ve ödenen ücretin düşük olması önemli etkenler.” (R.4)

**Tablo 18***Destek Eğitim Odasıyla İlgili Yaşanan Güçlükler*

Görüş	Katılımcı (n)
1. Destek eğitim odasının olmaması ve sınıf öğretmenlerin ders vermek istememesi	4
2. Destek eğitim odası ile ilgili güçlük bildirmeyenler	2

**Diğer Meslek Elemanlarıyla (Psikiyatrist, Dil Terapisti vb.) İş Birliğinde Güçlükler**

Rehber öğretmenlerin görüşlerine ilişkin frekans bilgileri Tablo 19’da verilmiştir. Diğer meslek elemanlarıyla iş birliğinin tek taraflı olduğunu belirten öğretmen görüşü şu şekilde belirtmiştir:

“Psikiyatristler veli aracılığıyla tarafımıza ulaşıyor. Öğrenciyle ilgili bilgi istiyor ve form doldurtuyor. Ancak doldurulan form ve öğrenciyle ilgili sonrasında bilgi aktarımı olmuyor. Ne olduğunu öğrenmek

için veli ve meslek elemanlarıyla iletişime geçmeye çalışıyoruz. Çoğu zaman bu çabamız sonuçsuz kalıyor.” (R.6)

**Tablo 19***Diğer Meslek Elemanlarıyla (Psikiyatrist, Dil Terapisti vb.) İş Birliğinde Güçlükler*

Görüşler	Katılımcı (n)
1. Diğer meslek elemanlarıyla iş birliğinde güçlük yaşayanlar	5
2. Diğer meslek elemanlarıyla iş birliğinde güçlük yaşamayanlar	1

**RAM ile İş Birliğinde Güçlükler**

Rehber öğretmenlerin RAM ile iş birliğinde yaşadığı güçlükler Tablo 20’de verilmiştir. Tablo 20 incelendiğinde araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin çoğunluğunun RAM ile iş birliğinde güçlük yaşamadığı, yaşayan öğretmenlerin ise yanlış tanılamadan kaynaklı güçlük yaşadığı görüşü ortaya çıkmıştır. Güçlük yaşayan öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Bazen tanılama işlemlerinde sıkıntı yaşanıyor. Ben daha önce üç sene RAM’da çalıştığım için orada yapılan iş ve işlemlere hâkimim. Yapılan yanlış tanılamalarda ve yönlendirmelerde bunu neye dayanarak yaptıklarını sorduğumuzda iletişime kapalılar. Herhangi bir şekilde yardımcı olmuyorlar. Süreç hep uzun işliyor.” (R.4)

**Tablo 20***RAM ile İş Birliğinde Güçlükler*

Görüşler	Katılımcı (n)
1. RAM ile iş birliğinde güçlük yaşamayanlar	4
2. RAM’da yapılan yanlış tanılama	2

Not: RAM = rehberlik ve araştırma merkezi.

**Sınıf Öğretmeni ile İş Birliğinde Yaşanan Güçlükler**

Araştırmaya katılan rehber öğretmenler sınıf öğretmenleri ile iş birliğinde yaşanan güçlüklerle ilgili olarak görüşleri Tablo 21’de verilmiştir. Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin çoğunluğu sınıf öğretmenlerinin engel türleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını bildirmişlerdir. Ayrıca BEP hazırlanması ile ilgili sınıf öğretmenleriyle iş birliğinde güçlük yaşayan öğretmen görüşüne de aşağıda yer verilmiştir.

“Sınıf öğretmeni engel türlerinin özelliklerini bilme konusunda sorun yaşıyor. Mesela DEHB (Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu) olan bir öğrencimiz vardı. Öğretmen bunun farkında değil. Öğrencinin sürekli hareket halinde olmasından, hatta pencere kenarında oturmak istemesinden şikâyetçiydi. Öğretmene bu durumdan bahsettim. DEHB olan öğrencinin özelliklerini, sınıfta onlara nasıl davranması gerektiğini, öğrencinin eğilimlerini anlattım.” (R.3)

“Öğretmenler BEP hazırlamayı yük olarak görüyor. Her seminerde BEP hazırlama ile ilgili bilgi sunmama rağmen dönem başında BEP’ in nasıl hazırlanacağı ile ilgili sorular geliyor. BEP’e uygun soru hazırlamayı da yük olarak görüyorlar ve uygulamıyorlar. Bu nedenler iş birliği yapmamıza engel oluyor.” (R.5)

**Tablo 21***Sınıf Öğretmeni ile İş Birliğinde Yaşanan Güçlükler*

Görüşler	Katılımcı (n)
1. Sınıf öğretmenleri ile iş birliğinde sorun yaşamayanlar	1
2. Sınıf öğretmenin, öğrencinin engel türüne uygun davranmamasından kaynaklı sorun yaşayanlar	4
3. BEP’in hazırlanmasında ve uygulanmasında sorun yaşayanlar	1

Not: BEP = bireyselleştirilmiş eğitim programı

**Okul İdaresi ile İş Birliğinde Yaşanan Güçlükler**

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin okul idaresi ile iş birliğinde yaşadığı güçlüklerle ilişkin görüş ve frekansları Tablo 22’de verilmiştir. Tablo 22 incelendiğinde rehber öğretmenlerin okul idaresiyle güçlük yaşadığı konuların okul idaresinin kaynaştırmaya olan duyarlı bakış açısının ve okul idaresinin destek eğitim odası sağlama noktasında gereğini yapmaması olarak ortaya çıkmıştır. Rehber öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Müdür bey kaynaştırma uygulamasına duyarsız. Öğrencileri RAM’a yönlendirirken müdür bey çok sorguluyordu, gereksiz bulup konuyu kapatmak iştiyordu.” (R.2)

“Okulumuzda destek eğitim odası yok. Bunu idareye söylediğimde fiziksel ortam uygun değil dediler. Müzik odası var ama destek eğitim odası yok. Ya da bir sınıf boşaltıp masa tenisi koyuyorlar fakat destek eğitime yer yok diyorlar.” (R.3)

### Tablo 22

#### Okul İdaresi ile İş Birliğinde Yaşanan Güçlükler

Görüşler	Katılımcı (n)
1. Okul idare ile iş birliğinde sorun yaşamayanlar	3
2. Kaynaştırma uygulamasında duyarsızlık nedeniyle güçlük yaşayanlar	2
3. Destek eğitim odasıyla ilgili güçlük yaşayanlar	1

### Aile İşbirliğinde Yaşanan Güçlükler

Rehber öğretmenlerin aile ile iş birliğinde yaşadığı güçlüklerle ilişkin görüş ve frekans bilgisi Tablo 23’te verilmiştir. Tablo 23 incelendiğinde okul rehber öğretmenlerinin tamamı kaynaştırma uygulamasında ailenin öğrencinin durumunu kabullenmemesinden kaynaklı iş birliği sağlanamadığı yönünde görüş bildirmiştir. Rehber öğretmenlerin görüşü şu şekildedir:

“Kaynaştırma uygulamasında öğrencinin tanılama sürecinde aile ile çok sıkıntı yaşıyoruz. Veli bu durumu kabul etmek istemiyor. Benim çocuğum normal, siz benim çocuğuma deli raporumu alıracaksınız şeklinde ciddi dönüşler oluyor. RAM raporunu ciddi bir psikiyatrik bozukluk raporu gibi algılıyorlar.” (R.1)

“Aileye çocuğun özel olduğunu anlatırken, aile kabul etmiyor. Sonraki süreçte ise öğretmeni suçluyor.” (R.5)

### Tablo 23

#### Aile İşbirliğinde Yaşanan Güçlükler

Görüşler	Katılımcı (n)
1. Kaynaştırma öğrencisi olduğunu kabullenememe	6

### Mesleki Yeterlik Anlamında Yaşanan Güçlükler

Rehber öğretmenlerin mesleki yeterlik anlamında yaşadığı güçlüklerle ilişkin görüş ve frekansları Tablo 24’te verilmiştir. Tablo 24 incelendiğinde rehber öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu mesleki yeterlilik anlamında güçlük yaşamadığı görülmektedir ancak güçlük yaşayan öğretmenlerin ise deneyim ve bilgi eksikliği konusunda güçlük yaşadığı görülmektedir. Güçlük yaşayan öğretmenlerden birinin görüşü şu şekildedir:

“Üniversitede aldığımız eğitimle MEB’de göreve başladığımızda, bu konudaki ihtiyaçları karşılayacak donanıma sahip olmadığımız ortaya çıkıyor.” (R.4)

### Tablo 24

#### Mesleki Yeterlik Anlamında Yaşanan Güçlükler

Görüşler	Katılımcı (n)
1. Mesleki yeterlilik anlamında güçlük yaşamayanlar	4
2. Deneyim ve bilgi eksikliği nedeniyle güçlük yaşayanlar	2

### Tartışma

Bu araştırmada, İstanbul’da bulunan ilkokullarda çalışmakta olan özel eğitime gereksinim duyan öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri ve okul rehber öğretmenlerine kaynaştırma uygulamasında yaşamış oldukları güçlüklerle ilgili sorular sorulmuştur. Sınıf ve rehber öğretmenlerinin BEP hazırlama ve uygulamada, akademik beceri öğretiminde ve kaynaştırma öğrencisinin eğitiminde yer alan diğer unsurlarla ilgili görüşlerine ulaşılmıştır.

Kaynaştırma uygulamasında öğrencinin yalnızca sınıfa yerleştirilmesi değil aynı zamanda başarılı bir kaynaştırma uygulaması için bazı düzenlemelerin yapılması gereklidir. Başarıya ulaştıracak olan bu unsurlar ise öğretmenler, öğrenciler, bireyselleştirilmiş eğitim programları, aileler ve okul idareleridir (Batu, 2000; Kırcaali-

İftar & Batu, 2011). Bu çalışmada sınıf ve rehber öğretmenlerinin bu ve benzeri unsurlarla yaşadığı güçlükler üzerinde durulmuştur.

BEP; hizmet alanlarla hizmet verenlerin üzerinde anlaşmaya varmış oldukları bir sözleşmedir (Kargın, 2007). Hizmet verenler, özel eğitime ihtiyacı olan bireyin eğitiminden sorumlu tüm bireyler (özel eğitim öğretmeni, genel eğitim/sınıf öğretmeni, rehber öğretmen, psikolog gibi) hizmet alanlar ise özel eğitime ihtiyaç duyan bireyin ailesi ve bazı durumlarda da bireyin kendisidir (Avcıoğlu, 2011; Kargın, 2007; MEB, 2006; Yılmaz & Batu, 2016). BEP, tek bir kişi tarafından hazırlanan bir program olmaktan daha çok, özel gereksinimli eğitiminden sorumlu tüm bireylerin bu programın hazırlanmasına aktif bir biçimde katılımlarını ve belirlenen hedefleri tüm katılanların benimsemesini gerektiren bir programdır (Kargın; 2007). Ancak yapılan bu çalışmada okullarda bir BEP geliştirme biriminin olmadığını, BEP hazırlama amacı ile ilgili kişilerin belli sürelerde bir araya gelmediğini göstermektedir. Ayrıca BEP planını uygulanabilirliği için sınıf mevcudatının azaltılması da önemli bir bulgu olarak dikkat çekmektedir. Bu açıdan bakıldığında ilgililer arasındaki iş birliği ve iletişimde görülen eksikliğin, sınıf mevcudunun fazlalığının kaynaştırma öğrencileri için uygun BEP hazırlamayı ve uygulamayı güçleştirdiği söylenebilir. Kaynaştırma öğrencilerinin sınıflara eşit şekilde dağıtılmaması ve bazı sınıflarda tanısı farklı olan kaynaştırma öğrencilerinin bulunması da diğer bir güçlük olarak belirtilmekle beraber yapılan çalışma ile de örtüşmektedir (Batu & Topsakal, 2003; Karaca, 2018; Orhan, 2010; Özgüneş, 2016; Yener & Dayı, 2021).

Kaynaştırma uygulamasında sağlanan iş birliğinde sınıf öğretmenleri, özel eğitim öğretmenlerinin dışında okul içinde eğitimden sorumlu olan branş öğretmenleri, psikologlar, rehber öğretmenleri ve konuşma–dil terapistleri gibi ilgili hizmet uzmanlarının da yer aldığı belirtilmektedir (Friend & Cook, 2003). Bu uzmanların iş birliği içinde çalışması gerekmektedir (Gümüşkaya, 2018). Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu rehber öğretmen ile iş birliğinde güçlük yaşamadıklarını, kolaylıkla ulaşabildiklerini ve kendilerine yardımcı olduklarını belirtmiştir. Rehber öğretmenlerin sınıf öğretmenine olumlu yönde yardım sağlayan yardımcı uzmanlar olduğu, okul rehberlik servislerinin, kaynaştırma uygulamasında profesyonel anlamda sınıf öğretmenleri için önemli bir destek olduğu yapılan diğer çalışmalarda da ortaya konulmuştur (Batmaz & Çermik, 2019). Bu görüşün aksine Akcan (2013) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin, rehber öğretmenlerden kaynaştırma uygulamasıyla ilgili yeterli desteği alamadığını bildirmiştir. Rehber öğretmenlerin, sınıf öğretmeniyle iş birliği sağlarken yaşadığı güçlüklerin ise genellikle sınıf öğretmenlerinin öğrencinin engel türü hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması, BEP hazırlamaya ilgili bilgi eksikliklerinin olması ve BEP hazırlamayı yük olarak görmesi de rehber öğretmenlerle iş birliğini engellediği yönündedir.

Kaynaştırma uygulamasında okul idarelerinin özel eğitim hizmetlerinin sunulmasında ve bu hizmetlerin yürütülmesinde öğretmenle iş birliği sağlama gibi görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Ancak yapılan bu çalışmada sınıf ve rehber öğretmenlerinin okul idaresi ile iş birliğinde yaşadığı güçlükler olduğu görülmüştür. Bu güçlükler arasında; okul idaresinin kaynaştırma hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması ve yönetmeliklere uygun şekilde kaynaştırma öğrencilerini sınıflara yerleştirmemesi yer alırken aynı zamanda okul idaresinin kaynaştırma uygulaması için destek eğitim odası açmayarak kaynaştırma uygulaması için işleri zorlaştırdığı görülmektedir. Oysa MEB'in 18/05/2015 tarih ve 2015/15 sayılı genelgesinde kaynaştırma uygulamaları kapsamında yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitimlerine devam eden özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için "Destek Eğitim Odası" açılması zorunlu kılınmıştır. Okul idaresi tarafından öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları konusunda yalnız bırakılması kaynaştırma uygulamasıyla ilgili yetersiz hissetmelerine ve olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır (Avramidis & Norwich, 2002; Babaoğlu & Yılmaz, 2010; Boer vd., 2011; Bradshaw, 2009; Cardona, 2009; Demir & Açar, 2011; Fakolade & Adeniyi, 2009; Fuchs & Mandell, 2002; Hwang & Evans, 2011; Kuyini & Mangope, 2011; Kuzu, 2011; Ünal, 2010).

Kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşmasında aile şüphesiz en önemli unsurlardan biridir. Çünkü aileler, çocuğun okul dışı performansı ile ilgili öğretmene hem dönüt vermekte hem de çocuğun okul dışında var olan dünyasında da gelişimini desteklemesi gerekmektedir. Yapılan araştırmada ise sınıf ve rehber öğretmenlerinin ailelerle iş birliği sağlamada güçlük yaşadığı görüşü ortaya çıkmıştır. Güçlük yaşanan konuların başında kaynaştırma öğrencisinin tanısının aile tarafından kabul edilmemesi yer almaktadır. İlgili literatürde de bu sonuca paralel olarak, kaynaştırma öğrencilerinin ebeveynleri çocuklarının özel durumlarını kabullenmedikleri, öğretmenlerin ailelerle iletişim problemi yaşadığı, ailelerin çocukları hakkında bilgi sahibi olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır (Güzel, 2014; Yılmaz, 2015). Araştırmanın bir diğer bulgusu ise rehber öğretmenler öğrenciyi RAM'a yönlendirmek istediklerinde ailelerin çekimsiz davranarak çocuk için hazırlanacak olan raporu ciddi bir psikiyatrik bozukluk olarak algıladıkları yönündedir. Parmaksız ve Gök (2017) de gerçekleştirdiği çalışmada rehber öğretmenlerin aileler ile iş birliği sağlayamadığını, öğrenciyi RAM'a veya doktora yönlendirirken velinin tereddüt ederek kabul etmediğini ortaya koymuştur. Yüksel ve Tanrıverdi'nin (2019) yapmış olduğu çalışmada ise aileler

çocuklarının tanı almasından sonra yalnızlaştıklarını ve çevrelerinden destek göremediklerini ortaya koymuştur. Bu bulgu ailelerin kaynaştırma uygulamasına karşı çekimser kalma nedenlerini ortaya koyar niteliktedir. Kaynaştırma öğrencilerinin ailelerine psikolojik ve sosyal destek verilerek, ailenin çocuğu kabul süreci kolaylaştırılabilir ve aile çocuğun eğitim sürecinde aktif olarak rol alabilir. Böylelikle öğrenciyle ilgili alınacak kararlarda aile, okul, rehberlik birimi iş birliği temelli bir yol izlenmesiyle kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşacağı düşünölmektedir (Cavkaytar & Diken, 2012).

Kaynaştırma uygulamasının sınıf ve rehber öğretmenlerin yaşadığı güçlüklerle baş etmede mesleki yetersizlik olabileceği bu çalışmada ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin lisans eğitiminde özel eğitim ve kaynaştırma uygulamasına yönelik bir ders almaması yaşanan güçlüklerle neden olarak görölmektedir. Rehber öğretmenlerin ise kaynaştırma uygulamasında sınıf öğretmenlerine göre daha yeterli hissettikleri fakat uygulama anlamında lisans eğitimlerinin yetersiz kaldığı görüşü ortaya çıkmıştır. Sütçü de (2007) bu çalışmayla paralel olarak rehber öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileriyle ilgili kendilerini yeterli görmediklerini ortaya koymuştur.

### Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu araştırma; 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar dönemi, İstanbul ilinde görev yapan sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan yedi sınıf öğretmeni ve altı psikolojik danışman/rehber öğretmenin görüşme sorularına verdiği cevaplar ile sınırlıdır.

1. Bu çalışmada kaynaştırma uygulamasında sınıf ve rehber öğretmenlerin yaşadıkları güçlükler belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlamada ve uygulamada güçlük çektikleri saptanmıştır. BEP'lerle ilgili lisans eğitiminde detaylı bir eğitim verilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin BEP'i sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı uygulamadıkları da çalışmanın ortaya çıkan sonuçlarındadır. Sınıf mevcutlarının seyreltilmesi, yönetmeliklere uygun şekilde kaynaştırma öğrencilerinin yerleştirilmesi önerilmektedir.
2. Akademik beceri öğretiminde öğrencinin dikkatini toplamada ve tanısına uygun şekliyle akademik beceri kazandırmada güçlük yaşanıldığı görölmüştür. Lisans eğitiminde yalnız normal gelişim gösteren öğrenciler için değil, sınıf öğretmenlerine kaynaştırma uygulamasıyla ilgili yoğun bir program hazırlanması önerilmektedir.
3. Sınıf öğretmenlerinin rehber öğretmenle iş birliği sağladığı dile getirilmiştir. Fakat okullarda yeterli sayıda rehber öğretmen bulunmaması kaynaştırma uygulaması için iş birliğini güç hale getirebilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının okulda yer alan öğrenci sayısıyla doğru orantılı olacak şekilde rehber öğretmen ataması gerekmektedir. Kaynaştırma öğrencileri için de ayrı bir rehber öğretmen ataması yapılabilir.
4. Sınıf öğretmenleri diğer meslek elemanlarıyla iş birliği sağlamada güçlük çektiklerini, taraflarına psikiyatristlerin form iletmediğini fakat kendilerine herhangi bir bilgi verilmediği dile getirilmiştir. Diğer meslek elemanlarının kaynaştırma öğrencisiyle ilgili sınıf öğretmenlerine bilgilendirme yapması önerilmektedir.
5. Sınıf öğretmenleri RAM ile iş birliği sağlayamadıklarını, öğrencileri için randevu bulamadıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca öğrenci tanılama sürecinde öğretmen görüşlerinin yeterince dikkate alınmadığı bildirilmiştir. İlçelerde yer alan RAM sayısının artırılması, RAM'ların işlevselliğinin artırılması önerilmektedir.
6. Okul idarelerinin kaynaştırmaya ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları araştırmanın bulguları arasında yer almıştır. Ayrıca okul idaresi yönetmeliklere uygun şekliyle kaynaştırma öğrencilerini yerleştirmede için sınıf içerisinde güçlük yaşayan öğretilerde çalışmakta yer almaktadır. Bu nedenle; okul idarelerine kaynaştırmayla ilgili hizmet içi eğitimler düzenlenmesi okulların denetlenmesi gerekmektedir.
7. Sınıf öğretmenleri ailelerin çocuğun durumunu takip etmediğini, ailelerin iş birliğinde dirençli olduklarını dile getirmişlerdir. Katılımcılar ailelerin kaynaştırma uygulamasına dahil olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda ailelerin kaynaştırma uygulamasının bir parçası olması için etkinlikler düzenlenmeli, rehberlik servisi bilgilendirici çalışmalar yapılmalıdır.
8. Araştırmada okulların fiziki ortamlarının yeterli olmadığı, bedensel engelli öğrencilerin yer aldığı okullarda asansörlerin kapalı olduğu dile getirilmiştir. Bu eksikliklerin giderilmesi kaynaştırma uygulamasının başarısını arttıracaktır.

9. Mesleki yeterlik anlamında sınıf öğretmenleri lisans eğitiminde kaynaŖtırmaya ilişkin yeterli ders ve staj görmedikleri için güçlük yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Sınıf öğretmenliği lisans programlarında kaynaŖtırma uygulamasıyla ilgili dersler konulması ve stajlarını da kaynaŖtırma öğrencilerinin yer aldığı sınıflarda yapması önerilmektedir.

#### **Yazarların Katkı Düzeyleri**

Birinci yazarın, ikinci ve üçüncü yazarın danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiş bir çalışmadır. Çalışma konusu ve araştırma deseni üç yazar tarafından belirlenmiştir. Veri toplama birinci yazar tarafından yapılmıştır. Birinci yazar veri analizi yaparken ve çalışmayı raporlarken diğer yazarlarda yardımcı olmuştur.

**Kaynaklar**

- Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 215-236. <https://dergipark.org.tr/pub/ozelegitimdergisi/issue/17172/179470>
- Akcan, E. (2013). *Genel eğitim sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen eğitim-öğretim etkinliklerinin uygulanma düzeyinin araştırılması* (Tez Numarası: 340406) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Anati, M. (2012). Including students with disabilities in UA schools: A descriptive study. *International Journal of Special Education*, 27(2), 75-58. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ982862.pdf>
- Arastaman, G., Öztürk-Fidan, İ., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75. <https://doi.org/10.23891/efdyu.2018.61>
- Attwood, S., MacArthur, J., & Kearney, A. (2019) Beginner secondary teacher preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(10), 1032-1048. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1625455>
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), 39-53. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000156](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000156)
- Avissar, G., Licht, P., & Vogel, G. (2016). Equality? Inclusion? Do they go hand-in-hand? Policy makers' perceptions of inclusion of pupils with special needs: An exploratory study. *Universal Journal of Educational Research*, 4(5), 973-979. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040506>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of literature. *European Journal Of Special Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Babaoğlan, E., & Yılmaz, (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49063/626026>
- Balo, E. D. (2015). *İlkokullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Tez Numarası: 383514) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Batmaz, G., & Çermik, H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretimsel düzenlemelerde karşılaştıkları engeller ve aldıkları destekler. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 27-38. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekvad/issue/44939/559393>
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G., & Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02), 33-50. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000082](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000082)
- Batu, S., & Topsakal, M. (2003). Özel eğitim danışmanlığı süreci ve bir danışmanlık örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(1), 19-29. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000071](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000071)
- Batu, S., & Kırcaali İftar, G. (2011). *Kaynaştırma* (6. baskı). Kök Yayıncılık.
- Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 28(2), 87-94. <https://doi.org/10.1177/002221949502800203>
- Benjamin, L. K. (2020). *Diffrentiated instruction in Middle school inclusion classrooms to support special education students* [Doctoral dissertation, Walden University]. <https://core.ac.uk/download/pdf/289242373.pdf>
- Berg, B. L. (2004) *Qualitative research methods for the social sciences* (5th ed.). Pearson Education.

- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri* (Tez Numarası: 211466) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Bradshaw, K. (2009). Teachers' attitudes and concerns towards integrating students with special needs in regular classrooms: A United Arab Emirates perspective. *The Journal of the International Association of Special Education*, 10(1), 49-55. <https://eric.ed.gov/?id=EJ843436>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F., (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. baskı). Pegem Akademi.
- Cardona, C. M. (2009). Teacher education students' beliefs of inclusion and perceived competence to teach students with disabilities in Spain. *The Journal of The International Association of Special Education*, 10(1), 33-41. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/24899/1/2009\\_Cristina\\_Cardona\\_JIASE\\_2.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/24899/1/2009_Cristina_Cardona_JIASE_2.pdf)
- Cavkaytar, A., & Diken, İ. H. (2005). *Özel eğitime giriş*. Kök Yayıncılık.
- Demir, M. K. & Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 719-732. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49049/625711>
- Deniz, E. & Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 734-761. <https://doi.org/10.17755/esosder.448379>
- Fakolade, O., & Adeniyi, S., (2009). Attitude of teachers toward the inclusion of children with special needs in the general education classroom: The case of teachers in selected schools in Nigeria. *The Journal of the International Association of Special Education*, 10(1), 60-64. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052033.pdf>
- Fuchs, E. D., & Mandell, C., J. (2002) *Bireyselleştirilmiş eğitim programları* (H. Senel & E. Tekin, Çev.; 2. baskı). Akıl Yayınları. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1983)
- Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri* (Tez Numarası: 321934) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Grönlund, A., Lim, N., & Larsson, H. (2010). Effective use of assistive technologies for inclusive education in developing countries: Issues and challenges from two case studies. *International Journal of Education and Development Using ICT*, 6(4), 5-26. <http://ijedict.dec.uwi.edu/viewarticle.php?id=1136>
- Güleryüz, B., & Özdemir, M. (2015) Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 53-64. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21660/232934>
- Gümüşkaya, Ö. (2018). Bütünleştirmede iş birliği: Tanımı, önemi, türleri. M. Çitil (Ed.), *Özel eğitimde bütünleştirme* içinde (ss. 75-101). Vize Yayıncılık.
- Güzel, N. (2014). *Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin yaşadıkları sorunlar* (Tez Numarası: 355918) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hill, D. A., & Sukbunpant, S. (2013). The comparison of special education between thailand and the United States: inclusion and support for children with autism spectrum disorder. *International Journal of Special Education*, 28(1), 120-134. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1013682.pdf>
- Hwang, Y., & Evans, D. (2011). Attitudes toward an inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136-146 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ921198.pdf>



- Karaca, M. A. (2018). *Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi* (Tez Numarası: 509031) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000080](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000080)
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-15. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000103](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000103)
- Kargın, T., & Sucuoğlu, B. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Morpa Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G., & Batu, S. (2011). *Kaynaştırma* (7. baskı). Kök Yayıncılık.
- Kuyini, A. B., & Mangope, B. (2011). Student teachers' attitudes and concerns about inclusive education in Ghana and Botswana. *International Journal of Whole Schooling*, 7(1), 20-37. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ939056.pdf>
- Kuzu, S. (2011). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve öz duyarlılık düzeylerinin karşılaştırılması* (Tez Numarası: 300577) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Evaluation*, 30, 73-84. <https://doi.org/10.1002/ev.1427>
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. [http://orgm.meb.gov.tr/alt\\_sayfalar/mevzuat/Ozel\\_Egitim\\_Hizmetleri\\_Yonetmeliği\\_son.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeliği_son.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. [https://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk\\_kaynas\\_eg\\_uyg\\_deg.pdf](https://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf)
- Nilsen, S. (2020). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 980-996. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503348>
- Orhan, M. (2010). *Okul öncesi kaynaştırma öğrencileriyle normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlarının düzeyi ile öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 265725) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özgüneş, A. (2016). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri* (Tez Numarası: 402786) [Yüksek lisans tezi, Girne Amerikan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Parmaksız, İ., & Gök, A. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaştıkları güçlükler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(1), 247-265. <https://doi.org/10.21764/maueufd.359595>
- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma* (Tez Numarası: 306363) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Salend, S., & Duhaney, L. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126. <https://doi.org/10.1177/074193259902000209>

- Saraç, T., & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17379/181509>
- Shani, M., & Hebel, O. (2016). Educating towards inclusive education: Assessing a teacher-training program for working with pupils with special educational needs and disabilities (send) enrolled in general education schools. *International Journal of Special Education*, 31(3), 1-23. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120685.pdf>
- Smith, T., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. (1995). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Allyn and Bacon.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. Morpa Yayınları.
- Sütçü, Z. (2007). *Yasal düzenlemeler açısından rehber öğretmenlerin/psikolojik danışmanların özel eğitimle ilgili görevlerini uygulamaya yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi* (Tez Numarası: 217359) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tercan, H. & Bıçakçı, M. Y. (2018). Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların annelerinin tanılama öncesi çocuklarının genel gelişim özelliklerine ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies JASSS*, 68, 581-591. <https://doi.org/10.9761/JASSS7557>
- Uzun, G. (2009). *Kaynaştırma uygulamalarında ilköğretim okulu müdürlerinin rolü ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri* (Tez Numarası: 250341) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uysal, A. (2003, 11-12 Kasım). *Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaşturmaya ilişkin görüşleri* [Sözlü bildiri]. 13. Ulusal Eğitim Kongresi, Ankara, Türkiye.
- Ünal, F., & İflazoğlu-Saban, A. (2014). Kaynaştırma uygulamasına devam eden engelli öğrencilerin velilerinin kaynaşturmaya yönelik tutumları-II. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 466-417. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/371444>
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.420028>
- Yener, C. & Dayı, E. (2021). Kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki BEP sürecindeki iş birliğinin uzman ve aile görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 76-93. <https://doi.org/10.24315/tred.648737>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2015). *Bir ilkokuldaki öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri* (Tez Numarası: 407803) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, E., & Batu, E. (2016). Farklı branştan ilkokul 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>
- Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Yüksel, H., & Tanrıverdi, A. (2019). Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailelerin yaşadıkları sosyal sorunlar ve baş etme yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(3), 535-559. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.493089>





## An Investigation on the Opinions of Class and Guidance Teachers About the Challenges in Mainstream Education

Elvan Baran-Karalar <sup>1</sup>

Atlas Bogenç <sup>2</sup>

Tevhide Kargin <sup>3</sup>

### Abstract

**Introduction:** One of the most important factors in mainstreaming practices is the teacher. The role of the created class and psychological guidance, such as ensuring social cohesion between students with special educational needs and their peers, and the active inclusion of families throughout their life, cannot be denied. It is expected that the opinions and expectations regarding the inclusion difficulties and experiences of the classroom and guidance teachers working in primary schools in the province of Istanbul are reached.

**Method:** In the study in which the case study model, which is one of the qualitative research methods, was used; semi-structured interviews were conducted with seven classroom teachers who have inclusion students in their classroom and six psychological counselor/guidance teachers who have inclusion students in their school. By applying content analysis to the data obtained from the interviews, the main themes and sub-themes were formed and the findings were reached.

**Findings:** Research findings show that classroom teachers prepare the individualized education program (IEP) with the help of the guidance teacher. The school administration does not have enough information about the inclusion practice because the classrooms are crowded. Thus the teachers have difficulty in gaining academic skills, as well as finding and adapting appropriate materials for mainstreaming students. Counselors, on the other hand, state that the IEP development unit remains on paper, that all responsibilities related to IEP are assigned to them, and that the school administration does not cooperate on inclusion. In addition, both classroom teachers and guidance teachers stated that the communication and cooperation they established with the institutions where the student received support education was one-sided and they did not receive any feedback regarding the student. The fact that families do not accept their children's inadequacy, and do not have enough information about inclusion, is another finding that makes cooperation difficult for classroom and guidance teachers.

**Discussion:** The findings obtained from the research revealed the necessity of the classroom and guidance teachers to be in cooperation with the school, family and stakeholders who provide support education to the students in the inclusive practice. This cooperation will enable the student's educational process to improve their learning better. It is recommended to conduct experimental studies based on school-family cooperation in similar studies.

**Keywords:** Special education, inclusive practice, students with special needs, classroom teacher, guidance counselor.

*To cite:* Baran-Karalar, E., Bogenç, A., & Kargin, T. (2024). An investigation on the opinions of class and guidance teachers about the challenges in mainstream education. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 25(1), 51-70. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1078468>

<sup>1</sup>**Corresponding Author:** Res. Assist., Biruni University, E-mail: ebaran@biruni.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5904-8461>

<sup>2</sup>Assist. Prof., Biruni University, E-mail: abogenc@biruni.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9949-5039>

<sup>3</sup>Prof., Hasan Kalyoncu University, E-mail: tkargin@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1243-8486>

## Introduction

Each student needs training in order to ensure harmony with the community. Students develop their abilities and to gain knowledge and experience in social areas. According to their peers, students with physical, mental and social disabilities also have the right to receive education in order to integrate with society and be self-sufficient. In the 1960s when the idea that all children should have an equal education level came out, there were countries such as Italy, England, France and Norway, and in the United Kingdom, in the 1970s which facilitated children with special education needs in a very short time (Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD], 1995). On the other hand, the same procedure, was legally accepted in 1983, and reforms were made over the years regarding inclusion practices (Ministry of National Education [MoNE], 2006; 2010; Uysal, 2003; Yazıcıoğlu, 2018). Observing children with special education needs being educated in the general education classroom with appropriate arrangement and special education support, has occurred thanks to inclusion practices (Bender et al., 1995; Lindsay, 2007; Sucuoğlu & Kargın, 2006). In recent years, the concept of integration (inclusion/inclusive education) has been used instead of the concept of inclusion (mainstream) because of including attention of students. The importance of the concept of integration is increasing day by day and the use of this concept of unification has been preferred in terms of reflecting more inclusion in practice together as the goal sought to be achieved.

Inclusion practice not only aims to facilitate the adaptation of students with special education needs to society and to carry students to a higher level in social, academic and many aspects of development, but also affects the families of these children as well as children with typical development, teachers and even school administrators (Kuz, 2007). Inclusion is not just about placing students in need of special education in a general education classroom. A successful inclusion implementation depends on meeting the basic criteria and fulfilling the duties and responsibilities of all stakeholders, because inclusion practices, by their nature, require knowledge, skills and experiences of more than one area of expertise (Uçar, 2021; Tercan & Bıçakçı, 2016). For this reason, teachers who carry out inclusion practices in the classroom are expected to individualize the education of the inclusion students, to facilitate the social adaptation of the students with typical development, and to provide counseling to the family of the student and to provide cooperation (Batu, 2000; Smith, 1995). There are professionals such as guidance teachers, school administrators, physiotherapists, language and speech therapists who provide special education and support services to students with special education needs outside the classroom (Sönmez & Kartal, 2019). In order for inclusion practices to be successful, it is beneficial for all stakeholders in the team to carry out the practices in cooperation.

When the international literature is examined, the number of studies on the problems of teachers who play an important role in inclusion practice is limited. The lack of materials in the inclusion practice, the limited relationship between parents and teachers, the lack of cooperation between stakeholders and the inadequacy of government policies are among the common problems (Anati, 2012; Attwood et al., 2019; Avissar et al., 2016; Benjamin, 2020; Grönlund et al., 2010; Hill & Sukbunpant, 2013; Nilsen, 2020; Shani & Hebel, 2016).

When the national literature is examined, one of the problems experienced in the inclusion practice is that the schools and classrooms do not have the appropriate physical environment for the inclusion practice (Batu vd., 2004; Sadioğlu, 2011; Saraç & Çolak 2012), and that the classrooms are crowded under these unsuitable physical conditions is another difficulty experienced by teachers (Balo, 2015; Deniz & Çoban, 2019; Gök, 2013; Güleriyüz & Özdemir, 2015; Güzel, 2014). At the point of cooperation with stakeholders, only studies on cooperation with the school administration have been found, and it has been reported that teachers do not receive the necessary support from the school administration regarding the inclusion practice (Akalin, 2015; Bilen, 2007; Güzel, 2014). Regarding families, another factor affecting the success of the mainstreaming practice, it was observed that the classroom teachers had problems in communicating with the students and the family had problems in accepting the student (Akalin, 2015; Avcıoğlu, 2011; Balo, 2015; Sadioğlu, 2011; Uzun, 2009; Winter, 2013).

Considering the studies conducted, it is observed that the number of studies conducted with guidance teachers in the literature is limited, although there are many studies conducted with classroom teachers regarding the inclusion practice. Identifying the difficulties experienced by counselors, who have duties such as facilitating the adaptation of students with special education needs to school, and providing cooperation between teachers, family and school management, will shed light on the issues to be emphasized in the in-service trainings to be given. In addition, it is thought that it will contribute to the literature by including the opinions of two stakeholders, who play an important role in inclusion practices, in a single study on the difficulties they experience with other stakeholders. In line with this purpose, the aim of this study is to describe the opinions of the classroom and

counselor teachers about the difficulties they experience in the teaching processes and in cooperation with the stakeholders involved in the process of inclusion.

In line with this main purpose, answers to the following research questions were sought in two categories as below: In the mainstreaming practice of classroom teachers;

1. To reveal their views on the difficulties they experienced during teaching.
2. To reveal their views on cooperation with the school counselor.
3. To reveal their views on support education services.
4. To reveal their views on the difficulties experienced in cooperation with the school.
5. To reveal their views on the difficulties they experience in family cooperation.
6. To present their views on the difficulties they experienced in the functioning of the individualized education program (IEP) development unit.

In the mainstreaming practice of counselors;

1. To determine their views on cooperation with the classroom teacher.
2. To determine the views on the difficulties experienced by the student in cooperation with his family.
3. To determine the opinions about the difficulties experienced in cooperation with the school administration.
4. To determine the views on the difficulties experienced in cooperation with the Guidance and Research Center (GRC).
5. To determine the views on the difficulties experienced by the student with other professional staff (psychiatrist, psychologist, speech and language therapist, etc.).
6. To determine the opinions about the difficulties they have experienced in the functioning of the IEP development unit.

## Method

### Participants

The participants of this study were determined through purposive sampling. Purposeful sampling allows for in-depth study of situations that are thought to have rich information (Yıldırım & Şimşek, 2000). The following process was followed in order to determine a working group suitable for the research method. By obtaining the necessary permissions from the Istanbul Provincial Directorate of National Education, schools with inclusion students were determined and attention was paid to the fact that the schools to be selected were from different districts. The school principals of the determined institutions were visited and information was given about the purpose and content of the research. Seven volunteer classroom teachers and six volunteer guidance teachers who can participate in the interview and have inclusive students were determined.

Within the scope of the research, an appointment was made for the interview at the appropriate day and time from the classroom teachers and guidance teachers working in the schools to be interviewed, and the interview consent form was sent to the participants. Due to the pandemic, the interviews took place online. In addition, a sample of the document showing the permission obtained from the Provincial Directorate of National Education was presented to the participants.

The classroom teachers in the research group were coded as T.1, T.2, ..., and the psychological counsellor -guidance teachers were coded as G.1, G.2, ... during the research. The distributions regarding the descriptive characteristics of classroom teachers are shown in Table 1.

**Table 1**

*Data on Descriptive Characteristics of Classroom Teachers*

Code name	Education level	Professional experiences (years)	Have taken a special education course	Having received in service training on special education	Following the regulations published by Ministry of Education on special education	To follow the development related to special education
T.1	Bachelor	15	No	Yes	Yes	Yes
T.2	Bachelor	10	No	Yes	Yes	No
T.3	Bachelor	16	No	Yes	Yes	No
T.4	Bachelor	15	No	Yes	Yes	Yes
T.5	Bachelor	13	No	Yes	Yes	No
T.6	Bachelor	36	No	Yes	Yes	No
T.7	Master degree	2	No	No	No	No

When we look at Table 1, it can be observed that the majority of the participating teachers did not receive any training on inclusive practices and special education, but they attended in-service training programs. The professional seniority of the participants varies between 2 and 36 years. Additionally, out of the participants, six completed their undergraduate studies, while one has completed their postgraduate studies. The distributions regarding the sample of guidance counselors are shown in Table 2.

**Table 2**

*Data on Descriptive Characteristics of Guidance Teachers*

Code name	Education level	Professional experiences (years)	Have taken a special education course	Having received in service training on special education	Following the regulations published by Ministry of Education on special education	To follow the development related to special education
G.1	Bachelor	1	Yes	No	Yes	Yes
G.2	Bachelor	3	Yes	Yes	Yes	No
G.3	Bachelor	2	Yes	No	Yes	Yes
G.4	Bachelor	15	Yes	Yes	Yes	Yes
G.5	Bachelor	7	Yes	No	Yes	Yes
G.6	Bachelor	6	Yes	Yes	Yes	Yes

When we look at Table 2, it can be seen that all participating guidance counselors have received training related to the field of special education and they follow the regulations published by the Ministry of Education (MoNE). The professional seniority of the participants varies between 1 and 15 years.

### Model of the Study

This research aims to determine the opinions of classroom teachers and guidance counselors working in primary schools affiliated with the Ministry of National Education in Istanbul regarding the difficulties encountered in inclusive education practices. In order to allow individuals to present their experiences realistically and comprehensively, and to deeply analyze the process, a qualitative research method called a case study design was used. Case study is defined as a research method that focuses on the questions of why or how, where the researcher has almost no control over the situation. (Yin, 1984).

### Ethical Principles

Ethical principles were observed throughout the research process. In order to conduct the research, an ethics committee approval document with the number 2020/44-21 dated 30.10.2020 was obtained from the Non-Interventional Research Ethics Committee of Biruni University. Additionally, permission was obtained from the Istanbul Provincial Directorate of National Education by the researcher to gather teachers' opinions. The interviews were conducted based on the principle of voluntariness, and the names of the participants were kept confidential during the research and transcription process. The participants were informed that code names would be used instead of their actual names.

### Data Collection Tools and Environment

In this study, a Personal Professional Information Form and a Semi-structured Interview Guide were used for both classroom teachers and guidance counselors. When preparing the interview questions, care was taken to ensure that the questions were understandable and that there were open-ended questions through which the participants could convey their knowledge, thoughts, and experiences. Afterwards, the interview questions suitable for the research were prepared and expert opinions were obtained from a faculty member working in the field of special education. The expert opinion confirmed that the questions were appropriate for the purpose of the research.

The interviews with classroom teachers lasted an average of 27 minutes, while the interviews with guidance counselors lasted 25 minutes. Tables 3 and 4 provide data on the environment where the interviews were conducted and the duration of the interviews.

**Table 3**

*Class Teacher Interview Schedule*

Code name	Interview date	Interview duration (minute)	Record type	Interview type
T.1	1 March 2021	20	Video recording	Zoom
T.2	2 March 2021	28	Video recording	Zoom
T.3	3 March 2021	16	Video recording	Zoom
T.4	4 March 2021	25	Video recording	Zoom
T.5	5 March 2021	20	Video recording	Zoom
T.6	7 March 2021	51	Video recording	Zoom
T.7	8 March 2021	31	Video recording	Zoom

**Table 4**

*Counselor Interview Schedule*

Code name	Interview date	Interview duration (minute)	Record type	Interview type
G.1	4 March 2021	15	Video recording	Zoom
G.2	6 March 2021	12	Video recording	Zoom
G.3	8 March 2021	24	Video recording	Zoom
G.4	10 March 2021	25	Video recording	Zoom
G.5	11 March 2021	30	Video recording	Zoom
G.6	12 March 2021	45	Video recording	Zoom

### Data Collection and Analysis

In this research, the data was analyzed using content analysis, which is one of the analysis techniques used in qualitative research methods. The purpose of content analysis is to describe the data and uncover the hidden truths within the data. It involves organizing and presenting similar data with specific themes in a way that the reader can understand (Yıldırım & Şimşek, 2016). Categories are created by classifying the information obtained from the data based on the similarities or differences in their content (Berg, 2004). In this study, the interview questions served as the basis for creating the categories. For example, for classroom teachers, a category of "Collaboration with Parents" was created for potential answers to the question, "What are your opinions on the difficulties encountered in collaboration with parents in inclusive education practices?" Similarly, a category of "Collaboration with Classroom Teacher" was created for potential answers to the question, "What are the difficulties encountered in collaboration with the classroom teacher of the inclusive student?" Afterwards, codes were determined by creating other categories within the answers to the questions. To ensure internal and external consistency of the themes, the themes and the codes collected under them were checked. In the final stage of interpreting the findings, the researcher interpreted the results obtained.

### Validity and Reliability of the Research

In quantitative research, internal validity has been replaced by credibility in qualitative studies. Credibility refers to the degree to which the findings are consistent with reality (Arastaman & Fidan, 2015). Lincoln and Guba (1985) have suggested long-term interaction, expert examination, member checking, and in-depth data collection as methods used for establishing credibility. In this study, the following aspects were considered in terms of credibility: Consulting an expert opinion for the interview questions used in the research. The interview questions were sent to experts in educational measurement and evaluation, special education, and guidance counseling, and



the interview questions were revised based on the suggestions received from the experts. One of these suggestions was to ensure conceptual integrity in the questions. For data analysis, themes and sub-themes were created by an experienced researcher in qualitative research, and the researcher compared their themes and sub-themes. For this, Miles and Huberman's (1994) formula “agreement / (agreement + disagreement) x 100” was used. In qualitative studies, a match of 90% or higher between the evaluations of the expert and the researcher is expected (Büyüköztürk et al., 2016). Accordingly, the reliability study conducted with the expert showed a match of 97% for classroom teachers and 93.15% for guidance counselors. For the validity of the research, efforts were made to ensure it by providing detailed reporting of the data obtained from the interviews. In the stage of preparing the interview questions, a conceptual framework was created by reviewing the relevant literature to ensure internal validity.

### Results

As a result of the analysis of the research data, eight themes were identified for classroom teachers and seven themes were identified for guidance counselors. Information about the themes and sub-themes is provided in Table 5. Additionally, in the findings section, examples of participant opinions related to the sub-themes with high frequency are presented under each theme.

**Table 5**

*General Theme Structure for Classroom Teachers*

Theme number	Theme
1	Difficulties experinced in the teaching process <i>IEP preparation</i> <i>Difficulties experinced during IEP implementation</i> <i>Difficulties in teaching academic skills</i>
2	Difficulties with support services <i>Difficulties experinced in cooperation with the guidance teacher</i> <i>Difficulties in cooperating with other professionals (psychiarist, speech and language language therapist)</i> <i>Difficulties in cooperating with out-of-school education (rehabilitation centre)</i>
3	Difficulties in cooperstion with the school administration
4	Difficulties in family cooperation
5	Physical environment of the classroom and school
6	Difficulties in professional competence

Note: IEP = individualized education program.

### Difficulties Experienced in the Teaching Process

#### *IEP Preparation*

The frequency data regarding the opinions of participating classroom teachers on the process of preparing IEP are provided in Table 6.

**Table 6**

*Opinions on IEP Preparation*

Opinions	Participants (n)
1. Only those who prepare with the support of guidance teachers	5
2. Users of IEP's program on the Internet	1
3. The student who doesn't prepare an IEP because (s)he doesn't have an inclusion report	1

Note: IEP = individualized education program.

One notable finding from Table 6 is that T.6 reported using pre-existing IEP plans found on the internet. On the other hand, classroom teacher T.2 mentioned that the IEP plans are prepared by bringing together the administrator, classroom teacher, and guidance counselor. However, it is challenging to gather all of the participants in the program. Classrom teachers prepare our IEP plans with the support of guidance counselor.

**Difficulties Experienced During IEP Implementation**

The frequency data regarding the views of the participating classroom teachers on the implementation process of IEP are provided in Table 7. According to Table 7, it is a way of finding solutions to difficulties caused by large class sizes:

"Average class size is around 40 students. Each class has approximately 2-3 inclusive education students with different inclusion reasons. I struggle to implement individualized education plans for these inclusive education students due to these reasons." (T.1)

"It is challenging to implement the IEP for the student. The student has attendance issues and sometimes doesn't come to school, which makes it difficult to enforce the plan. We face difficulties in implementing the IEP due to the student's lack of discipline." (T.2)

**Table 7**

*Opinions on Difficulties Experienced in IEP Implementation*

Opinions	Participants (n)
1. Those who have difficulties due to student discipline	2
2. Those who have difficulties due to the large class size	2
3. Those who don't have difficulties in applying the IEP	2
4. Not preparing IEP	1

Note: IEP = individualized education program.

**Difficulties in Teaching Academic Skills**

In Table 8, frequency data regarding the difficulties encountered in teaching academic skills are presented. The teacher's opinion, stating that the student had difficulties due to meeting him, and the opinion referring to the density of students in the classroom, are as follows:

"We have difficulties in maintaining their attention and expressing what they need to do. They constantly look around while doing the given task, which even distracts me and disrupts my focus on the lesson." (T.6)

"Our classrooms are overcrowded, making it difficult for us to give individual attention to each child. You know, the class duration is limited. In a 40-minute period, we can only allocate about 1 minute to each student. With 39 students, we don't have the luxury of saying "wait on the side, I'll spend 5 minutes with your classmate." (T.1)

**Table 8**

*Views on Teaching Academic Skills*

Opinions	Participants (n)
1. Problems arising from the student's diagnosis	4
2. Crowded classrooms and curriculum problems	2
3. The teachers who do not have difficulties in teaching academic skills	1

**Difficulties with Support Services**

**Difficulties Experienced in Cooperation with the Guidance Teacher**

The frequency data regarding the difficulties in collaboration with guidance counselors is presented in Table 9. When Table 9 is examined, it is seen that the majority of teachers do not have difficulties in cooperating with the guidance counselor. Opinions regarding this are as follows.

"I haven't encountered any difficulties in collaborating with the guidance counselor. They are highly supportive." (T.3)

"Our school has approximately two thousand students, and around sixty of them are inclusive education students. Despite being a large school, we only have one guidance counselor. Therefore, the collaboration regarding inclusive education students remains limited, because of not having the adequate number of guidance counselors." (T.2)

**Table 9**

*Difficulties Experienced in Cooperation with the Guidance Teacher*

Opinions	Participants (n)
1. Those who don't have difficulties in cooperating with counselors	6
2. Insufficient number of counselors	1

***Difficulties in Cooperation with Other Professional Staff (Psychiatrist, Language Therapist etc.)***

The frequencies of the opinions regarding the difficulties in collaboration with other support staff members are given in Table 10. The answers of the classroom teachers to this question were distributed more in the direction of not being able to cooperate and providing limited cooperation. Teacher opinions are given below.

"They should actually communicate with us. I have a student who receives speech therapy, but there is no communication and collaboration established." (T.1)

"A form regarding my inclusion student who goes to the psychiatrist was sent to me. I was asked to fill out this form and send it back through the parent." (T.2)

**Table 10**

*Difficulties Experienced in Cooperation with Other Professional Staff*

Opinions	Participants (n)
1. Unable to cooperate	3
2. Limited cooperation	3
3. Collaborative	1

***Difficulties in Cooperation with Informal Education (GRC, Rehabilitation Centre)***

The frequencies of classroom teachers' views on collaboration with informal education are provided in Table 11. The opinion of the classroom teacher is given below.

"We face difficulties because the GRC is extremely busy, and we cannot find appointments on the dates we want. The diagnoses of children are determined very late. One GRC in a district is not sufficient. We cannot collaborate effectively with special education either because there is no official rule for it." (T.1)

**Table 11**

*Difficulties in Cooperation with Informal Education*

Opinions	Participants (n)
1. No difficulty in cooperation	2
2. Difficulties in communicating	4
3. Difficulties in the diagnosis process	1

**Difficulties in Cooperation with School Administration**

The frequency of the opinions of classroom teachers regarding the difficulties they experience in collaboration with school administration in inclusive practices is given in Table 12. When Table 12 is examined, it can be seen that there are classroom teachers who do not have difficulty in cooperating with the school administration, but the opinion of the teacher who expresses his opinion about not placing students in accordance with the regulations and emphasizes the inclusion practice of the school administration is given below.

"While the school administration does not place any inclusive students in some classes, they place three inclusion students in some other classes. So, there are some classes with inclusive students and some without. In this situation, the school administration is putting pressure on me." (T.5)

"The school administration's knowledge is very inadequate. When you try to collaborate or seek support, they approach it as if these students should only be managed to say 'If it doesn't bother you, don't worry about it, just let it be.' Instead of that, the administration should approach it with more sensitivity, but they lack any knowledge about it." (T.7)

**Table 12**

*Difficulties in Cooperation with the School Administration*

Opinions	Participants (n)
No difficulty in cooperation	3
Lack of knowledge of school administration about inclusion	2
Failure to place students in accordance with regulations	1
School administration stays in the background in cooperation	1

**Difficulties Experienced in Cooperation with the Family**

The opinions and frequencies of teachers regarding the difficulties in collaboration with the families of inclusive students are provided in Table 13. One of the difficulties that classroom teachers had in cooperating with the family was that the family did not accept the student, while another difficulty was that the teacher was blamed by the family. Teacher opinions are given below.

**Table 13**

*Difficulties Experienced in Cooperation with the Family*

Opinions	Participants (n)
Parents' not accepting their disabled children	3
Failure of the family about following the child's situation	1
Don't blame the teacher	1
The children of divorced parents	1
No difficulty	1

"The family has difficulty accepting their children with special are different from other children. They don't want to get any reports, but we still do our best for the student. A report might just be a piece of paper for the student, but I don't know if it will have a positive or negative impact in the future. I face difficulties with the family regarding these issues." (T.4)

"The student's family is generally aggressive. They come to school considering their child as a person with special needs. Also they think that that we don't pay attention to their child's interests. They come to school with anger and react as if everyone is an enemy to their child. Suddenly, you are called to the guidance counselor's office." (T.7)

**Physical Environment of the School and Class**

The opinions and frequencies of the classroom teachers participating in the research regarding the physical environment are provided in Table 14. Teacher opinions regarding the inadequacy of the physical environment and its reflections on the student are given below.

"Students with physical disabilities usually need someone's assistance to go up and down the stairs since the elevators in the school are not functioning. The student faces difficulties in going up and down and constantly relies on others for help. As a result, the student often feels isolated in the classroom and usually sits alone." (T.7)

**Table 14**

*Physical Environment of the School and Class*

Opinions	Participants (n)
Sufficient	3
Insufficient	4

**Difficulties in Professional Competence**

The opinions and frequencies regarding the professional difficulties experienced by classroom teachers in inclusive education practices are provided in Table 15. In terms of professional competence, all of the teachers reported that they had difficulties due to the insufficient undergraduate education. The teacher's opinion is given below.

"We face difficulties and often feel inadequate. We were trained in university with the assumption that we would only work with typically developing children, but that's not the reality of life." (T.1)

"I feel inadequate because you don't receive what you're supposed to. You either don't know how to deliver it or you don't know how to. It would have been better if we had the opportunity to observe such situations during our university education." (T.5)

**Table 15**

*Difficulties in Professional Competence*

Opinions	Participants (n)
Difficulties caused by insufficient bachelor education	7

Table 16 provides information about the themes and sub-themes related to guidance counselors. Additionally, in the findings section, under each theme, there are examples of participant opinions regarding sub-themes with high frequencies.

**Table 16**

*General Theme Structure for Counselors*

Theme number	Theme
1	Challenges experienced in the IEP development unit
	Difficulties with support services
2	<i>Difficulties with the support training room</i> <i>Difficulties in the cooperating with other professionals (psychiatrist, language therapist)</i> <i>Difficulties in cooperation with GRC</i>
3	Difficulties in classroom teacher collaboration
4	Difficulties in the collaboration with school administration
5	Difficulties in cooperating with the family
6	Difficulties in professional competence

Note: GRC = guidance and research center; IEP = individualized education program.

**Challenges Experienced in the IEP Development Unit**

Table 17 provides the frequency information regarding the opinions of the guidance counselors participating in the research on the IEP development unit. All of the counselors who participated in the research were of the opinion that other members of the IEP development unit did not fulfill their duties. The teachers' opinion is as follows:

"Generally, I am the one handling this process. The school psychologist and guidance counselor are natural members of this unit, but it's not solely their responsibility." (G.1)

"Classroom teachers are not showing the necessary dedication in transferring the workload related to this matter to the guidance service." (G.4)

**Table 17**

*Challenges Experienced in the IEP Development Unit*

Opinions	Participants (n)
1. Failure of in the IEP development unit fulfilling the duties of other members	6

Note: IEP = individualized education program.

**Difficulties with Support Services**

*Challenges with the Support Training Room*

The opinions and frequencies of guidance counselors regarding the support education room are provided in Table 18. Teacher opinions about the support education room are as follows:

"There is no support education room in the school. They simply empty a classroom and put in table tennis, but there is no dedicated room for support education. Teachers prefer to teach SDC (Support and Development Course) instead of providing lessons within the scope of IEP because the additional pay for SDC is higher." (G.1)

"The absence of a support education room is a lacking at our school. We face difficulties in finding teachers to provide support education. The heavy workload on teachers and the low payment are important factors." (G.3)

**Table 18**

*Challenges with the Support Training Room*

Opinions	Participants (n)
1. Lack of support training room and classroom teachers not wanting to teach	4
2. Those who didn't report difficulties with the support training room	2

***Difficulties in Cooperation with Other Professional Staff (Psychiatrist, Language Therapist, etc.)***

The frequency information regarding the opinions of guidance counselors is presented in Table 19. The teacher stated that the cooperation with other professionals was one-sided and stated as follows:

"Psychiatrists reach out to us through parents. They request information about the student and ask us to fill out forms. However, after the form is completed, there is no information exchange regarding the student. We try to communicate with the parents and professionals to find out what happened, but most of the time our efforts remain unsuccessful."(G.6)

**Table 19**

*Difficulties in Cooperation with Other Professional Staff (Psychiatrist, Language Therapist, etc.)*

Opinions	Participants (n)
1. Those who have difficulties in the cooperating with other professionals	5
2. Those who don't have difficulties in the cooperating with other professionals	1

***Difficulties in Collaborating with GRC***

The difficulties that guidance counselors experience in collaboration with special education teachers in GRC are presented in Table 20. When Table 20 is examined, it is revealed that the majority of the counselors who participated in the research did not have difficulties in cooperating with the GRC, while the teachers who did experience difficulties due to misdiagnosis. The opinions of teachers who experienced difficulties are given below.

"Sometimes we encounter difficulties in the diagnostic processes. Since I previously worked in GRC for 3 years, I am familiar with the tasks and procedures carried out there. When we ask them on what basis they make incorrect diagnoses and provide guidance, they become unresponsive in communication. They don't offer any assistance in any way. The process always takes a long time." (G.4.)

**Table 20**

*Difficulties in Collaborating with GRC*

Opinions	Participants (n)
1. No difficulties	4
2. Misdiagnosis	2

***Difficulties Experienced in Cooperation with the Class Teacher***

The opinions of guidance counselors participating in the research regarding the difficulties experienced in collaboration with classroom teachers are presented in Table 21. The majority of counselors who participated in the research reported that classroom teachers did not have sufficient information about types of disabilities. In addition, the opinions of teachers who have difficulties in cooperating with classroom teachers regarding the preparation of IEP are given below.

"The classroom teacher faces difficulties in knowing the characteristics of different types of disabilities. For example, we had a student with ADHD (attention deficit hyperactivity disorder). The teacher was unaware of this. They complained about the student constantly being in motion and even wanting to sit by the window. I informed the teacher about this situation and explained the characteristics of a student with ADHD, how to interact with them in the classroom, and their inclinations." (G.3)

"Teachers consider IEP preparation as a burden. Despite providing information about IEPs in every seminar, they still have questions about how to prepare an IEP at the beginning of each term. They also

see preparing appropriate questions for the IEP as an additional burden and do not implement it. These reasons hinder our collaboration." (G.5)

**Table 21**

*Difficulties Experienced in Cooperation with the Class Teacher*

Opinions	Participants (n)
1. No difficulties	1
2. Those who have problems due to the classroom teacher's failure to act in accordance with the student's disability	4
3. Those who have problems in the preparation and implementation of the IEP	1

Note: IEP = individualized education program.

**Difficulties in Cooperation with the School Administration**

The opinions and frequency information regarding the difficulties experienced by the participating guidance teachers in collaboration with school administration are provided in Table 22. When Table 22 is examined, it is revealed that the issues that counselors have difficulties with the school administration are the school administration's insensitive perspective on inclusion and the school administration's failure to do what is necessary in providing a support education room. The opinions of the guidance counselor are given below.

"The principal is insensitive to inclusive practices. When referring students to the Special Education and Rehabilitation Center (GRC), the principal would question it a lot, find it unnecessary, and try to close the issue." (G.2)

"Our school does not have a support education room. When I mentioned this to the administration, they said the physical space is not suitable. There is a music room, but no support education room. Or they would empty a classroom and set up a table tennis table, but they say there is no room for support education." (G.3)

**Table 22**

*Difficulties in Cooperation with the School Administration*

Opinions	Participants (n)
1. No difficulties	3
2. Those who have difficulty in inclusion practice due to insensitivity	2
3. Those who have difficulties with the support training room	1

**Difficulties in Family Cooperation**

The views and frequency information regarding the difficulties experienced by guidance teachers in collaboration with families are provided in Table 23. When Table 23 is examined, all of the school counselors expressed the opinion that cooperation in the inclusion practice was not achieved due to the family not accepting the student's situation. The opinion of the counselors is as follows:

"In inclusive practices, we face a lot of difficulties in the student's diagnostic process with the family. The parents do not want to accept this situation. They make serious responses such as: 'My child is normal, you are going to get a crazy report for my child.' They perceive the special education and rehabilitation center report as a serious psychiatric disorder report." (G.1)

"While explaining to the family that the child is special, they do not accept it. In the following process, they blame the teacher." (G.6)

**Table 23**

*Difficulties in Family Cooperation*

Opinion	Participants (n)
1. Inability to accept being an inclusive student	6

**Difficulties in Professional Competence**

The opinions and frequencies regarding the difficulties experienced by guidance teachers in terms of professional competence are given in Table 24. When Table 24 is examined, it is seen that the majority of guidance teachers do not have difficulties in terms of professional competence, but the teachers who do experience

difficulties have difficulties in terms of lack of experience and knowledge. The opinion of one of the teachers who experienced difficulties is as follows:

"When we started working for the Ministry of Education with the education we received at the university, it became apparent that we lack the necessary skills to meet the requirements in this field." (G.4)

**Table 24**

*Difficulties in Professional Competence*

	Opinions	Participants (n)
1. No difficulties		4
2. Those who have difficulties due to lack of experience and knowledge		2

### Discussion

In this study, questions were asked to classroom teachers and school guidance counselors who work in primary schools in Istanbul including students with special educational needs, about the difficulties they experienced in inclusive education practices. The opinions of classroom and guidance teachers regarding the preparation and implementation of IEPs, academic skill instruction, and other elements related to the education of inclusive students were obtained.

In inclusive education, it is necessary not only to place the student in the classroom but also to make certain arrangements for a successful inclusive practice. The elements that contribute to success in inclusive education are teachers, students, individualized education programs, families, and school administrators (Batu, 2000; Kıcaali-İftar, 1998). This study focused on the difficulties experienced by classroom and guidance teachers regarding these and similar elements.

The IEP is an agreement on service providers and recipients (Kargın, 2007). Service providers include all individuals responsible for the education of individuals with special needs (special education teachers, general education/classroom teachers, guidance counselors, psychologists, etc.), while recipients include the family of the individual with special educational needs and, in some cases, the individual themselves (Avcığlu, 2011; Kargın, 2007; MoNE, 2006; Yılmaz & Batu, 2016). The IEP is not just a program prepared by a single person, but rather a program that requires active participation from all individuals responsible for special needs education and the acceptance of defined goals by all participants (Kargın, 2007). However, this study indicates that there is no IEP development unit in schools, and individuals involved in IEP preparation do not come together at regular intervals. Furthermore, reducing class sizes for the feasibility of IEP implementation is an important finding. From this perspective, it can be deduced that the lack of collaboration and communication among stakeholders and the high class sizes make it difficult to prepare and implement appropriate IEPs for inclusion students. The unequal distribution of inclusive students among classes and the presence of inclusion students with different diagnoses in some classes were also identified as difficulties, which is consistent with previous studies (Batu, 2003; Karaca, 2018; Orhan, 2010; Özen, 2008; Özgüneş, 2016; Yener & Dayı, 2021).

In inclusive education, collaboration involves not only special education teachers and classroom teachers but also other relevant service professionals within the school, such as subject teachers, psychologists, guidance counselors, and speech-language therapists (Friend & Cook, 2003). These professionals need to work collaboratively (Gümüşkaya, 2018). The majority of participating classroom teachers in this study reported that they did not have difficulty collaborating with guidance counselors, that they could easily reach them, and that they provided assistance. Other studies have also shown that school guidance services are an important support for classroom teachers in inclusive education practices (Batmaz & Çermik, 2019). However, in contrast to this view, Akcan (2013) reported in their study that classroom teachers did not receive sufficient support from guidance counselors regarding inclusive education practices. The difficulties faced by guidance counselors in collaboration with classroom teachers are generally related to the classroom teacher's lack of sufficient knowledge about the student's disability type, lack of knowledge about IEP preparation, and perceiving IEP preparation as a burden.

Inclusive education practices involve the collaboration between school administrators and teachers in the provision and implementation of special education services. However, difficulties have been observed in the collaboration between classroom and guidance teachers with school administrators in these efforts. Among these difficulties are the insufficient knowledge of school administrators about inclusive education and their failure to place inclusive students in classrooms according to regulations. Additionally, it is observed that school administrators implement the inclusive education without establishing support rooms specifically for inclusive



practices. Moreover, the Ministry of Education's directive (General Circular No. 2015/15, May 18, 2015) states that these rooms should be established for students with special needs as these students continue their education in the same environment with their peers. The lack of support from school administrators in inclusive education practices leads teachers to feel inadequate and develop negative attitudes towards inclusive education (Avramidis & Norwich, 2002; Babaoğlan & Yılmaz, 2010; Boer et al., 2011; Bradshaw, 2009; Cardona, 2009; Demir & Açar, 2011; Fakolade & Adeniyi, 2009; Fuchs, 2009-2010; Hwang & Evans, 2011; Kuyini & Mangope, 2011; Kuzu, 2011; Ünal, 2010).

The involvement of parents is undoubtedly one of the most important factors in the success of inclusive education. Parents not only provide feedback to teachers regarding their child's performance outside of school but also play a crucial role in supporting their child's development in their everyday world. However, research indicates that classroom and guidance teachers face difficulties in collaborating with parents. One of the main challenges is the reluctance of parents to accept the diagnosis of their child as an inclusion student. Consistent with the relevant literature, it has been found that parents of inclusive students do not accept their children's special needs, teachers experience communication problems with parents, and parents have lack of information about their children (Güzel, 2014; Yılmaz, 2015). Another finding of the study is that when guidance teachers attempt to refer students to Resource and Assessment Centers, parents hesitate to accept the report for their child as a serious psychiatric disorder. Parmaksız and Gök (2017) also revealed in their study that guidance teachers face difficulties in collaborating with parents and encounter resistance while suggesting students for assessment or medical referral. Yüksel and Tanrıverdi's (2019) study indicated that parents feel isolated and unsupported in their environment after their child's diagnosis, which may contribute to their reluctance towards inclusive education. Providing psychological and social support to parents of inclusion students can facilitate the acceptance process and enable active involvement in their child's education. Thus, it is believed that the success of inclusive education depends on a collaborative approach involving parents, schools, and guidance units in decision-making processes (Cavkaytar & Diken, 2012).

This study has identified a professional inadequacy in dealing with the difficulties faced by classroom and guidance teachers in implementing inclusive education. The absence of a specific course on special education and inclusive practices in the undergraduate education of participating classroom teachers is seen as a contributing factor to the encountered difficulties. On the other hand, guidance teachers reported feeling more competent in inclusive education compared to classroom teachers but expressed the insufficiency of their undergraduate training in terms of implementations in the classroom. Sütçü (2007) also found that guidance teachers perceive themselves as inadequate in dealing with inclusion students, which aligns with the findings of this study.

### **Limitations and Recommendations of the Research**

This research is limited to the responses provided by seven classroom teachers and six counseling/guidance teachers who work in Istanbul during the spring semester of the 2020-2021 academic year and have inclusive students in their classes.

### **Recommendations for Implementation and Future Research**

1. This research identifies the difficulties experienced by classroom and guidance teachers in inclusive education. It is determined that classroom teachers face difficulties in preparing and implementing IEPs. It is recommended to provide detailed training on IEPs in undergraduate education. Additionally, the study reveals that teachers are unable to implement IEPs due to overcrowded class sizes. It is suggested to reduce class sizes and place inclusion students according to regulations.
2. It is observed that there are difficulties in capturing the attention of students and teaching academic skills in a manner suitable for their diagnoses. It is recommended to prepare an intensive program on inclusive education not only for typically developing students but also for classroom teachers in undergraduate education.
3. Classroom teachers have expressed that they collaborate with guidance teachers. However, the lack of an adequate number of guidance teachers in schools can make collaboration challenging in inclusive education. The Ministry of Education should appoint guidance teachers in proportion to the number of students in schools. Applications in the classroom of guidance teachers can also be made for inclusive students.

4. Classroom teachers have expressed difficulties in collaborating with other professionals, stating that psychiatrists provide information through forms but do not share any information with them. It is recommended that other professionals provide information to classroom teachers regarding inclusion students.
5. Classroom teachers have reported that they cannot collaborate with GRC and cannot find appointments for their students. Furthermore, it is stated that teacher opinions are not adequately considered in the student diagnosis process. It is recommended to increase the number of GRCs in districts and to enhance their abilities functional impacts.
6. The findings of the research indicate that school administrators lack sufficient knowledge about inclusive education. Additionally, the failure of school administrators to place inclusion students within the classroom according to regulations contributes to the difficulties experienced by teachers. Therefore, in-service training on inclusive education should be provided to school administrators, and schools should be monitored.
7. Classroom teachers have mentioned that parents do not follow up on their child's situation and show resistance in collaboration. The participants have emphasized the importance of involving parents in inclusive education. In this regard, events should be organized to involve parents in inclusive education, and guidance services should conduct informative activities.
8. The research highlights that school facilities are insufficient, with closed elevators in schools where students with physical disabilities are present. Addressing these disabilities will enhance the success of inclusive education.
9. Classroom teachers have expressed difficulties due to the lack of sufficient coursework and internships related to inclusive education in their undergraduate training. It is recommended to include courses on inclusive education in the curriculum of classroom teacher education programs and apply internships in classrooms where inclusion students are present.

#### **Authors' Contributions**

It is a work produced from the master's thesis completed by the first author under the supervision of the second and third authors. The study topic and research design were determined by three authors. Data collection was done by the first author. The first author assisted the other authors in analyzing the data and reporting the work.

### References

- Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri [Inclusive classroom teachers' views and needs on classroom management]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 215-236. <https://dergipark.org.tr/pub/ozelegitimdergisi/issue/17172/179470>
- Akcan, E. (2013). *Genel eğitim sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileri için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen eğitim-öğretim etkinliklerinin uygulanma düzeyinin araştırılması [Investigation of the implementation level of educational activities determined by the Ministry of National Education for mainstreaming students in general education classes]* (Tez Numarası: 340406) [Yüksek lisans tezi, İstanbul University]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Anati, M. (2012). Including students with disabilities in UA schools: A descriptive study. *International Journal of Special Education*, 27(2), 75-58. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ982862.pdf>
- Arastaman, G., Öztürk-Fidan, İ., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme [Validity and reliability in qualitative research: A theoretical review]. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75. <https://doi.org/10.23891/efdyyu.2018.61>
- Attwood, S., MacArthur, J., & Kearney, A. (2019) Beginner secondary teacher preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(10), 1032-1048. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1625455>
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamaya ilişkin görüşleri [Opinions of classroom teachers for the mentally handicapped on preparing an individualized education program]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), 39-53. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000156](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000156)
- Avissar, G., Licht, P., & Vogel, G. (2016). Equality? Inclusion? Do they go hand-in-hand? Policy makers' perceptions of inclusion of pupils with special needs: An exploratory study. *Universal Journal of Educational Research*, 4(5), 973-979. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040506>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of literature. *European Journal of Special Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri [Teachers' competencies in inclusive education]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354. <https://dergipark.org.tr/pub/kefdergi/issue/49063/626026>
- Balo, E. D. (2015). *İlkokullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri [The problems encountered in mainstreaming applications in primary schools and recommendations]* (Tez Numarası: 383514) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Batmaz, G., & Çermik, H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretimsel düzenlemelerde karşılaştıkları engeller ve aldıkları destekler [Obstacles encountered by classroom teachers in their instructional arrangements for inclusion students and the support they received]. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 27-38. <https://dergipark.org.tr/pub/ekvad/issue/44939/559393>
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G., & Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri [Opinions and suggestions of teachers in a vocational high school for girls where disabled students are mainstreamed]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02), 33-50. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000082](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000082)
- Batu, S., & Topsakal, M. (2003). Özel eğitim danışmanlığı süreci ve bir danışmanlık örneği [Special education counseling process and a counseling example]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(1), 19-29. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000071](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000071)
- Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma [Mainstreaming]* (6th ed.). Kök Yayıncılık.

- Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 28(2), 87-94. <https://doi.org/10.1177/002221949502800203>
- Benjamin, L. K. (2020). *Diffrentiated instruction in Middle school inclusion classrooms to support special education students* [Doctoral dissertation, Walden University]. <https://core.ac.uk/download/pdf/289242373.pdf>
- Berg, B. L. (2004) *Qualitative research methods for the social sciences* (5th ed.). Pearson Education.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri [Primary school teacher's opinions about the problems they are facing during the integration activities and their solution proposals]* (Tez Numarası: 211466) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Bradshaw, K. (2009). Teachers' attitudes and concerns towards integrating students with special needs in regular classrooms: A United Arab Emirates perspective. *The Journal of the International Association of Special Education*, 10(1), 49-55. <https://eric.ed.gov/?id=EJ843436>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F., (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]* (14th ed.). Pegem Akademi.
- Cardona, C. M. (2009). Teacher education students' beliefs of inclusion and perceived competence to teach students with disabilities in Spain. *The Journal of The International Association of Special Education*, 10(1), 33-41. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/24899/1/2009\\_Cristina\\_Cardona\\_JIASE\\_2.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/24899/1/2009_Cristina_Cardona_JIASE_2.pdf)
- Cavkaytar, A., & Diken, İ. H. (2005). *Özel eğitime giriş [Introduction to special education]*. Kök Yayıncılık.
- Demir, M. K. & Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri [Experienced classroom teachers' opinions on inclusive education]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 719-732. <https://dergipark.org.tr/pub/kefdergi/issue/49049/625711>
- 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>
- Fakolade, O., & Adeniyi, S., (2009). Attitude of teachers toward the inclusion of children with special needs in the general education classroom: The case of teachers in selected schools in Nigeria. *The Journal of the International Association of Special Education*, 10(1), 60-64. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052033.pdf>
- Fuchs, E., D., & Mandell, C., J. (2002) *Bireyselleştirilmiş eğitim programları [Developing individualized education programs]* (H. Senel & E. Tekin, Trans.; 2nd ed.). Akıl Yayınları. (Original book published 1983)
- Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilkököl sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri [The problems that primary school teachers, who have also students with special needs in their classrooms, experience in classroom management and the strategies they use to overcome them]* (Tez Numarası: 321934) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Grönlund, A., Lim, N., & Larsson, H. (2010). Effective use of assistive technologies for inclusive education in developing countries: Issues and challenges from two case studies. *International Journal of Education and Development Using ICT*, 6(4), 5-26. <http://ijedict.dec.uwi.edu/viewarticle.php?id=1136>

- 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/tr/pub/usaksosbil/issue/21660/232934>
- Gümüşkaya, Ö. (2018). Bütünleştirmede iş birliği: Tanımı, önemi, türleri. In M. Çitil (Ed.), *Özel eğitimde bütünleştirme [Inclusion in special education]* (pp. 75-101). Vize Yayıncılık.
- Güzel, N. (2014). *Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar [Problems the classroom teachers who have mainstreamed students in their classes face]* (Tez Numarası: 355918) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hill, D. A., & Sukbunpant, S. (2013). The comparison of special education between thailand and the United States: inclusion and support for children with autism spectrum disorder. *International Journal of Special Education*, 28(1), 120-134. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1013682.pdf>
- Hwang, Y., & Evans, D. (2011). Attitudes toward an inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136-146 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ921198.pdf>
- Karaca, M. A. (2018). *Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi [The effect of integration training program on the professional competencies of teachers about integration interventions]* (Tez Numarası: 509031) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri [Inclusion: Definition, development and principles]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000080](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000080)
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci [Assessment procedures, individualized education programs]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 1-15. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000103](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000103)
- Kargın, T., & Sucuoğlu, B. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları [Mainstreaming practices in primary education]*. Morpa Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G., & Batu, S. (2011). *Kaynaştırma [Mainstreaming]* (7th ed.). Kök Yayıncılık.
- Kuyini, A. B., & Mangope, B. (2011). Student teachers' attitudes and concerns about inclusive, education in Ghana and Botswana. *International Journal of Whole Schooling*, 7(1), 20-37. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ939056.pdf>
- Kuzu, S. (2011). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve öz duyarlılık düzeylerinin karşılaştırılması [Teacher candidates attitudes towards inclusion education and comparison of self compassion levels]* (Tez Numarası: 300577) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Evaluation*, 30, 73-84. <https://doi.org/10.1002/ev.1427>
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [Special Education Services Regulation]*. [http://orgm.meb.gov.tr/alt\\_sayfalar/mevzuat/Ozel\\_Egitim\\_Hizmetleri\\_Yonetmeliği\\_son.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeliği_son.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi [Evaluation of inclusion practices in primary schools]*. [https://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk\\_kaynas\\_eg\\_uyg\\_deg.pdf](https://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf)

- Nilsen, S. (2020). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 980-996. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503348>
- Orhan, M. (2010). *Okul öncesi kaynaştırma öğrencileriyle normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlarının düzeyi ile öğretmenlerin kaynaşturmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi [Investigating problem behaviors and social skills of inclusive preschool and kindergarten students with and without special needs and opinions of preschool and kindergarten teachers on inclusion]* (Tez Numarası: 265725) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özgüneş, A. (2016). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri [Opinions of class teachers who have mainstreamed students in their classes about mainstreaming education problems in Turkish Republic of Northern Cyprus]* (Tez Numarası: 402786) [Yüksek lisans tezi, Girne Amerikan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Parmaksız, İ., & Gök, A. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaştıkları güçlükler [The difficulties of school counselors in implementation of counseling and guidance services]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(1), 247-265. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.359595>
- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaşturmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma [A qualitative study of primary school teachers' problems, expectations and suggestions related to inclusive education]* (Tez Numarası: 306363) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Salend, S., & Duhaney, L. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126. <https://doi.org/10.1177/074193259902000209>
- Saraç, T., & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri [Opinions and suggestions about the suggestions they encountered when they tried the primary school class in the process of inclusion practices]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17379/181509>
- Shani, M., & Hebel, O. (2016). Educating towards inclusive education: Assessing a teacher-training program for working with pupils with special educational needs and disabilities (SEND) enrolled in general education schools. *International Journal of Special Education*, 31(3), 1-23. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120685.pdf>
- Smith, T., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. (1995). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Allyn and Bacon.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler [Mainstreaming practices in primary education: Approaches, methods, techniques]*. Morpa Yayınları.
- Sütçü, Z. (2007). *Yasal düzenlemeler açısından rehber öğretmenlerin/psikolojik danışmanların özel eğitimle ilgili görevlerini uygulamaya yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi [An evaluation of educational psychologists' perspectives on practices of their duties in schools related to the Turkish special education legislation]* (Tez Numarası: 217359) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tercan, H. & Bıçakçı, M. Y. (2018). Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların annelerinin tanılama öncesi çocuklarının genel gelişim özelliklerine ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies JASSS*, 68, 581-591. <https://doi.org/10.9761/JASSS7557>
- Uzun, G. (2009). *Kaynaştırma uygulamalarında ilköğretim okulu müdürlerinin rolü ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri [Role of primary school principals in inclusion applications and their views and suggestions related to inclusion applications]* (Tez Numarası: 250341) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Uysal, A. (2003, November 11-12). *Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri [Opinions of teachers who practice inclusion about inclusion]* [Paper presentation]. 13th National Education Congress, Ankara, Türkiye.
- Ünal, F., & İflazoğlu-Saban, A. (2014). Kaynaştırma uygulamasına devam eden engelli öğrencilerin velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları-II [Behavioral attitudes of parents of students towards the integration process of retarded students in to a general education classroom]. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 466-417. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/371444>
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri [The history of inclusive education and inclusive models which practiced in Turkey]. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.420028>
- Yener, C. & Dayı, E. (2021). Kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki BEP sürecindeki iş birliğinin uzman ve aile görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi [Determination of the collaboration during IEP between inclusive students and experts working with them based on the views of the experts and families]. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 76-93. <https://doi.org/10.24315/tred.648737>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]* (10th ed.). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2015). *Bir ilkokuldaki öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri [Opinions of teachers in one primary school about inclusion implementations]* (Tez Numarası: 407803) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, E., & Batu, E. (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>
- Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Yüksel, H., & Tanrıverdi, A. (2019). Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailelerin yaşadıkları sosyal sorunlar ve baş etme yolları [Social problems and coping mechanisms in families of children with special needs]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(3), 535-559. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.493089>



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

2024, 25(1), 71-92

**ARAŞTIRMA | RESEARCH**

Gönderim Tarihi | Received Date: 16.02.22

Kabul Tarihi | Accepted Date: 10.09.23

Erken Görünüm | Online First: 22.09.23

**Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Cinsel İstismarı Önleme Becerisinin  
Kazandırılması**

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

**Teaching Sexual Abuse Prevention Skills to Individuals with Intellectual  
Disabilities**

[Click here to read in English](#)

**Meryem Uçar-Rasmussen**



**İlknur Çifci-Tekinarslan**







## Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Cinsel İstismarı Önleme Becerisinin Kazandırılması\*

Meryem Uçar-Rasmussen <sup>ID</sup> 1

İlknur Çifci-Tekinarslan <sup>ID</sup> 2

### Öz

**Giriş:** Bireyler cinsel istismar kapsamında yer alan davranışların farkında olmadıklarında istismar riskiyle karşı karşıya kalabilmektedirler. Zihin yetersizliği olan bireyler de diğer bireyler gibi bu riski yaşayabilirler. Cinsel istismarı önlemenin en önemli yolu eğitimle bilinçlenmektir. Cinsel istismarı önleme becerisi özel gereksinimli bireylerin yaşamlarını bağımsız ve güvenli geçirmelerinde oldukça önemli ve işlevsel bir beceridir.

**Yöntem:** Bu nedenle bu araştırmanın amacı; bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan öğretim programının zihin yetersizliği olan bireylere cinsel istismarı önleme becerisini kazandırmadaki etkililiğini incelemektir. Araştırma tek-denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeline göre desenlenmiş ve başlama, öğretim, yoklama ve genelleme evreleri düzenlenmiştir. Zihin yetersizliği bulunan 12-14 yaş aralığındaki üç kız öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Katılımcılara hedef beceriyi kazandırmak amacıyla bilişsel süreç yaklaşımının sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal performans, sosyal değerlendirme aşamaları temel alınarak bir öğretim programı hazırlanmıştır. Programda cinsel istismar durumlarını ve bu durumdan nasıl kaçınmaları gerektiğini anlatan öyküler ve bu öyküleri betimleyen resimlerden yararlanılmıştır. Katılımcılara cinsel istismarı önleyebilmeleri için “hayır” demek, “ortamdan uzaklaşmak” ve “güvendiği birine durumu anlatmak” olmak üzere üç korunma becerisi öğretilmiştir.

**Bulgular:** Araştırma sonunda, hazırlanan öğretim programının üç kız öğrenciye cinsel istismarı önleme becerisinin kazandırılmasında etkili olduğu görülmüştür. Bu etki hem öğretim sürecinde toplanan verilerde artışın gözlenmesiyle hem de öğretim sonunda alınan yoklama verilerinin, öğretim öncesi toplanan yoklama verilerinden daha yüksek olmasıyla açıklanabilmektedir.

**Tartışma:** Araştırmadan elde edilen bulgular alanyazındaki çalışmalar ışığında tartışılarak ileri çalışmalarla yönelik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar sözcükler:** Cinsel istismar, cinsel istismarı önleme becerisi, bilişsel süreç yaklaşımı, güvenlik becerileri, zihin yetersizliği ve cinsel istismar.

**Atf için:** Uçar-Rasmussen, M., & Çifci-Tekinarslan, İ. (2024). Zihin yetersizliği olan bireylere cinsel istismarı önleme becerisinin kazandırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 25(1), 71-92. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1073974>

\*Bu çalışma danışmanlığını Prof. Dr. İlknur Çifci-Tekinarslan'ın yaptığı Meryem Uçar tarafından yazılan ve onaylanan yüksek lisans tezine dayanmaktadır.

<sup>1</sup>**Sorumlu Yazar:** Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, E-posta: m.ucarrasmussen@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3849-0351>

<sup>2</sup>Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, E-posta: ilknur\_cifci@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5028-3289>

## Giriş

Zihin yetersizliği olan bireyler de tıpkı tipik gelişim gösteren akranları gibi aynı gelişim basamaklarından geçmekte benzer fizyolojik, sosyal ve duygusal ihtiyaçlara sahip olmaktadır. Ancak zihin yetersizliği olan bireyler gelişim basamaklarından geçerken bilişsel, sosyal ve duygusal, dil ve iletişim alanlarında tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla gerilik yaşamaktadırlar (Yıldız, 2014). Zihinsel yetersizlikten etkilenme derecesi ile uyumsal davranışlarda yaşadıkları güçlükler paralellik göstermektedir. Zihin yetersizliği olan bireyler özellikle dikkat toplama ve sürdürme, bilgileri belleğe kaydetme ve hatırlama, problem çözme sürecini koordine etme, soyut kavramları öğrenme, davranış ve becerileri genelleme, duygu ve düşünceleri anlama, sosyal ipuçlarını kavrama, kendi yaşına, cinsiyetine ve bulunduğu ortama uygun davranışlar sergileme ve öğrenmede güçlük yaşamaktadırlar (Bozkurt, 2014). Bu güçlükleri azaltmak ve bu bireylerin bağımsız ve güvenli bir yaşam sürdürebilmelerini sağlamak için de desteğe gereksinim duymaktadırlar. Dolayısıyla zihin yetersizliği olan bireylere pek çok beceri ve davranış öğretilmekte, bu beceriler arasında toplum içerisinde güvenli bir yaşam sürdürebilmelerini sağlayacak cinsel istismardan korunma becerisini öğretmek de yer almaktadır (Jang vd., 2016).

Zihin yetersizliği olan bireyler de tipik gelişim gösteren akranlarıyla benzer cinsel gelişim evrelerinden geçmektedirler. Tipik gelişim gösteren bireylerde cinsel gelişim normal gelişimin bir parçası şeklinde gerçekleşirken zihin yetersizliği olan bireylerde ailenin bilgi verme konusunda yaşadığı çekimserlik, cinselliklerinin kısıtlanması, engelli bireylere karşı bakış açısı gibi bazı etkenlerden dolayı cinsel bilgi edinmede bazı zorluklar yaşanmakta ve bu da bireylerin sosyal yaşamdan uzaklaşmalarına neden olmaktadır (Boyacıoğlu vd., 2018). Hem sosyal yaşama yeterince katılamama hem de yeni davranış ve becerileri öğrenmede yaşanan güçlüklerden dolayı bu bireyler uygun cinsel davranışları sergileyebilmek için gereken cinsel bilgi ve beceriyi tipik gelişim gösteren akranlarının edindiği şekilde çevrelerindeki kişileri gözlemleyerek, onlarla konuşarak ya da kitap internet gibi kaynaklarla arkadaşlarından edinmede sınırlılık göstermektedirler (Boyacıoğlu vd., 2018; Curtis, 2017; Çakmak & Çakmak, 2013). Bu sınırlılık zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel bilgilerinin yetersiz olmasına neden olmaktadır. Cinsel bilgi, cinsel eğitim eksikliği bireylerin uygun olmayan cinsel davranışlar sergilemelerine ve dolayısıyla toplumsal dışlanmaya yol açarken aynı zamanda da bu bireylerin cinsel istismara maruz kalma riskini arttırmaktadır (Küçük, 2012; Lumley & Miltenberger, 1997; Yıldız & Cavkaytar, 2017). Çocuğa cinsel istismardan kendini koruyabilmesi için farkındalık kazandırmak ve bu konuya ilişkin bilgi ve becerilerini artırabilmek cinsel eğitimin en temel hedeflerinden biridir. Bu amaçla oluşturulan programlar ile bu bireylere iyi ve kötü dokunuş arasındaki farkı ayırt edebilmeleri, istismar durumunda yapılması gereken davranışlara ilişkin bilgi sahibi olmaları sadece cinsel istismar durumundan kurtulmalarına değil aynı zamanda hem psikolojik olarak iyi oluşlarını hem de beden sağlığı ve bütünlüğünü koruyabilmeleri açısından büyük bir önem taşımaktadır. Dolayısıyla cinsel eğitim yalnızca cinsel gelişime katkı sunmakla kalmamakta aynı zamanda karşı karşıya kalınabilme riski olan cinsel istismar durumuna karşı bir farkındalık yaratmaktadır (Çetin-Gündüz & Demirli-Yıldız, 2016).

Cinsel istismar “toplum içerisinde kabul edilmeyen, uygunsuz şehvet arzularının etkisi altında, cinsel doyum elde etme amacıyla gerçekleştirilen tek taraflı, çarpık ve bencil insan eylemi” olarak tanımlanmaktadır (Topçu, 2009, s. 17). “Amerikan Ulusal Çocuk İstismarı ve İhmal Merkezi’ne göre çocuk ve erişkin arasındaki temas ve ilişki, erişkinin ya da bir başkasının cinsel tatmini için kullanıldığında çocuğun cinsel olarak istismara uğradığı kabul edilmektedir” (Polat, 2007a, s. 47). İstismarda bulunan kişiler çocuğun tanımadığı biri olabileceği gibi sıklıkla çocuğun tanıdığı ya da yakın çevresinde yaşayan bir kişide olabilmektedir (Ovayolu vd., 2007). Cinsel istismarın temas içeren ve temas içermeyen olmak üzere iki türünden söz edilmektedir. Temas içeren cinsel istismar çocuğun cinsel amaçlı öpülmesi, çocuğun istismarcıya dokunmasının sağlanması ya da çocuğun istismarcıya mastürbasyon yapmaya, oral seks yapmaya zorlanması, cinsel haz sağlamak için çocuğa cinsel şiddet uygulanması, çocukla vajinal ya da anal birleşme, çocuğun fuhuş malzemesi yapılması şeklinde gerçekleşirken temas içermeyen cinsel istismar ise sözel istismar, teşhir ve röntgencilik şeklinde gerçekleşmektedir (Yalçın, 2011). Dünya Sağlık Örgütü de benzer olarak cinsel istismarın cinsel içerikli sözler söyleme, röntgencilik, teşhircilik, cinsel amaçlı dokunma ve cinsel birleşmeye zorlama gibi şekillerde gerçekleştiğinden bahsetmektedir (Çelik & İpçi, 2020).

Cinsel istismar bütün çocuk ve gençlerin karşılaşılabileceği istenmeyen bir durumdur (Aktepe, 2009). Ancak araştırmalar istismar riskini bireylerin yaş ve cinsiyet ile birlikte engellilik durumunun arttırdığını (Putnam, 2003) dolayısıyla Özel gereksinimli bireylerin tipik gelişim gösteren bireylere oranla daha fazla risk taşıdıklarını göstermektedir (Kim, 2010; Yıldırım & Atbaşı, 2023). Zihin yetersizliği grubunda yer alan bireylerin ise toplum içerisinde cinsel istismar ve sömürüye karşı en savunmasız grup oldukları (Lumley & Miltenberger, 1997; Tharinger vd., 1990), cinsel istismara maruz kalma riskinin diğer gruplara kıyasla çok daha yüksek olduğu (Çelik & İpçi, 2020; Jones vd., 2012; Küçük, 2012) ve istismar durumunun genellikle ergenlik döneminde görüldüğü

vurgulanmaktadır (Çelik & İpçi, 2020). Çocukluk döneminde maruz kalınan cinsel istismar çocukta düşük benlik saygısı, anksiyete ve depresyon gibi oldukça geniş psikolojik sorunlara sebep olmaktadır (Aktepe, 2009; Lalor & McElvaney, 2010). Cinsel istismara uğrayan zihin yetersizliği olan bireylerin ise içe kapanma, kendine ya da karşısındakine zarar verme ve uygun olmayan cinsel davranışlarda bulunma gibi bazı davranışları sergilemelerine sebep olduğu belirtilmektedir (Sobsey, 1994). Bazı kaynaklar, zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismara karşı sergiledikleri tepkilerin zihin yetersizliği olmayan bireylere göre daha ağır ve niteliksel yönden farklı olduğuna işaret etse de cinsel istismarın zihin yetersizliği olan bireyler üzerindeki etkileri konusunda yapılmış çok sayıda çalışma bulunmamaktadır (Topçu, 2009).

Zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismara maruz kalmalarında bu bireylerin muhakeme ve yargılama yetilerindeki yetersizlik (Lumley & Miltenberger, 1997), sosyal beceri eksikliği (Watson, 1984), duygusal ve sosyal güvensizlik yaşama (Tang & Lee 1999; Tharinger vd., 1990), cinsel istismar ve cinsel eğitime ilişkin yetersiz bilgi ve beceriye sahip olma, kendilerini ve uygunsuz davranışları ifade etmede güçlük yaşamaları (Yalçın, 2011) gibi faktörler rol oynamaktadır (McCabe, 1993; Lumley & Miltenberger, 1997; Küçük, 2012). Cinsel eğitimi, cinsel bilgi ve beceri eksikliği ise cinsel istismara uğrama risk faktörleri arasında en çok dikkat çekenlerden biridir (Tang & Lee, 1999). Cinsel istismarın ne olduğunu bilen birey böyle bir durumda kendini korumaya çalışacak, koruyamadığı durumlarda bunu birine bildirme ve yardım isteme açısından da güçlenmiş olacağından dolayı istenmeyen bu durumun önlenmesine ilişkin bilgi ve beceri sahibi olmak özellikle yaşları küçük olan bireylerin gelişimi için hayati önem taşımaktadır (Çetin-Gündüz & Demirli-Yıldız, 2016). Dolayısıyla önleyici eğitim programları ile bireyin kendi vücudunun farkına varabilmesi, kendini tanıyabilmesi, cinsiyet, cinsel kimlik ve istismarı önlemeye yönelik kavramları ve becerileri içeren bir eğitim verilmesi cinsel istismarın önlenmesinde oldukça önem arz etmektedir (Karakartal, 2020).

Cinsel istismarı önleme becerisi, zihin yetersizliği olan bireylerin bağımsız ve güvenli bir yaşam sürdürebilmeleri için hayati önem taşıyan işlevsel bir beceridir ve güvenlik becerileri altında yer alan kendini koruma becerileri başlığı altında sınıflandırılmaktadır (Jang vd., 2016). Güvenlik becerileri ev, okul, işyeri ve/veya toplumsal ortamlarda güvenliği tehdit eden bir anda oluşan, umulmayan ve tehlike oluşturan durumları bireyin fark ederek uygun davranışları uygun bir sürede sergileyerek kişisel güvenliğini sağlaması gibi içinde hem psiko-motor hem de bilişsel farklı pek çok davranışı barındıran geniş bir beceri yelpazesinden oluşmaktadır (Ergenekon & Çolak, 2019). Cinsel istismarı önleme becerisi her ne kadar güvenlik becerileri arasında yer alıyor olsa da sosyal beceriler içerisinde de bireyin kendi hakkını savunabilmesi hem olumlu hem de olumsuz duygularını ifade edebilmesi, uygun olmayan istekleri reddedebilmesi ve yardım isteyebilmesi gibi bireyin kendini koruyabilmesi için sahip olması gereken bazı becerilerin yer aldığı ve güvenlik becerileri ile örtüştüğü görülmektedir (akt., Çifci & Sucuoğlu, 2001). Dolayısıyla bireylerin güvenli bir hayat sürmeleri için anahtar niteliğinde olan kendilerini korumalarına hizmet edecek hem güvenlik hem de sosyal becerilerin zihin yetersizliği olan bireylere kazandırılarak cinsel istismara karşı farkındalıklarını arttırmak ve cinsel istismar sayılabilecek durumları algılayabilmelerini sağlamak cinsel istismarın önlenmesine yönelik oldukça önemli bir stratejidir ve yaşamsal bir önem taşımaktadır (Ergenekon & Çolak, 2019; Özbey, 2017). Ayrıca zihin yetersizliği olan bireylerin yetersizliklerini kullanarak gerçekleştirilen istismar olaylarının çoğunlukta olması bu bireylerin cinsel istismara karşı farkındalıklarını arttırmayı amaçlayan cinsel eğitime ilişkin programlara duyulan gereksinimi gözler önüne sermektedir (Çelik & İpçi, 2020). Dolayısıyla bu bireylerin farklı ihtiyaçları ve öğrenme özellikleri dikkate alınarak hazırlanmış cinsel eğitim programlarına gereksinim duyulduğu ortadadır (Lumley & Miltenberger, 1997; McCabe, 1993).

Alanyazında cinsel istismarı önleme stratejilerinin okul temelli eğitim programları ile uygulanması gerektiği vurgulanmakta ve gelişmiş ülkelerde bu eğitim programları oldukça etkili şekilde uygulanmaktadır. Ancak ülkemizde çocukların cinsel istismara karşı farkındalık kazandırarak onları kendilerini koruyabilecek yeterlik kazanmalarını sağlayacak okul temelli cinsel istismarı önlemeye ilişkin programların uygulanmadığı ve yapılan araştırmaların ise sınırlı olduğu görülmektedir (Kemer & İşler-Dalgıç, 2021). Yurtiçinde yapılan araştırmalarda cinsel istismarın önlenmesine ilişkin geliştirilen programların çocuğun yaşına uygun cinsel bilgiyi edinmesi, kendi vücudunu tanıması, vücudunun özel bölgelerini ve bu bölgelere dokunulmaması gerektiğini bilmesi, iyi ve kötü dokunmayı ayırt edebilmesi, istismar durumunda bunu güvendiği birine anlatması, durumu gizlememesi gibi bazı becerileri kazandırma üzerine odaklandığı (Aktepe, 2009; Kemer & İşler-Dalgıç, 2021; Özbey, 2017) ve yapılan çalışmalarda genellikle bireylere cinsel istismarın ne olduğu, istismarcının farkına varmaları ve istismar durumunda kendilerini nasıl koruyabileceklerine ilişkin eğitim verildiği görülmektedir (Polat, 2007b). Geliştirilen programlarda bireylere cinsel istismar karşısında “hayır” diyerek reddetmek, ortamdan uzaklaşmak ve güvenilir birine durumu anlatmak gibi bazı becerilerin kazandırılarak kendilerini korumalarının

sağlanması hedeflenmektedir (Çakmak & Çakmak, 2013; Kim, 2010; Lumley & Miltenberger, 1997; Odacı, 2018; Wurtele, 2002).

Yapılan çalışmalarda istismar durumundan kaçınmak için cinsel istismarı önleme becerisinin uygun yöntem ve teknikler kullanılarak bireylere öğretilmesinin gerektiği belirtilmektedir (Aktepe, 2009; Çeçen, 2007; Karakartal, 2020). Problem çözme yaklaşımı olarak da adlandırılan bilişsel süreç yaklaşımı, zihin yetersizliği olan bireylere sosyal durumlar karşısında olayları analiz etme sıraya koyma ve ayırt etme becerisini geliştirmeyi hedeflemektedir (Çifci & Sucuoğlu, 2003; Dağseven-Emecen, 2008; Vuran, 2013). Bu yaklaşımla bireye; ayırıcı belirgin sosyal uyarı tanımlama (sosyal kodlama), alternatif cevapları belirleyerek durum için en uygun cevabı seçme (sosyal karar verme), davranışı sergileme (sosyal performans) ve davranış sergilendiğinde etkililiğini değerlendirmeyi (sosyal değerlendirme) içeren dört aşamalı bir süreç öğretilmektedir (O'reilly vd., 2002). Bu yaklaşıma dayalı sosyal beceri öğretiminde bireye sosyal etkileşim örnekleri, çeşitli öyküler ve resimler sunulmakta, her öykünün başında ve sonunda neler yapılacağı aşamalar halinde özetlenmektedir. Yaklaşımın dört temel aşamasına göre öyküdeki olay analiz edilmektedir (Çifci & Sucuoğlu 2010). Bilişsel süreç yaklaşımıyla öğretimde öyküler ve öyküleri anlatan resimlerden, model olma, rol oynama ve prova etme tekniklerinden de faydalanılmaktadır. Bilişsel süreç yaklaşımı bireylerin karşılaştıkları problemi nasıl çözebileceklerine dair bir strateji kazandırmaktadır (Çifci, 2001). Cinsel istismar maruz kalınması istenmeyecek tehlikeli bir durum olduğu için bu becerinin öğretiminde farklı cinsel istismar durumlarını betimleyen öykü ve bunlara ait resimler kullanılarak öğretim yapılması uygun olmakla birlikte karşılaşılabilecek istismar durumlarında neler yapabileceklerine ilişkin problem çözme stratejisi kazandırmak cinsel istismarı önleme becerisinin edinimi için önemlidir (Miltenberger vd., 2015).

Alanyazında bilişsel süreç yaklaşımının basamaklarını kullanarak farklı becerileri özel gereksinimli bireylere kazandırmayı amaçlayan bazı araştırmalar yer almaktadır (Anderson & Kazantzis, 2008; Collet-Klinberg & Chadsey-Rusch, 1991; Çifci, 2001; Dağseven-Emecen, 2008; Girli & Atasoy, 2010; Jacobs vd., 2002; Kutlu, 2016; Küçük, 2012; Odacı, 2018; O'Reilly & Chadsey-Rusch, 1992; Park & Gaylord-Ross, 1989; Sönmez, 2020). Ancak bilişsel süreç yaklaşımını kullanarak cinsel istismarı önleme becerisini zihinsel yetersizliği olan bireylere kazandırılması hedeflenen herhangi bir araştırma olmadığı, bilişsel süreç yaklaşımını kullanarak cinsel istismarı önleme becerisi arasında yer alan bazı sosyal ya da güvenlik becerilerinin zihinsel yetersizliği olan bireylere kazandırılması hedeflenen sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir (Collet-Klinberg & Chadsey-Rusch, 1991; Çifci, 2001; Dağseven-Emecen, 2008). Bu araştırmalardan Çifci'nin (2001) çalışmasında zihin yetersizliği olan bireylere bilişsel süreç yaklaşımı ile uygun olmayan dokunmaktan kaçınma becerilerinin öğretilmesi hedeflenmiş ve öğretimde öyküler ve bu öyküleri betimleyen resimler kullanılmıştır. Araştırma sonunda tüm katılımcılar hedef beceriyi edinirken bir katılımcı beceriyi genelleymemiştir. Collet-Klinberg ve Chadsey-Rusch'in (1991) tarafından yürütülen çalışmada ise orta düzeyde zihin yetersizliği olan üç katılımcıya yapılan eleştiri karşısında uygun tepki verme becerisi bilişsel süreç yaklaşımı ile kazandırılmış ve yöntemin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurtiçi ve yurt dışı alanyazın incelendiğinde zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismarına yönelik gerçekleştirilen hem betimsel hem de deneysel çalışmalar olduğu görülmektedir. Betimsel çalışmalarda annelerin çocuklarının cinsel gelişim ve eğitimlerine ilişkin bilgi düzeyleri (Güldağ, 2022), annelerin çocuklarının cinsel kimlik gelişimine yönelik tutumları (Çerçi, 2013), annelerin cinsel istismarı önlemeye yönelik bilgi düzeyi, görüşleri (Atbaşı, 2016; Zerey, 2019), öğretmenlerin cinsel eğitime ilişkin tutumları (Akdemir & Sarı, 2019; Çorbacı-Serin vd., 2012), istismar yaygınlık oranları (Bulut & Karaman, 2018; Chen vd., 2004; Çelik & İpçi, 2020), cinsel eğitim uygulaması (Altınok, 2010), zihin yetersizliği olan bireylerin beden farkındalıkları (Aral & Özel, 2002), bireylerin cinsel istismar bilgisi ve kendini koruma beceri düzeyleri (Tang & Lee, 1999), cinsel istismarın yetişkinlik ilişkilerinde yarattığı problemler (Watson & Halford, 2010), fiziksel ihmal ve istismar ile davranış sorunları arasındaki ilişki (Eratay, 2000), zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel bilgi düzeyi ve istismarı algılama düzeyleri (Mandan-Sürücü, 2009) gibi konular üzerinde durulduğu görülmektedir.

Deneysel çalışmalara bakıldığında ise cinsel istismarı önleme becerisi kapsamında yer alan bazı güvenlik ve sosyal becerilerin sosyal öykü, aşamalı yardımla öğretim, videoyla model olma, toplum temelli öğretim düzenlemesi gibi farklı yöntemlerle zihin yetersizliği ya da otizm spektrum bozukluğu olan bireylere kazandırmayı hedefleyen çalışmaların da alanyazında yer aldığı görülmektedir (Akmanoğlu, 2008; Bassette vd., 2018; Haseltine & Miltenberger, 1990; Kutlu, 2016; Küçük, 2012; Lee & Tang, 1998; Lumley & Miltenberger, 1997; Miltenberger vd., 2013; Odacı, 2018; Süzer, 2015; Yektaoğlu-Tomgüshan, 2018; Yıldırım & Atbaşı, 2023). Farklı yöntem ve teknikler kullanarak tipik gelişim gösteren bireylere cinsel istismarı önleme becerisi kazandırmayı hedefleyen bazı çalışmalarında alanyazında yer aldığı görülmektedir (Çeçen-Eroğlu ve Kaf-Hasırcı, 2013; Yılmaz-Irmak vd., 2018).

Bu çalışmalar incelendiğinde Akmanoğlu'nun (2008) otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylere kötü niyetli kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçma becerisini aşamalı yardımla öğretimi kullanarak videoyla model olma ve toplum temelli öğretim düzenlemesi ile öğrettiği görülmektedir. Bassette ve diğerlerinin (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada zihin yetersizliği olan bireylere kaybolduklarında cep telefonu kullanma becerisi kazandırmayı hedefledikleri, çalışmayı katılımcılar arası çoklu yoklama modeli ile desenleyerek okul ve toplumsal bir alanda yürüttükleri görülmektedir. Çalışmada katılımcılara video modelle öğretim yöntemi ve ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile kaybolma durumunda buldukları yerin resmini çekerek gönderme davranışları öğretilmiş ve araştırma sonunda tüm katılımcıların beceriyi öğrendiği ve farklı bir ortama genelleştirebildiklerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Akmanoğlu'nun (2008) kötü niyetli kişilerin kaçırma girişiminden korunma becerisine benzer olarak Girli ve Atasoy'un (2010) yine OSB tanılı bireylere bilişsel süreç yaklaşımı ile alay edilmeye basa çıkma, uygun olmayan dokunmaktan kaçınma becerilerini kazandırdıkları görülmektedir. Kutlu (2016) OSB tanılı bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerini öğretmek amacıyla sosyal öykü yalnız sunumu ve sosyal öykünün video modelle birlikte sunumunun etkililik ve verimliliğini karşılaştırmıştır. Çalışmada bireylere yabancı kişilerin kaçırma girişiminden korunma ile birlikte aynı zamanda kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisi öğretilmiştir. Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılan çalışma toplumsal ortam, okul ve ev ortamında çalışılmıştır. Araştırma sonunda katılımcıların becerileri kazandıkları ve farklı kişilere genelleştirebildiklerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Küçük (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışma hem zihin yetersizliği olan birey hem de ebeveynlerine yönelik iki boyutta gerçekleştirilmiştir. Çalışmada hem ebeveyn hem de çocuklarının cinsel istismardan korunma konusundaki bilgi düzeylerini arttırmak amacıyla bir program hazırlanmış ve bu program ile vücudun özel bölgeleri, uygun olan ve olmayan dokunma, cinsel istismara karşı "hayır" deme, cinsel istismar durumunu birine anlatma ve yabancılara karşı sınır koyma gibi bazı beceriler resimli hikâyeler ve rehber kitaplar kullanarak ebeveyn ve çocuklarına kazandırmıştır. Odacı (2018), çalışmasında cinsel istismara karşı "hayır" deme, cinsel istismar durumunu birine anlatma becerilerini öğretmek amacıyla bir cinsel istismardan korunma öğretim programı hazırlamıştır. Program ile bireylere yakın çevresini tanıma, güvenilir olan ve olmayan kişileri ayırt etme, kendisine dokunmasına izin verilebilecek meslek elemanlarını ayırt etme, iyi ve kötü dokunmayı ayırt etme gibi bireyin kendisini istismara karşı koruması için gerekli davranışlardan oluşan 12 madde öğretilmiştir. Süzer (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise yine OSB tanılı üç bireye cinsel istismarı önleme becerisinin sosyal öykü yöntemi ile öğretildiği görülmektedir. Araştırmada katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modelinin kullanılmıştır. Becerinin öğretimi çoklu örnekler yaklaşımı ile gerçekleştirilmiş ve katılımcıların istismardan korunma becerisini farklı kişilere, ortamlara ve istismar girişimlerine genellemeleri öğretilmiştir. Yektaoğlu-Tomgüshan (2018), araştırmasında zihin yetersizliği olan bireylere vücut parçalarını tanıma ve işlevlerini öğrenme, özel vücut parçalarını tanıma ve işlevlerini öğrenme, hislerini tanıma, kişisel alan sınırlarını öğrenme ve 'hayır' deme, 'güvenlik ağı' nedir ve güvenilir olan ve olmayan durumları öğrenme, erken uyarı işaretlerini tanıma, iyi ve kötü sınırlar arasındaki farkı bilme gibi kavram ve beceriler yedi oturum olarak hazırlanan cinsel istismarı önleme eğitim programı ile ileri zincirleme yöntemine göre öğretmiştir. Öğretim resimli kartlar, posterler, olay anlatım kartları gibi araç gereçler kullanılarak sözel ipucu, işaret ipucu, kısmi fiziksel yardım ve model olma gibi teknikler ile gerçekleştirmiştir. Küçük (2012) çalışmasına benzer şekilde Yıldırım ve Atbaşı'nın (2023) çalışmasında da özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin ihmal ve istismar konusunda bilgi düzeylerini arttırmak amacıyla bir aile eğitimi programı hazırlanmıştır. Aile eğitimi oturumlarıyla ailelere ihmal ve istismarın ne olduğu, ihmal ve istismar kavramları arasındaki ayrımın nasıl yapıldığı, ihmal, istismar ve istismar türlerinin göstergeleri, çocuk üzerindeki etkileri, ihmal ve istismarı yaşayan çocukla nasıl iletişim kurulacağı, ihmal ve istismarın nasıl önlenebileceği ile ilgili kazanımların sunulması amaçlanmıştır. Çalışmada cinsel istismarı önleme becerisi kapsamında çocuğu cinsel istismardan korumak için hangi eğitimlerin verilmesi gerektiği (hayır deme becerisi, özel bölgelerin eğitimi, sır saklanmaması, kişisel alan ve koruması, yardım isteme öğretimi, iyi dokunma-kötü dokunma arasındaki farkın öğretimi, güven çemberi öğretimi) konularına yer verilmiştir. Araştırma sonunda ailelerin bilgi düzeyinde artış olduğu tespit edilmiştir. Son olarak ise Ünlü'nün (2020) yaşları 10-16 arasında olan hafif ve orta düzeyde zihin yetersizliği olan üç kız öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmada sunulan teknoloji destekli cinsel istismarı önleme eğitiminin etkililiğinin değerlendirildiği görülmektedir. Araştırma sonunda tüm katılımcılar bilgi düzeyi kapsamında özel bölge adlarını, çamaşırlarını çıkarabilecekleri yerleri ve iyi-kötü dokunuşu; beceri düzeyi kapsamında ise "hayır" deyip uzaklaşmayı ve durumu güvenilir birine rapor etmeyi öğrendiklerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Ayrıca tüm katılımcıların öğretim oturumları sona erdikten 2, 4, 8 ve 28 hafta sonra hedef bilgi ve becerileri korudukları ve farklı araç, ortam ve kişilere genelledikleri görülmüştür.

Özel gereksinimli bireylerle yapılan çalışmaların yanı sıra tipik gelişim gösteren bireylere cinsel istismarı önleme becerisinin öğretildiği bazı çalışmalarda alanyazında yer almaktadır. Çeçen-Eroğlu & Kaf-Hasırcı (2013), tarafından gerçekleştirilen çalışmada cinsel istismarı önleme psiko-eğitimi programı hazırlanmış ve ilkökul

dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanarak etkililiği değerlendirilmiştir. Araştırmaya 36 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonunda eğitim programının dördüncü sınıflar üzerinde etkili olduğunu ve bu etkinin sekiz hafta sonrasında devam ettiğine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Yılmaz-Irmak ve diğerlerinin (2018) çalışmasında ise 5 yaşındaki okul öncesi çocuğa cinsel istismardan korunma becerisi öğretilmiştir. Çalışmada “Mika ile Kendimi Korumayı Öğreniyorum” adlı bir cinsel istismarı önleme programı kullanılmıştır. Program ile duyguları tanıma, vücudun özel bölgelerini tanıma, iyi ve kötü dokunuşları ayırt etme ve kötü dokunuş durumlarında doğru tepki verme, iyi ve kötü sırtı ayırt etme ve kötü sırtların bir yetişkine anlatılması şeklinde çocuğa kendi koruma tepkilerinin öğretilmesi amaçlanmıştır. Öğretim boyama yapma, şarkı söyleme ve rol canlandırma gibi faaliyetlerle etkileşimsel biçimde gerçekleştirilmiştir. Uygulamalarda Mika adı verilen bir bebek kullanılmıştır. Araştırma 200 katılımcı ile gerçekleştirilmiş ve ön test-son test kontrol grublu, yarı deneysel bir desen kullanılmıştır.

Özel gereksinimli bireylere verilen eğitim hizmetlerinde bireyi toplumla bütünleştirecek bilgi ve beceri kazandırmak aynı zamanda toplum içinde o bireyin güvenli bir şekilde yaşam sürmesini sağlamak ve dolayısıyla hem bireyin hem de ailesinin yaşam kalitesini arttırmak amaçlanmaktadır (Ergenekon & Çolak, 2019). Zihin yetersizliği olan bireylerin toplum tarafından kabul edilen doğru cinsel davranışlar sergileyebilmeleri, uygun olan ve uygun olmayan cinsel içerikli davranışları ayırt ederek cinsel istismara karşı farkındalık kazanmaları, cinsel istismara maruz kalma durumunda kendilerini koruyabilmelerini sağlamak amacıyla cinsel istismarı önleme kapsamında yer alan çeşitli güvenlik ve sosyal becerilerin bu bireylere öğretilmesi sadece bu bireylerin toplumsal yaşama daha güvenli ve bağımsız şekilde katılımına katkı sunmakla kalmayarak aynı zamanda ailenin de yaşam kalitesini arttırdığından dolayı oldukça büyük önem arz etmektedir.

Cinsel istismarı önleme becerisinin kazandırılması zihin yetersizliği olan bireyler için hayati bir önem taşıyor olmasına rağmen alanyazında cinsel istismarın önlenmesi kapsamında sayılabilecek farklı güvenlik becerilerinin zihinsel yetersizliği olan bireylere kazandırılmasını amaçlayan sınırlı sayıda çalışma yer aldığı (Bassette vd., 2018; Küçük, 2012; Odacı, 2018; Sönmez, 2020; Süzer, 2015; Yektaoğlu-Tomgüshehan, 2018; Yıldırım & Atbaşı, 2023), zihin yetersizliği olan bireylere bilişsel süreç yaklaşımı ile cinsel istismarı önleme becerisinin öğretildiği herhangi bir çalışma yer almadığı görülmektedir. Bunun yanında alanyazında farklı güvenlik ve sosyal becerin bilişsel süreç yaklaşımı ile zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan bireylere öğretildiği sınırlı birkaç çalışma bulunmaktadır (Çıfci, 2001; Dağseven-Emecen, 2008; Girli & Atasoy, 2010; Sönmez, 2020). Dolayısıyla alanyazında önemli bir açık yer almakta ve bu çalışmanın alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, zihin yetersizliği olan bireylere bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan öğretim programı ile cinsel istismarı önleme becerisini kazandırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır.

1. Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan cinsel istismarı önleme becerisi öğretim programının zihin yetersizliği olan bireylere cinsel istismarı önleme becerisini edinmeleri üzerine etkisi nedir?
2. Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan cinsel istismarı önleme becerisi öğretim programının zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismarı önleme becerisini genelleyebilmeleri üzerine etkisi nedir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Zihin yetersizliği olan bireylere cinsel istismarı önleme becerisi kazandırmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden, katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Bu model bir bağımsız değişkenin etkililiğinin üç farklı katılımcı üzerinde incelendiği bir araştırma modelidir ve yoklama evresi ve en az üç ortamda yinelenen uygulama evresi olmak üzere iki evreden oluşmaktadır. Bu modelde aynı davranışın aynı ortamda üç farklı katılımcıya kazandırılması hedeflenmektedir. Araştırmacı yoklama evrelerini tam olarak zaman düzenleyeceğini araştırma öncesinde belirler ve daha sonra tekrar planlama yapmasını gerektirmez (Tekin-İftar, 2012). Bu araştırmanın bağımsız değişkeni bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan cinsel istismarı önleme becerisi öğretim programıdır. Bağımlı değişkeni ise zihin yetersizliği olan katılımcıların cinsel istismarı önleme becerisini (“hayır” demek, “ortamdan uzaklaşmak” ve “güvendiği birine durumu anlatmak” olmak üzere üç korunma becerisini) öğrenme düzeyidir. Araştırmanın deneysel kontrolü, öğretim yapılan katılımcının öğretimden sonra başlama düzeyi oturumundaki performansına göre performansında artış görülmesi, öğretim yapılmayan katılımcıların ise başlama düzeyi oturumlarındaki performanslarına yakın performans sergilemeleri ile kurulmuştur.

Bu çalışmada iç geçerliği etkileyen katılımcı seçimi yanlılığı, katılımcı kaybı, olgunlaşma, dış etmenler ve ölçme gibi bazı etmenleri kontrol altına almak amacıyla bazı önlemler alınmıştır. Özellikle dış etmenler,

olgunlaşma, ölçme gibi iç geçerliği tehdit eden etmenler modelde uygulamanın art-zamanlılık ilkesine göre gerçekleştirilmesi nedeniyle kolayca fark edilip kontrol altına alınmıştır. Araştırmada ayrıca katılımcı kaybını önlemek amacıyla ön koşul becerileri karşılayan öğrenciler arasından sağlık sorunu ve okula devam sorunu olmayan birbirinden bağımsız üç farklı katılımcı ve bir yedek katılımcı belirlenmiştir. Bu katılımcıların fizyolojik, duyuşsal ya da bilişsel olarak büyüme ya da olgunlaşma göstermesi araştırmanın bağımlı değişkenini etkileyecek bir etmen olmasından dolayı araştırma kısa bir süre içerisinde tamamlanarak bu durum kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Bu araştırmaya katılan katılımcıların uyarılara ve sürece alışmalarını sağlamak amacıyla her oturum öncesinde katılımcılarla kısa bir sohbet edilmiştir. Katılımcıların uygulama sırasında birbirlerini gözleyemeyecekleri bir sınıf ortamında uygulama gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, devam ettikleri devlet okulu dışında, herhangi bir özel özel eğitim okulundan eğitim almadıkları için becerinin öğretilme olasılığı olmadığından dış etmenlerin kontrol altına alındığı düşünülmüştür. Ölçme etmenini kontrol altına alabilmek için ise araştırmanın tüm evrelerinde yansız olarak belirlenen oturumlarda hem gözlemciler arası güvenilirlik hem de uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Katılımcıların seçiminde ön koşul becerileri aranmış ve buna göre katılımcılar belirlenmiştir. Araştırmada cinsel istismarı önleme becerisi her katılımcı ile aynı sınıf ortamında çalışılmıştır. Bağımlı değişkenin işlevsel tanımlanması, veri kayıt tekniği ve bu kaydı gerçekleştirebilmek üzere kullanılacak olan araç gereçlerin belirlenmesi araştırmanın yinelenebilirliği açısından önemli olduğundan işlevsel tanım dikkatle yapılmış ve bağımsız değişkenin işlevsel tanımlanması çalışmanın diğer araştırmacılar tarafından da yinelenebilecek açıklıkta olmasına özen gösterilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları kaynaştırma eğitimi alan 12-14 yaş aralığında olan zihin yetersizliği bulunan üç kız öğrencidir. Katılımcıların seçiminde iki ya da üç aşamalı sözel yönergeleri takip edebilme, dinlediği ya da okuduğu bir metni anlatabilme, dinlediği ya da okuduğu bir metin ile ilgili sorulara cevap verebilme, öğretilmesi hedeflenen beceride yetersiz olma önkoşulları göz önüne alınmış ve bu önkoşulları karşılayan öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir. Kazandırılması hedeflenen cinsel istismarı önleme becerisi ergenlik çağındaki zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismara daha fazla maruz kalabileceği düşünüldüğünden katılımcıların yaşları 12-14 arası zihin yetersizliği olan öğrenciler arasından seçilmesine karar verilmiştir. Bilişsel süreç yaklaşımının bilişsel beceri ve dile dayalı olmasından dolayı da katılımcıların yönergeleri takip edebilmeleri, az da olsa okuma yazma becerisine sahip olmaları koşulu konulmuştur. Ayrıca araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olup, katılımcıların velilerinden yazılı izin alınmıştır. Araştırmanın verileri Ocak 2020'den önce toplandığı için etik kurul raporu alınmamıştır.

Katılımcıların ön koşul beceriye sahip olup olmadığına karar verebilmek için, öğretmenler ve katılımcılarla oturumların yapılacağı kaynak odada ön görüşme yapılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını belirlemek için öncelikle sınıf öğretmenleriyle görüşme yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda okulda cinsel istismarı önleme becerisinin öğretimi için uygun olduklarını düşündükleri, ön koşul becerileri karşılayan 6, 7 ve 8. sınıflara devam eden kaynaştırma uygulamasına dâhil kız öğrencileri arasından dört katılımcı (Biri yedek katılımcı) belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların belirlenmesinin ardından bu öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerle ve aile bireyleri ile görüşülmüş ve öğrencilerin okulda ya da okul dışında daha önce cinsel istismar ile ilgili herhangi bir cinsel eğitim almadıkları öğrenilmiştir (Tablo 1).

**Tablo 1**

#### *Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Adı*	Cinsiyeti	Yaşı	Sınıfı	Tamısı
Ayşe	Kız	14	8/B	Zihin yetersizliği
Fatma	Kız	14	7/C	Zihin yetersizliği
Oya	Kız	12	7/A	Zihin yetersizliği

\* = Katılımcı adları değiştirilmiştir.

### Ortam

Bu çalışmanın başlama düzeyi, öğretim süreci, yoklama ve genelleme oturumlarını kapsayan uygulama kısmı okul yönetiminin uygun gördüğü kaynak odada gerçekleştirilmiştir. Kaynak oda yaklaşık 12 metre kare büyüklüğündedir. Odada katılımcı ve uygulamacının kullanabileceği iki sandalye, bir masa ve bir kitaplık bulunmaktadır. Masa odanın ortasına yerleştirilmiştir. Araştırmacı ve katılımcı karşılıklı olacak şekilde masanın iki kenarına sandalyeyi konumlandırarak oturmuşlardır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için, çalışmanın ses ve görüntü kayıtları gerektiğinden; ortamda bir video kamera da bulundurulmuştur. Katılımcıların ses ve görüntülerinin alınabilmesi için velilerinden yazılı izin alınmıştır. Bu ortamda yer alan diğer eşyalar, öğretim sırasında katılımcının dikkatini dağıtmayacak şekilde düzenlenmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretim programı hazırlanmış ve bu programa dayalı ölçüt bağımlı ölçü araçları yoluyla veriler toplanmıştır.

### *Bilişsel Süreç Yaklaşımına Göre Hazırlanan Cinsel İstismarı Önleme Becerisi Programının Hazırlanması*

**Hedef Becerinin Belirlenmesi.** Öğretilmesi hedeflenen becerinin belirlenmesinde öncelikli olarak alanyazın incelenmiş ve zihin yetersizliği olan bireylerin ve ailelerinin cinsel gelişim konusunda gereksinimleri dikkate alınmıştır. Zihin yetersizliği olan çocuğa sahip aileler ve bu çocukların öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda ergenlik döneminde bulunan zihin yetersizliği olan bireylerin bedensel değişimle birlikte cinsel istismarla karşılaşma risklerinin arttığı ve bu çocukların böyle bir durumla baş edebilme becerisine sahip olmadıklarına ilişkin yaşadıkları kaygıyı ifade ettikleri belirlenmiştir. Aile ve öğretmenler ergenlik dönemine girmiş olan bu çocuklara, değişmeye ve dikkat çekmeye başlayan bedenleri, cinsel gelişim, cinsellik ve cinsel istismar gibi konuları nasıl anlatmaları ve onlara nasıl davranmaları gerektiğini bilemediklerini ifade etmişlerdir. Bu ifadeler doğrultusunda cinsel istismarı önleme becerisinin kaynaştırma eğitimi alan zihin yetersizliği olan bireyler için oldukça gerekli olduğu düşünülmüştür. Görüşmelerden elde edilen bilgiler doğrultusunda katılımcılara “hayır” diyerek istismar durumuna karşı çıkma, ortamdaki uzaklaşma ve güvendiğine birine istismar durumunu anlatma becerileri kazandırılarak cinsel istismarı önleme becerisinin öğretimi hedeflenmiştir. Bu davranışların kazandırılmasıyla nihai hedef olan cinsel istismarı önleme becerisi edindirmek amaçlanmıştır. Hedef davranışların ve becerinin öğretimi için öykü ve resimlerin hazırlanması aşamasına geçilmiştir.

**Öykü ve Resimlerin Hazırlanması.** Programın hazırlanmasında öncelikle cinsel istismarı önleme becerisi öğretim programında kullanılmak amacıyla cinsel istismarı betimleyen öyküler hazırlanmıştır. Araştırmanın başlama düzeyi, öğretim ve yoklama evreleri verilerini toplamada kullanmak üzere dört öykü, genelleme evresi verilerini toplamada kullanmak üzere ise farklı dört öykü olmak üzere toplam sekiz öykü hazırlanmıştır. Öykülerin hazırlanma sürecinde toplam 14 öykü yazılmış, uzman görüşleri doğrultusunda bu öyküler arasından hedef becerinin öğretimine en uygun olan sekiz öykü seçilmiştir. Bu öyküler oluşturulurken zihin yetersizliği olan bireylerin günlük yaşantılarına uygun olmasına, öykülerin kısa cümlelerden oluşması ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Seçilen öyküler biri katılımcılarla aynı okulda, diğeri Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan farklı bir okulda görev yapmakta olan iki Türkçe öğretmene gönderilerek uygunluğunun değerlendirilmesi istenmiştir. Öğretmenlerden gelen geri dönütler doğrultusunda öykülere son şekli verilmiştir. Öykülerin yazılmasında cinsel istismar türlerinin (röntgencilik, teşhir, sözel istismar, temas içeren istismar) her birinin yansıtılmasına dikkat edilmiştir. Öykülerin çoğu katılımcıların tanımadığı kişilerle daha fazla bir arada olabilecekleri ortamlar düşünülerek temas içeren ve temas içermeyen cinsel istismar türlerine göre hazırlanmıştır. Öykülerde kullanılan ortam ve istismar türleri Tablo 2’de yer almaktadır. Bu ortamlara karar verilme aşamasında ebeveynlerle görüşülmüş ve çocuklarının günlük yaşamda bulunma ihtimali yüksek olan ortamlara ilişkin bilgi alınmış ve bu ortamlar göz önünde bulundurularak öykülerde yer alan ortamlara karar verilmiştir.

**Tablo 2**

#### *Öykülerde Kullanılan Ortam ve İstismar Türleri*

Öykü	İstismar türü	Ortam
1	Röntgencilik	Yüzme salonunun soyunma kabini
2	Sözel istismar	Sokak
3	Temas içeren	Arkadaş/komşu evi
4	Temas içeren	Toplu taşıma aracı
5	Röntgencilik	Plajda duş
6	Temas içeren	Bakkal
7	Temas içermeyen	İnternet kafe
8	Temas içeren	Alışveriş merkezi

Öyküler hazırlandıktan sonra her öyküyü betimleyen resimler 20x30 cm ebatlarındaki resim kâğıdına renkli olarak çizdirilmiştir. Hazırlanmış olan öykü ve bu öyküleri betimleyen resimlerin hedef beceriye uygunluğu özel eğitim alanında çalışan üç uzman tarafından değerlendirilmiş ve uygun olduğuna karar verilmiştir. Öğretim süreci ve yoklama evresinde kullanılan öyküler Tablo 3’te, öykülere ait resimler ise Şekil 1’de verilmiştir.



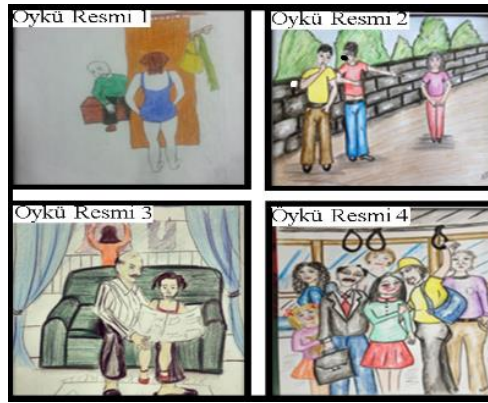
**Tablo 3***Öğretim Süreci ve Yoklama Evresinde Kullanılan Öyküler*

Öykü 1: Elvan yüzme kursuna gider. Yüzme kursunun soyunma odasında mayosunu giyerken odaya tanımadığı bir kişi girer. Elvan kabin perdesini tam çekmediği için tanımadığı kişinin oturduğu yerden onu izlediğini görür.

Öykü 2: Elif evlerinin yakınındaki bakkala gitmek için evden çıkar. Bakkala doğru yürürken karşı kaldırımda yürüyen genç erkekler ona bakarak “Güzel kız, nereye gidiyorsun? Birlikte biraz gezelim mi” derler.

Öykü 3: Banu’nun annesi alışverişe gitmek için Banu’yu arkadaşının evine bırakır. Banu’nun annesinin arkadaşı balkonda çamaşır asarken, eşi “Banu gel sana gazete okuyayım” der ve Banu’yu kucağına oturtur. “Bak ne güzel resimler var değil mi?” diyerek gazetede ki bayan resimlerini gösterir ve Banu’nun bacaklarına elleriyle dokunmaya başlar.

Öykü 4: Kader ablası ile otobüse biner. Otobüs çok kalabalıktır. Kader ve ablası ayakta durmak zorunda kalırlar. Kader’in yanındaki tanımadığı bir kişi kalabalıktan faydalanıp Kader’e iyice sokulur ve Kader’in kalçasına dokunmaya başlar.

**Şekil 1***Öğretim Süreci ve Yoklama Evresinde Kullanılan Öykülerin Resimleri*

**Öğretim Programının Hazırlanması.** Cinsel istismarı önleme becerisinin öğretimi, bilişsel süreç yaklaşımına göre yapılmıştır. Bu yaklaşım göz önünde bulundurularak öğretim planı geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda beceri öğretimi için aşamalar bulunmaktadır. Bunlar; sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal performans, sosyal değerlendirme aşamalarıdır. Bilişsel süreç yaklaşımında becerileri bireylere tek tek öğretmek yerine bireye bu aşamaları öğretmek bütün becerilerde kullanılması sağlanmaktadır.

1. Sosyal kodlama aşamasında bireye sunulan öykü ve resimdeki durumu (hedef becerinin gerçekleştirilebileceği durum) ve öyküdeki sosyal ortamı betimleyebilmesi için bireyin kendisine “Ne oldu?” sorusunu sorması ve yanıtlaması beklenmektedir.
2. Sosyal karar verme aşamasında, sosyal kodlama aşamasında betimlenmiş olan durumda bireyin ne gibi tepkilerde bulunabileceğine dair alternatif yollar belirleyebilmesi için bireyin kendisine “Neler yapabilirim?” sorusunu sorması ve yanıtlaması beklenmektedir.
3. Sosyal performans aşamasında bireyin kendi belirlediği alternatif yollar arasından en doğru olanı yani öğretilmesi hedeflenen davranışı seçmesini sağlamak için bireyin kendisine “Hangisini yapmalıyım?” sorusunu sorması ve yanıtlaması beklenmektedir.
4. Sosyal değerlendirme aşamasında, bireyin ortama, duruma en uygun davranışta bulunup bulunmadığı üzerinde durulmakta ve bireyin kendisine “Sonuçta ne olur?” sorusunu sorması ve yanıtlaması beklenmektedir.

**Ölçüt Bağımlı Ölçü Araçlarının (ÖBÖA) Hazırlanması.** Araştırmanın verilerini toplamak için ÖBÖA hazırlanmıştır. Hedef becerinin öğretimi bilişsel süreç yaklaşımına göre yapılacağından dolayı kayıt formu her bir öyküye uyarlanarak her bir öykü için ayrı veri kayıt formu oluşturulmuştur. Bu formlarda yaklaşımın dört aşamasında (sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal performans ve sosyal değerlendirme) katılımcılara yöneltilen sorular (Ne oldu? Ne yapabilirim? Hangisini yapmalıyım? Sonuçta ne olur?) ve bu soruların öykülere göre değişen yanıtları ve soruya verilen doğru ya da yanlış tepkinin işaretleneceği değerlendirme bölümü yer almıştır. Oluşturulan bu formlar özel eğitim alanında çalışan üç uzman tarafından değerlendirilmiş ve geri dönütler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılarak veri toplama araçlarına son şekli verilmiştir. Her bir

öykünün içeriğine göre uyarlanmış bu formlar başlama düzeyi, öğretim süreci, yoklama ve genelleme evrelerinin verilerini toplama kullanılmıştır.

**Ödülün Belirlenmesi.** Katılımcılar için pekiştireç belirlemek amacıyla katılımcıların öğretmenleriyle görüşülmüş ve sevdiği yiyecek içecek, nesne ve etkinliklerin yer aldığı bir pekiştireç listesi hazırlanmıştır. Bu listede çikolata, çips, muz, top oynama, resim yapma, fotoğraf çekme, saç tokası, kalem ve renkli kağıtlar gibi farklı ödüller yer almaktadır. Üç katılımcının ilgisi fotoğraf makinesine yoğunlaştığından ödülün öğretim sonunda katılımcının kendi fotoğrafının ya da istediği bir kişiyle birlikte fotoğrafının çekilmesi olmasına karar verilmiştir. Ayrıca öğretim tamamen bittiğinde ise çekilen resimlerin bastırılarak katılımcılara verileceği belirtilmiştir.

### **Veri Toplama ve Analizi**

Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinin uygulama süreci, başlama düzeyi öğretim süreci, yoklama ve genelleme evrelerinden oluşmaktadır. Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinin uygulama sürecini oluşturan başlama düzeyi, öğretim süreci, yoklama ve genelleme evrelerinin her birinde izlenen süreç ayrıntılı şekilde aşağıda sırasıyla yer almaktadır.

### ***Başlama Düzeyi (Öğretim Öncesi Performans Düzeyi) Evresi***

Katılımcıların hedef beceriye ilişkin performans düzeyini belirleyebilmek amacıyla öncelikle tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak üç oturum başlama düzeyi evresi düzenlenmiştir. Bu evrede uygulamacı katılımcı ile karşılıklı şekilde oturarak oturum süresince neler yapacaklarını kısaca katılımcıya açıklamış ve hazır olup olmadığını sormuştur. Katılımcı hazır olduğunu belirttiğinde önce her bir öyküye ilişkin öykü resimlerini katılımcının önüne masaya koyarak incelemesini istenmiştir. Ardından ilk öykü resmini katılımcının önünde bırakarak diğer resimleri kaldırmış ve ilk resme ait olan öyküyü okumuştur. Katılımcının bilişsel süreç yaklaşımında yer alan basamakları izleyerek dinlediği öykü ile ilişkili olarak kendisine sorulan soruların yanıtlarını vermesi beklenmiştir. Başlama düzeyinde katılımcıların kendi kendilerine soru sorma becerisine henüz sahip olmamaları nedeniyle sorular uygulamacı tarafından sorulmuş ve katılımcılardan sadece yanıt vermeleri beklenmiştir. Sorulan soruya katılımcının yanıt vermesi için uygulamacı biraz beklemiştir. Katılımcı beklenen yanıtı verirse başlama düzeyi veri toplama formunda yer alan ilgili basamağa “doğru” (+), vermezse ya da tepkisiz kalırsa “yanlış” (-) olarak kaydetmiştir. Birinci öykünün veri kaydı tamamlandığında uygulamacı öykü resmini katılımcıdan alarak ikinci öykü resmini vermiş ve ilk öykü için izlenen süreci tekrarlamıştır. Tüm öyküler aynı süreç izlenerek katılımcıya sunulmuş ve başlama düzeyinin verileri toplanmıştır. Oturum tamamlandığında katılımcıya katılımı için teşekkür edilerek oturum sonlandırılmıştır. Her bir oturumun sonunda uygulamacı dört öykünün her biri için sorulması ve yanıtlanması gereken sorulara katılımcının doğru verdiği toplam yanıt sayısı, toplam soru sayısına bölünerek katılımcının o öykü için elde ettiği doğru tepki yüzdesi hesaplanmıştır. Bu hesaplama her bir öykü için yapılmıştır. Daha sonra dört öyküden elde edilen doğru tepki yüzdelerinin ortalaması hesaplanarak grafikte ilgili oturumu temsil eden yere kaydedilmiştir. Birinci, ikinci ve üçüncü katılımcıda başlama düzeyi aşamasında art arda en az üç kararlı nokta elde edildiğinde, öğretim programına katılan ilk katılımcı ile öğretim süreci evresine geçilmiştir.

### ***Öğretim Süreci Evresi***

Öğretim oturumlarında beceriyi öğretmek amacıyla başlama düzeyi evresinde kullanılan aynı dört resim ve öykü kullanılmıştır. Uygulamacı öncelikle öğretilmesi hedeflenen beceriyi kısaca açıklayarak neden önemli olduğunu anlatmıştır. Birinci öyküden başlanarak sırasıyla tüm öykü resimleri katılımcıya gösterilmiş ve incelemesi sağlanmıştır. İlk öyküye ait resim katılımcıya verilmiş ve direk resimler kaldırılmıştır. İlk öykü uygulamacı tarafından katılımcıya okunmuştur. Daha sonra öykülere ait soruların uygulamacı tarafından sorularak yanıtlarını da yine kendisinin verdiği model olma aşamasına geçilmiştir. Bilişsel süreç yaklaşımının aşamalarına dayalı olarak hazırlanmış olunan öğretim süreci veri toplama formunda bulunan soruları uygulamacı önce kendi kendisine sesli olarak sormuş ve beklenen yanıtları kendisi sesli olarak vermiştir. Uygulamacı katılımcıya bu şekilde model olduktan sonra, “şimdi sıra sende” diyerek katılımcının aşamaları izleyerek aynı soruları sırasıyla kendi kendisine sormasını ve beklenen yanıtları vermesini sağlamıştır. İlk oturumlarda katılımcılar soruları hatırlamada güçlük yaşadıklarında soruları hatırlamaları için “ilk sorumuz neydi? Evet ilk sorumuz ‘Ne oldu?’ Bu soruyu sormamız gerekiyor.” gibi cümlelerle katılımcılara sözel yardımda bulunulmuş ancak değerlendirmede (-) olarak kaydedilmiştir. Ayrıca ilk oturumlarda katılımcıların soruları hatırlamalarını sağlamak amacıyla “haydi önce sorularımızı tekrar edelim” diyerek soruları ezberlemeleri sağlanmıştır. Katılımcının doğru yanıtlarında sözel olarak pekiştirilmiştir. Katılımcının verdiği yanıtlar ilgili forma kaydedilmiştir. Aynı aşamalar sırasıyla ikinci, üçüncü ve dördüncü öyküler içinde tekrarlanmıştır. Tüm öykülerin öğretimi tamamlandıktan sonra “afetin, bravo, harikasın, çok güzel çalıştın” gibi sözler kullanarak ya da daha önceden belirlenmiş olan ödülü sunularak katılımcı

pekiştirilmiştir. Her bir oturumun sonunda uygulamacı, her bir öyküye ait veri kayıt formunu incelemiştir. Katılımcının doğru verdiği toplam yanıt sayısını toplam soru sayısına bölerek katılımcının o oturumunda elde ettiği doğru tepki yüzdesini hesaplamıştır. Uygulamacı daha sonra dört öyküden elde edilen doğru tepki yüzdelерinin ortalaması hesaplanarak grafikte ilgili oturumu simgeleyen yere kaydetmiştir. Birinci katılımcı belirlenen başarı ölçütüne ulaştığı zaman, öğretim süreci evresi sonlandırılmış ve tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak üç oturum yoklama evresi düzenlenmiştir. Her bir öğretim oturumu yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Öğretim oturumları hafta içi her gün 09:00-17:00 saatleri arasında iki oturum olarak gerçekleştirilmiştir.

### **Yoklama Evresi**

Araştırmada üç yoklama evresi düzenlenmiştir. Birinci yoklama evresi birinci katılımcının, ikinci yoklama evresi ikinci katılımcının, üçüncü yoklama evresi ise üçüncü katılımcının öğretim süreci evresinin tamamlanmasının hemen ardından tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak yapılmıştır ve her bir evrede en az üç oturum kararlı veri elde edene kadar devam edilmiştir. Öğretim süreci evresini tamamlanmış olan katılımcılardan yoklama verisi toplanırken, öğretim süreci oturumlarına ilişkin verilerin toplanmasında izlenen süreç izlenmiş ve elde edilen veriler öğretim süreci evresi için hazırlanan veri kayıt formuna kaydedilmiştir. Öğretim süreci evresini tamamlamamış olan katılımcılarla yoklama verisi toplanırken ise başlama düzeyi verilerinin toplanmasında izlenen basamaklar izlenmiş ve veriler başlama düzeyi evresi için hazırlanan veri kayıt formuna kaydedilmiştir. Yoklama evresinin her bir oturumu sonunda uygulamacı, her bir öyküye ait veri kayıt formunu incelemiştir. Katılımcının doğru verdiği toplam yanıt sayısını toplam soru sayısına bölerek katılımcının o oturumunda elde ettiği doğru tepki yüzdesini hesaplamıştır. Uygulamacı daha sonra dört öyküden elde edilen doğru tepki yüzdelерinin ortalaması hesaplanarak grafikte ilgili oturumu simgeleyen yere kaydetmiştir.

### **Genelleme Evresi**

Genelleme evresinde öğretim süreci evresinde kullanılan öykü ve resimlerden farklı olan dört öykü ve bu öykülere ait resimler kullanılmıştır. Elde edilen veriler genelleme evresi veri kayıt formuna kaydedilmiştir. Son yoklama verilerinin toplanmasının ardından, üç oturum arka arkaya genelleme verisi toplanmıştır. Genellemeye ilişkin verilerin toplanmasında öğretim süreci evresinden farklı olarak uygulamacı, bilişsel süreç yaklaşımında yer alan dört aşamaya model olmamıştır. Katılımcılara sadece yeni resimler gösterilerek, öykü okunmuş “sen resimdeki (öykü kahramanının ismi söylenerek) kişinin yerinde olsaydın ne yapardın?” yönergesi verilmiştir. Katılımcının bilişsel süreç yaklaşımında yer alan basamakları izleyerek soruları (Ne oldu? Ne yapabilirim? Hangisini yapmalıyım? Sonuçta ne olur?) kendi kendine sorması ve yanıtlarını vermesi beklenmiştir. Eğer, katılımcı bir aşamada soruyu sormada ya da yanıtlamada zorlanmışsa, uygulamacı katılımcının o aşamayı geçebilmesi için “şimdi kendine ne oldu sorusunu sorman gerekiyordu değil mi?”, “peki sen olsaydın ne yapardın haydi bir düşün” gibi sözlerle sözel olarak yardımcı bulunmuş ancak bu yanıt (-) olarak veri kayıt formunda yer alan ilgili basamağa kaydedilmiştir. Katılımcının doğru tepkileri ise ilgili basamaklara (+) olarak kaydedilmiştir. Her bir oturumda dört öykü ve bu öykülere ait resimler kullanılmıştır. Her bir oturumu sonunda uygulamacı, her bir öyküye ait veri kayıt formunu incelemiştir. Katılımcının doğru verdiği toplam yanıt sayısını toplam soru sayısına bölerek katılımcının o oturumunda elde ettiği doğru tepki yüzdesini hesaplamıştır. Uygulamacı daha sonra dört öyküden elde edilen doğru tepki yüzdelерinin ortalaması hesaplanarak grafikte ilgili oturumu simgeleyen yere kaydetmiştir.

### **Veri Analizi**

Araştırmanın veri analizi kapsamında, güvenilirlik analizi yapılmış ve sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Cinsel istismarı önleme becerisinin bilişsel süreç yaklaşımı ile öğretim çalışması sonucunda elde edilen veriler grafiksel olarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, grafiksel analiz tekniklerinden çizgisel grafik kullanılmıştır.

**Güvenirlik Analizi.** Bu araştırmada hem gözlemciler arası güvenilirlik (bağımlı değişken güvenilirliği) hem de uygulama güvenilirliği (bağımsız değişken güvenilirliği) verisi toplanmıştır. Güvenirlik verilerini toplamak amacıyla, tüm uygulama video kaydı altına alınmıştır. Araştırmanın hem gözlemciler arası hem de uygulama güvenilirliği verileri özel eğitim alanı zihin engelliler öğretmenliğinden mezun ve zihin engelliler öğretmenliği yapan bir gözlemci tarafından toplanmıştır. Bu kişiye uygulama ile ilgili bilgi verilmiş ve bu kişinin uygulama videolarını izleyerek veri toplama formuna kaydetmesi sağlanmıştır. Katılımcının tüm evrelerdeki oturum sayılarının yüzde 30'unun video kayıtları izlenerek veri toplama formuna kaydedilerek hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirliği sağlamak amacıyla uygulamacının ve video kayıtlarını izleyerek kaydeden gözlemcinin kayıtlarından elde edilen veriler “görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı x 100” formülüyle

hesaplanarak beceri için gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı bulunmuştur. Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik yüzdelerinin %80 üzerinde olduğundan yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 4).

**Tablo 4**

*Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri*

	Ayşe	Fatma	Oya
Güvenirlik ortalaması	%95	%99	%94

Cinsel istismarı önleme becerisi öğretim programının uygulamacı tarafından güvenilir biçimde kullanılıp kullanılmadığını belirlemek üzere ise uygulama güvenilirlik verileri toplanmış ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bu amaçla her bir katılımcıyla yapılan cinsel istismarı önleme becerisi öğretim oturumları videoya kaydedilmiştir. Uygulama güvenilirliği verileri, uygulamacı tarafından hazırlanan 11 maddelik öğretim programı uygulama güvenilirliği veri toplama formu ile toplanmıştır. Yansız atama yoluyla belirlenen öğretim oturumları gözlemci tarafından izlenmiş ve uzman ilgili veri toplama formuna işaretlemesi sağlanmıştır. “Uygulama güvenilirliği katsayısı, gözlemlenen uygulamacı davranışının, planlanan uygulamacı davranışına bölünerek yüzdesinin alınması” ile hesaplanmıştır (Tekin-İftar, 2012). Araştırmanın uygulamacı güvenilirlik yüzdelerinin yüksek olduğundan (Tablo 5) uygulamacının hazırladığı sosyal beceri programını planladığı şekilde uyguladığını göstermiştir.

**Tablo 5**

*Uygulama Güvenirliği Verileri*

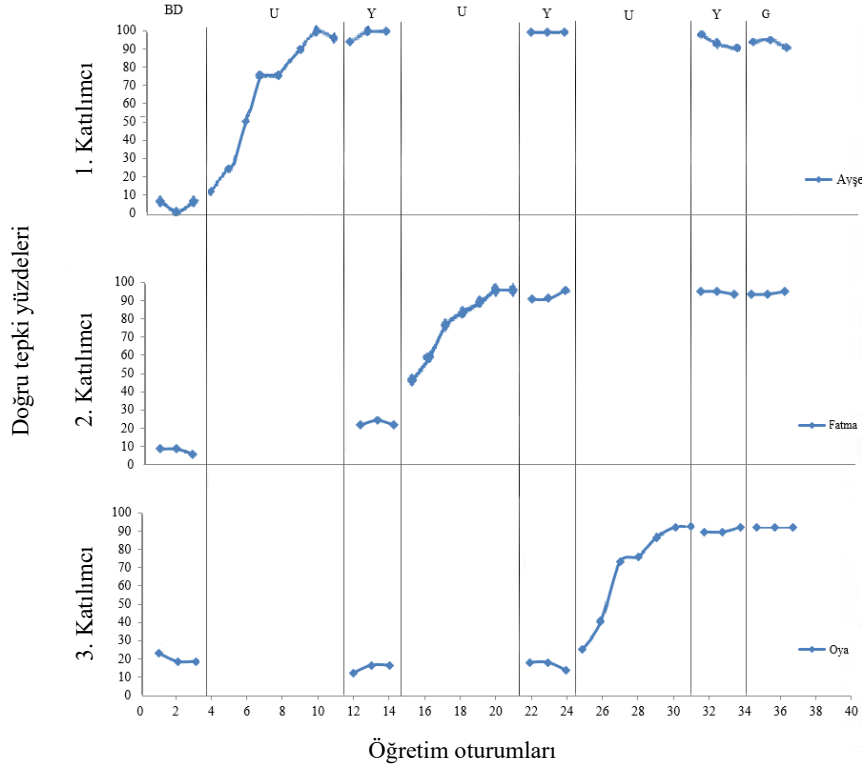
	Ayşe	Fatma	Oya
Güvenirlik ortalaması	%97	%95	%96

**Sosyal Geçerlik.** Zihinsel yetersizliği olan katılımcılara kazandırılması hedeflenen cinsel istismarı önleme becerisinin çalışmanın katılımcıları için önemine ilişkin sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Bu verileri toplamak için bir sosyal geçerlik formu oluşturulmuştur. Soru hazırlanırken iki uzmandan görüş alınmış ve sorunun uygun olduğuna yönelik olumlu görüş alınmıştır. Bu formda öğretmen görüşlerini almaya yönelik “Çalışmanın katılımcı üzerinde yarattığı etkiye ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu öğretmenlerle yüz yüze görüşülerek sorulmuştur.

### Bulgular

Araştırmada zihin yetersizliği olan bireylere bilişsel süreç yaklaşımıyla cinsel istismarı önleme becerisini edindirmek amacıyla bilişsel süreç yaklaşımı temel alınarak bir öğretim programı hazırlanmış ve bu program aracılığıyla üç zihin yetersizliği olan katılımcıya kendilerini cinsel istismardan koruyabilmeleri için cinsel istismarı önleme becerisi öğretilmiştir. Araştırmanın katılımcılarının cinsel istismarı önleme becerisini kazanma düzeylerine ilişkin veriler Şekil 2’de yer alan grafikte sunulmuştur.

Şekil 2’de yer alan grafik incelendiğinde araştırmaya katılan üç katılımcıya ait grafiğin öğretim sunulma sırasına göre verildiği görülmektedir. Her bir katılımcının grafiğinde katılımcıya ait başlama düzeyi (BD), öğretim süreci (U), yoklama (Y) ve genelleme (G) evrelerinde gerçekleştirilen oturumlardan elde edilen veriler yer almaktadır. Aşağıda her bir katılımcının grafiğinde yer alan verilere ilişkin açıklamalar sunulmuştur.

**Şekil 2***Katılımcılara Ait Veri Grafiği***Birinci Katılımcıya Ait Bulgular**

Araştırmanın birinci katılımcısı olan Ayşe'nin başlama düzeyi evresinde cinsel istismarı önleme becerisine yönelik sorulara ortalama %7 doğrulukta yanıtladığı görülmektedir. Ayşe'nin başlama düzeyi evresinde üç oturum ard arda kararlı nokta elde edildiğinden dolayı Ayşe ile cinsel istismarı önleme becerisi programının öğretim süreci evresine geçilmiştir. Öğretim evresinde Ayşe ile toplam sekiz öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Ayşe'den öğretim oturumlarında bilişsel süreç yaklaşımının dört aşamasına ait soruları kendi kendisine sorması, sorulara uygun yanıtlar vermesi beklenmiştir. Öğretim süreci evresinin ilk oturumunda Ayşe'nin ortalama %11 doğrulukta soruları yanıtladığı, son öğretim oturumunda ise ortalama %97 doğrulukta soruları yanıtladığı ve öğretim evresinde yer alan son üç oturumun %80 üzerinde olduğu görülmektedir. Öğretim evresinde cinsel istismarı önleme becerisine ilişkin yanıtlarında ölçüt karşılandığından ve üç oturum art arda kararlı veri elde edildiğinden dolayı Ayşe'nin öğretim süreci evresi sona erdirilmiş ve tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak birinci yoklama evresi düzenlenmiştir. Ayşe'nin öğretim süreci evresini tamamlamasının ardından gerçekleştirilen birinci yoklama evresinde Ayşe'nin ortalama doğru tepki yüzdesinin %98 olduğu görülmektedir. İkinci katılımcı Fatma'nın öğretim süreci evresinin tamamlanmasının ardından düzenlenen ikinci yoklama evresinde Ayşe'nin ortalama doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu, üçüncü katılımcı Oya'nın öğretim süreci evresinin tamamlanmasının ardından düzenlenen üçüncü yoklama evresinde ise Ayşe'nin ortalama doğru tepki yüzdesinin %95 olduğu görülmektedir. Öğretim süreci evresi sonunda yapılan yoklama evrelerindeki verilerinde Ayşe'nin bilişsel süreç yaklaşımının aşamalarını ölçütü karşılar düzeyde bir doğrulukta kullanarak öğrenme düzeyini koruduğu diğer bir deyişle Ayşe'nin öğretim sürecinde öğrendiği gibi soruları kendi kendine sorabildiği ve uygun yanıtlar verebildiği anlaşılmaktadır. Son yoklama evresinin ardından düzenlenen genelleme evresinde ise Ayşe'nin doğru tepki yüzdesinin %96 olduğu görülmektedir.

**İkinci Katılımcıya Ait Bulgular**

Araştırmanın ikinci katılımcısı olan Fatma'nın başlama düzeyi evresinde cinsel istismarı önleme becerisine yönelik sorulara ortalama %7 doğrulukta yanıtladığı görülmektedir. Birinci katılımcı Ayşe'nin öğretim süreci evresini tamamlamasının ardından gerçekleştirilen birinci yoklama evresinde Fatma'nın ortalama doğru tepki yüzdesinin %22 olduğu görülmektedir. Fatma'nın başlama düzeyi verilerinde üç oturum kararlı veri elde edildiği ve Fatma ile hedef beceriye ilişkin öğretim süreci yapılmadan önce düzenlenen birinci yoklama

evresinde elde edilen verilerin başlama düzeyinde elde edilen verilerine benzer veriler olduğu için Fatma ile cinsel istismarı önleme becerisi programının öğretim süreci evresine geçilmiştir. Öğretim evresinde Fatma ile toplam yedi öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Öğretim süreci evresinin ilk oturumunda Fatma'nın ortalama %41 doğrulukta soruları yanıtladığı, son öğretim oturumunda ise %100 doğrulukta soruları yanıtladığı ve öğretim evresinde yer alan son üç oturumun %80 üzerinde olduğu görülmektedir. Öğretim evresinde cinsel istismarı önleme becerisine ilişkin ölçüt karşılandığından ve üç oturum art arda kararlı veri elde edildiğinde dolayı Fatma'nın öğretim süreci evresi sona erdirilmiş ve tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak ikinci yoklama evresi düzenlenmiştir. Fatma'nın öğretim süreci evresinin tamamlanmasının ardından düzenlenen ikinci yoklama evresinde Fatma'nın ortalama doğru tepki yüzdesinin %94 olduğu, üçüncü katılımcı Oya'nın öğretim süreci evresinin tamamlanmasının ardından düzenlenen üçüncü yoklama evresinde ise Fatma'nın ortalama doğru tepki yüzdesinin %96 olduğu görülmektedir. Öğretim süreci evresi sonunda yapılan yoklama evrelerindeki verilerinde Fatma'nın bilişsel süreç yaklaşımının aşamalarını ölçütü karşılar düzeyde bir doğrulukta kullanarak öğrenme düzeyini koruduğu diğer bir deyişle Fatma'nın öğretim sürecinde öğrendiği gibi soruları kendi kendine sorabildiği ve uygun yanıtlar verebildiği anlaşılmaktadır. Son yoklama evresinin ardından düzenlenen genelleme evresinde ise Fatma'nın ortalama doğru tepki yüzdesinin %94 olduğu görülmektedir.

### Üçüncü Katılımcıya Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü katılımcısı olan Oya'nın başlama düzeyi evresinde cinsel istismarı önleme becerisine yönelik sorulara ortalama %22 doğrulukta yanıtladığı görülmektedir. Birinci katılımcı Ayşe'nin öğretim süreci evresini tamamlamasının ardından gerçekleştirilen birinci yoklama evresinde Fatma'nın ortalama doğru tepki yüzdesinin %18 olduğu, ikinci katılımcı Fatma'nın öğretim süreci evresinin tamamlanmasının ardından düzenlenen ikinci yoklama evresinde ise Oya'nın ortalama doğru tepki yüzdesinin %18 olduğu görülmektedir. Oya'nın başlama düzeyi verilerinde üç oturum kararlı veri elde edildiği ve Oya ile hedef beceriye ilişkin öğretim süreci yapılmadan önce düzenlenen birinci ve ikinci yoklama evrelerinde elde edilen verilerin başlama düzeyinde elde edilen verilere benzer veriler olduğundan dolayı Oya ile cinsel istismarı önleme becerisi programının öğretim süreci evresine geçilmiştir. Öğretim evresinde Oya ile toplam sekiz öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Öğretim süreci evresinin ilk oturumunda Oya'nın ortalama %27 doğrulukta soruları yanıtladığı, son öğretim oturumunda ise %100 doğrulukta soruları yanıtladığı ve öğretim evresinde yer alan son üç oturumun %80 üzerinde olduğu görülmektedir. Öğretim evresinde cinsel istismarı önleme becerisine ilişkin ölçüt karşılandığından ve üç oturum art arda kararlı veri elde edildiğinde dolayı Oya'nın öğretim süreci evresi sona erdirilmiş ve tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak üçüncü yoklama evresi düzenlenmiştir. Oya'nın öğretim süreci evresinin tamamlanmasının ardından düzenlenen üçüncü yoklama evresinde ise Oya'nın ortalama doğru tepki yüzdesinin %98 olduğu görülmektedir. Öğretim süreci evresi sonunda yapılan yoklama evrelerindeki verilerinde Oya'nın bilişsel süreç yaklaşımının aşamalarını ölçütü karşılar düzeyde bir doğrulukta kullanarak öğrenme düzeyini koruduğu diğer bir deyişle Oya'nın öğretim sürecinde öğrendiği gibi soruları kendi kendine sorabildiği ve uygun yanıtlar verebildiği anlaşılmaktadır. Son yoklama evresinin ardından düzenlenen genelleme evresinde ise Oya'nın ortalama doğru tepki yüzdesinin %100 olduğu görülmektedir.

Cinsel istismarı önleme becerisi öğretim programına katılan zihin yetersizliği olan üç katılımcının başlama düzeyi verilerinde, bağımlı değişken olan cinsel istismarı önleme becerisine yeterince sahip olmadıkları belirlenmiştir. Öğretim oturumları öncesinde toplanan yoklama verilerinin de başlama düzeyi verilerine benzer olduğu ve katılımcıların cinsel istismarı önleme becerisini kullanma düzeylerinde önemli bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Katılımcıların öğretim evresi ve öğretim evresinden sonra gerçekleştirilen yoklama evreleri verilerinin ise başlama düzeyi ve öğretim öncesi gerçekleştirilen yoklama evreleri verilerine göre yüksek bir artış ile farklılaştığı görülmektedir. Dolayısıyla bilişsel süreç yaklaşımına dayalı öğretim programının üç katılımcıda da etkili olduğu açıkça görülmektedir. Bu etki hem öğretim sürecinde toplanan verilerde artışın gözlenmesiyle hem de öğretim sonunda alınan yoklama verilerinin, öğretim öncesi toplanan yoklama verilerinden daha yüksek olmasıyla da açıklanabilmektedir.

### Sosyal Geçerlik Bulguları

Sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen yüz yüze görüşme sonunda öğretmenlerin "çalışmaya başladığından beri çocuklar artık oturup kalkarken bile davranışlarına dikkat etmeye çalışıyorlar, vücutlarının özel bölgelerine ilişkin farkındalık düzeyleri arttı. Diğer arkadaşlarına da dikkat etmeleri gerektiğini anlatmaya çalışıyorlar, her durumda hem kendilerine hem de birbirlerine "sen olsaydın ne yapardın arkadaşım, hangisini seçerdin?" gibi sorular sormaya başladılar, hatta bazen bazı sınıf içi etkinliklerde "bunu yaparsam böyle ya da böyle olabilir. Bunun sonucunda da bu olur" gibi cümleler kullanmaya başladıklarını, bilişsel süreç yaklaşımındaki

aşamaları farkında olmadan diğer dersler içinde genellediklerinin gözlemlenebildiğine ilişkin ifadeler kullandıkları görülmüştür. Bu ifadelere dayanılarak katılımcıların bu çalışmadan oldukça yarar sağladığı söylenebilmektedir.

### Tartışma

Bu araştırmanın amacı bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan öğretim programının zihin yetersizliği olan bireylere cinsel istismarı önleme becerisini kazandırmadaki etkililiğini incelemektir. Bu amaçla gerçekleştirilen çalışma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında öğretim programının üç katılımcının da hedef beceriyi kazanmasında ve beceriyi genellemesinde etkili olduğu sonucu varılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular zihinsel yetersizliği olan bireylere hazırlanan programlar ile güvenlik ve sosyal becerilerinin öğretiminde bilişsel süreç yaklaşımını kullanan çalışmaların bulgularıyla (Collet-Klinberg & Chadsey-Rusch, 1991; Çifci, 2001; Dağseven-Emecen, 2008; Sönmez, 2020) ve OSB tanılı bireylere bilişsel süreç yaklaşımı ve sosyal öyküler kullanarak gerçekleştirilen çalışmaların bulgularıyla tutarlık göstermektedir (Girli & Atasoy, 2010; Süzer, 2015).

Bu çalışmalar incelendiğinde çalışmamızla benzer ve farklı yanlarının olduğu göze çarpmaktadır. Çalışmamıza benzer olarak Çifci (2001) cinsel istismarı önleme becerisi kapsamında sayılabilecek olan “uygun olmayan dokunmaktan kaçınma, alay edilmeye başa çıkma ve özür dileme” becerilerini içeren bir sosyal beceri öğretim programını bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlamış toplam dokuz zihin yetersizliği olan öğrenciye uygulamıştır. Öğretim sürecinde çalışmamızla benzer olarak öyküler ve bu öyküleri betimleyen resimlerin kullanıldığı ve katılımcıların bilişsel süreç yaklaşımının basamaklarına göre hazırlanmış soruları kendilerine sormaları ve yanıtlamalarının beklendiği görülmektedir. Araştırma sonunda tüm katılımcılar beceriyi kazanarak genelleyebilmişlerdir. Collet-Klingenberg ve Chadsey-Rusch (1991), yaptıkları çalışma ile çalışmamız arasında hem benzerlik hem de farklılıklar yer almaktadır. Collet-Klingenberg ve Chadsey-Rusch (1991) çalışmasında bilişsel süreç yaklaşımının zihin yetersizliği olan bireylere eleştiriye uygun tepki verme davranışı üzerine olan etkisi değerlendirilmiştir. Bizim çalışmamıza benzer olarak farklı sosyal senaryolar ve bu senaryolara uygun resimler kullanılmış ancak araştırma sonunda üç katılımcıdan sadece ikisinin hedef beceriyi kazandığı görülmüştür. Bunun sebebinin düşük IQ puanı, iş ortamında yeterli vakit geçirmemesi ve öğrenmeye yeterince motive edilmemiş olmasının yol açtığı belirtilmektedir. Genelleme oturumları bizim çalışmamızdan farklı olarak doğal ortamlarda ve farklı senaryolarla toplanmıştır. Dağseven-Emecen (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışma ile bu çalışma arasında da hedef beceri ve kullanılan araç-gereçler açısından farklılıklar yer almaktadır. Dağseven-Emecen (2008), zihinsel yetersizliği olan katılımcılara teşekkür etme ve paylaşma gibi güvenlik becerileri arasında yer almayan becerilerin bilişsel süreç yaklaşımı ile ancak resimler yerine video görüntüleri kullanarak kazandırmıştır. Öğretimde video görüntülerdeki durum araştırmacı tarafından açıklanmış ve katılımcıların bilişsel süreç yaklaşımının basamaklarına göre hazırlanmış soruları kendilerine sormaları beklenmiştir.

Araştırmada cinsel istismarı önleme becerisi öğretim programının hazırlanmasında bilişsel süreç yaklaşımı temel alınmıştır. Bu yaklaşımın tercih edilmesinin sebebi bilişsel süreç yaklaşımının bireylere sosyal becerileri ayrı ayrı öğretmek yerine, sosyal durumla ilgili olarak problem çözme becerisi öğretmesidir. Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak sosyal beceri öğretildiği zaman, birey sosyal etkileşimin genel kurallarını öğrenerek, becerileri farklı ortamlarda, farklı kişilere yönelik olarak kullanabilmekte yani başka bir deyişle beceriyi yüksek oranda genelleyebildiği düşünülmektedir (Collet-Klingenberg & Chadsey-Rusch, 1991; Ladd & Mize, 1983). Çalışmamızın bulgularını bilişsel süreç yaklaşımını kullanarak farklı becerileri zihin yetersizliği ya da OSB tanılı bireylere kazandırmayı hedefleyen çalışmaların bulguları tarafından da desteklenmektedir. Sönmez’in (2020) zihinsel yetersizliği olan bireylerin günlük yaşantılarında karşılaştıkları problemleri çözmelerinde, geliştirilen sosyal problem çözme öğretim programının (SPÇÖP) etkili olup olmadığını incelediği araştırması sonunda katılımcıların hepsinin sosyal problem çözme aşamalarını öğrendikleri, altı katılımcının farklı problem durumlarına genelleyebildikleri, diğer üç katılımcının ise genelleme aşamasında sosyal problem çözme modelinin problem çözme kısmında başarılı olduğu fakat çözümü uygulama kısmında başarılı olamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Girli ve Atasoy (2010) ise Çifci’nin (2001) yapmış olduğu çalışmayı OSB tanılı çocuklar üzerinde tekrarlamış ve “uygun olmayan dokunmaktan kaçınma, alay edilmeye başa çıkma” becerilerini 9 OSB tanılı katılımcıya 16 öykü ve bunları betimleyen resimlerini kullanarak öğretilmiştir. Araştırma sonunda Çifci’nin (2001) çalışmasında olduğu gibi bilişsel süreç yaklaşımının sosyal becerileri edindirmede etkili olduğunun bir kez daha altını çizmiştir. Süzer (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise “uygunsuz dokunma” becerisi sosyal öyküler kullanılarak öğretilmiştir. OSB tanılı ikisi kız bir erkek olmak üzere farklı cinsiyetlerden katılımcılar çalışmaya dahil edilmiştir. Öykü temelli uygulamaların cinsel istismarı önleme becerisinin öğretiminde etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Benzer olarak bu çalışmada da öyküler ve resimlerden faydalanılmış ve cinsel istismar durumu öyküler ve resimleri ile tasvir edilmeye çalışılmıştır. Öğretim programının katılımcılar üzerinde etkili olmasında da kullanılan öykü ve resimlerin katılımcıların dikkatini çekmesinin etki ettiği düşünülmüştür.

Alanyazında sosyal becerilerin ve güvenlik becerilerinin farklı yöntem ve teknikler kullanılarak özel gereksinimli bireylere kazandırmayı amaçlayan çalışmalar yer almakta ve çalışmamızın bulgularını destekler nitelikte oldukları görülmektedir (Akmanoğlu, 2008; Yektaoğlu-Tomgüshehan, 2018). Akmanoğlu (2008) çalışmasında OSB tanılı bireylere cinsel istismarı önleme becerisi kapsamında sayılabilecek olan kötü niyetli yabancı kişilerin kendilerini kaçırma girişiminden kaçınma becerisini kazandırmak amacıyla aşamalı yardımla öğretimi kullanmış ve araştırmanın bulgularında katılımcılar hedef beceriyi kazandıklarını ifade etmiştir. Yektaoğlu-Tomgüshehan (2018), zihin yetersizliği olan bireylerin cinsel istismara karşı korunmalarını sağlamak amacıyla bir program geliştirilmiş ve resimli kartlar, posterler, olay anlatım kartları gibi araç gereçler kullanılmıştır. Ayrıca hedef becerinin öğretiminde sözel ipucu, işaret ipucu, kısmi fiziksel yardım ve model olma gibi tekniklerin kullanmış ve programın hedef beceriyi katılımcılara kazandırmada etkili olduğu belirtmiştir. Akmanoğlu (2008) ve Yektaoğlu-Tomgüshehan (2018) araştırma bulguları ile bu çalışmanın bulguları paralellik göstermiş OSB tanılı ve zihin yetersizliği tanısı almış öğrencilerin hazırlanan öğretim programlarıyla cinsel istismara karşı kendilerini koruma becerilerini edinebildikleri görülmüştür.

Öğretim programının etkili olmasında katılımcıların 12-14 yaş aralığında olması ve ortaokulda kaynaştırma öğrencisi olmalarının dolayısıyla ergenlik döneminde yer almalarının etkili olabileceği düşünülmüştür. Bu yaş aralığında bireyler için cinsel istismarı önleme becerisinin öğretiminde katılımcılar tarafından dikkat çekici bulunması ve önemli görülmesinin de öğretim programının etkisini artırmış olabileceği düşünülmüştür. Ergenlik çağındaki bu yaş grubunun dikkatlerinin daha fazla cinsellik üzerine olması, hazırlanan öykülerde geçen konuların ve resimlerin ilgilerini çekmesi onların çalışmaya olan ilgilerini ve motivasyonlarını artırabileceği ve programın etkili olmasına katkı sağladığı düşünülmektedir. Alanyazında yapılan benzer çalışmalarda da katılımcıların ergenlik döneminde olmasının öğretimlerin etkililiğini artırabildiği belirtilmiştir (Daro, 1994; Tang & Lee, 1999; Watson & Halford, 2010).

Cinsel istismarı önleme programlarının cinsel istismarı önlediği ve bireylere farkındalık kazandırdığı bir gerçektir. Araştırma sonrasında öğretmenler, katılımcıların kendi vücutlarını korumaya ve istismar durumunu ortaya çıkarabilecek davranışlara ilişkin farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir. Bu bulguda bize sosyal geçerlik açısından çalışmanın etkili olduğunu gösterir niteliktedir.

Alanyazında yer alan çalışmaların çoğunda katılımcıların bilişsel süreç yaklaşımını genelleyebildiklerini gösteren bulgular elde edilmiş olsada (O'Reilly & Chadsey-Rusch, 1992) katılımcıların genellemede başarısız olduğunu belirten araştırmalarda bulunmaktadır (Collet-Klingenberg & Chadsey-Rusch, 1991; Çifci, 2001). Problem çözme yaklaşımının kullanıldığı yurt dışı alan yazın araştırmalarında katılımcılara uygulanan programların etkili olduğu, ancak bazı çalışmalarda bazı katılımcıların genelleme aşamasında daha düşük performans gösterdiği belirtilmektedir (Sönmez, 2020). Buna benzer olarak Collet-Klingenberg ve Chadsey-Rusch (1991) çalışmasında da üç katılımcıdan ikisinin hedef beceriyi edinerek genelleyebildiği, bir katılımcının ise bilişsel düzeyinin diğer katılımcılara kıyasla daha düşük olmasından dolayı beceriyi edinerek genelleyemediği görülmektedir. Bu araştırmanın genelleme oturumlarında katılımcıların öğretim oturumlarında kullanılan öykü ve resimlerden farklı olan öykü ve resimlerle karşılaştıklarında bilişsel süreç yaklaşımının aşamalarını kullanabildikleri ve öğrendikleri aşamaları yeni öykülere genelleyebildikleri gözlenmiştir. Genelleme oturumları verileri öğretim oturumlarının son yoklama evresindeki verilerle karşılaştırıldığında, birinci ve ikinci katılımcı ile yaklaşık olarak aynı verilerin elde edildiğini fakat üçüncü katılımcının genelleme oturumlarında doğru tepki yüzdesinde artış olduğu görülmüştür.

Cinsel istismar maruz kalınması istenmeyen, çocuk için tehlike arz eden bir durum olduğundan dolayı cinsel istismarı önleme becerisinin öğretiminde uygulama yapmak çok mümkün olmamaktadır (Miltenberger vd., 2015). Cinsel istismar gibi bireyi tehlikeye sokan güvenlik becerilerinin özel gereksinimli bireyler tarafından öğrenilebildiğini ve gerekli olduğunda bu becerilerin sergilenebildiği araştırmalarda da vurgulanmaktadır. Ancak bu becerinin doğası gereği beceri öğretiminde tehlikeli durumların istenilen her zaman gerçekleşmemesi, tehlikeli durumu aynı şekilde tekrar tekrar yaratmanın mümkün olmaması, öğretimde doğal ortamları kullanmanın hem güvenlik hem de etik açıdan uygun olmaması ve dolayısıyla doğal öğrenme fırsatlarının yaratılmaması gibi bazı sınırlılıkları yer almaktadır (Ergenekon & Çolak, 2019). Dolayısıyla bu araştırmada katılımcıların gerçek hayatta bu beceriyi kullanmaları gereken ortam ve durumla karşılaştıklarında beceriyi genelleyip genelleymeyecekleri araştırılmamış, öğretilmesi hedeflenen becerinin genellemesi sadece farklı öykü ve resimlerle yapılmıştır. Bu, araştırmanın sınırlılığı olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın diğer bir sınırlılığı ise katılımcıların seçimine yöneliktir. Bu araştırmada sadece kız çocuklarına yönelik gerçekleştirilecek cinsel istismar ele alınmıştır. Dolayısıyla araştırma, belirlenen ön koşul becerilere sahip 12-14 yaş aralığındaki zihin yetersizliği olan üç kız öğrenciyle ve cinsel istismarı önleme becerisini kazandırılmakla sınırlıdır. Bu sınırlılıklar göz önüne alınarak bundan sonra yapılacak araştırmalarda



zihin yetersizliği olan erkek öğrenciler ya da hem erkek hem de kız öğrencilerden oluşturulan katılımcı grupları için bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan programın uygulanabilir ve etkililiği değerlendirilebilir. Bir diğer sınırlılık olarak ise hedef beceriye ilişkin ön koşul beceriler ve katılımcılarla ilgili durumlara ilişkin bilgiler katılımcıları en iyi tanıyan ebeveynleri ve sınıf ortamında her gün bir arada olan öğretmenleriyle yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Bu sınırlılık göz önüne alındığında yapılacak ileri ki araştırmalarda öğretmen aile gibi paydaş görüşlerinden ziyade katılımcıların kendileri ile görüşmeler yapılması önerilmektedir.

Alanyazında yer alan araştırmalar zihin yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin cinsel istismarın önlenmesine ilişkin (Atbaşı, 2016) ve cinsel eğitime ilişkin bilgi düzeylerinin oldukça sınırlı düzeyde olduğunu göstermektedir (Öncü vd., 2019). Dolayısıyla ileride yapılacak araştırmalar zihinsel yetersizliği olan bireylerin ailelerinin de dâhil edileceği şekilde yapılması önerilmektedir. Ayrıca zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu gibi yetersizliklere sahip olan bireylere sosyal beceri ve vücut farkındalığının öğretilmesinden başlanılarak yaş ve gelişimlerine uygun şekilde cinsel eğitim verilerek bu bireylerin uygun olmayan sosyo-cinsel davranışlar sergilemelerinin önlenmesi gerektiği belirtilmektedir (Güven, 2021). Ancak bu bireylerle çalışan öğretmenler öğrencilerine cinsellik ve cinsel istismar konularına ilişkin nasıl yaklaşmaları, nasıl bir yol izleyerek eğitim vermeleri ve istismar gibi bir durumda nasıl davranmaları gerektiğine ilişkin sınırlılığa sahip olduklarından bu konular ile ilgili öğretmenlere de hizmet içi eğitim verilerek bu konulardaki sınırlılığın giderilmesi önerilmektedir.

Cinsel istismarın önlenmesine ilişkin yapılan araştırmaların genellikle çocuklar üzerine yoğunlaştığı, çocuklara cinsel istismar kapsamında yer alan bazı kavramların öğretilerek onların istismara karşı farkındalık kazanmalarının amaçlandığı, aynı zamanda ailelerinde cinsel istismara ilişkin farkındalıklarını geliştirmek amacıyla programların geliştirilerek uygulandığı ve bu programların hem çocuk hem de ailenin bilgi düzeyini arttırarak onların daha güvenli hissetmelerine katkı sunduğu (Karakartal, 2020) ancak alanyazında yer alan çalışmaların sınırlı oldukları görülmektedir. Dolayısıyla ailelerin cinsel eğitim konusunda yetkinliklerinin geliştirilmesine yönelik (Öncü vd., 2019) ve daha güvenli bir ortam yaratabilmek için toplum bilincinin oluşturulmasına yönelik daha geniş çaplı çalışmaların yapılması önerilmektedir (Karakartal, 2020).

#### **Yazarların Katkı Düzeyleri**

Çalışma birinci yazarın yüksek lisans tez araştırmasıdır ve ikinci yazarın danışmanlığında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın tüm uygulaması birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiş ikinci yazar gerekli kontrolleri yaparak geri dönüt vermiştir.

**Kaynaklar**

- Akdemir, B., & Sarı, O. T. (2019). Zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışan öğretmenlerin cinsel eğitime yönelik tutumları ve etik durumlarının karşılaştırılması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(3), 267-282. <https://doi.org/10.17244/eku.425276>
- Akmanoğlu, N. (2008). *Otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden kaçınmayı öğretme* (Tez Numarası: 229238) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aktepe, E. (2009). Çocukluk çağı cinsel istismarı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1, 95-119. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pgy/issue/11165/133462>
- Altınok, B. (2010, 16-18 Eylül). *Zihinsel engelli gençler için cinsel eğitim uygulaması hakkında vaka çalışması* [Sözlü Bildiri]. 19. Eğitim Bilimleri Kurultayı. Kıbrıs.
- Anderson, G., & Kazantzis, N. (2008). Social problem-solving skills training for adults with mild intellectual disability: A multiple case study. *Behaviour Change*, 5(2), 97-108. <https://doi.org/10.1375/behc.25.2.97>
- Aral, N., & Özel, D. (2002). Eğitilebilir zihinsel engelli çocukların beden farkındalıklarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(2), 291-296. <https://search.trdizin.gov.tr/en/yayin/detay/1940/egitilebilir-zihinsel-engelli-cocuklarin-beden-farkindaliklarinin-incelenmesi>
- Atbaşı, Z. (2016). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuğu olan annelerin cinsel istismarı önlemeye yönelik bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(8), 32-43. <https://doi.org/10.16991/INESJOURNAL.272>
- Bassette, L. A., Taber-Doughty, T., Gama, R. I., Alberto, P., Yakubova, G., & Cihak, D. (2018). The use of cell phones to address safety skills for students with a moderate ID in community-based settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 33(2), 100-110. <https://doi.org/10.1177/1088357616667590>
- Boyacıoğlu, N. E., Karaçam, Z. D., & Keser-Özcan, N. (2018). Engellere rağmen cinsellik: Zihinsel yetersizliğe sahip çocuklarda cinsellik. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 5(2), 275-280. <https://doi.org/10.17681/hsp.291360>
- Bozkurt, S. S. (2014). Zihin engelli çocukların özellikleri. A. Cavkaytar (Ed.), *Aile eğitimi rehberi, zihin engelli çocuklar içinde* (ss. 29-41). Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Bulut, S., & Karaman, H. B. (2018). Engelli bireylerin cinsel, fiziksel ve duygusal istismarı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 277-301. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.382961>
- Chen, J. Q., Han, P., & Dunne, M. P. (2004). Child sexual abuse: A study among 892 female students of a medical school. *Chinese Journal of Pediatrics*, 42(1), 39-43. <https://europepmc.org/article/med/14990105>
- Curtis, A. (2017). Why sex education matters for adolescents with autism spectrum disorder. *AJN The American Journal of Nursing*, 117(6), 11-11. [https://journals.lww.com/ajnonline/Fulltext/2017/06000/Why\\_Sex\\_Education\\_Matters\\_for\\_Adolescents\\_with.4.aspx](https://journals.lww.com/ajnonline/Fulltext/2017/06000/Why_Sex_Education_Matters_for_Adolescents_with.4.aspx)
- Collet-Kilingenberg, L., & Chadsey-Rush, J. (1991). Using A cognitive-process approach to teach social skills. *Education and Training in Mental Retardation*, 26(3), 258-270. <https://www.jstor.org/stable/23878615>
- Çakmak, S., & Çakmak, S. (2013). *Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarda cinsel eğitim uygulamaları*. Vize Yayıncılık.
- Çeçen, A. R. (2007). Çocuk cinsel istismarı: sıklığı, etkileri ve okul temelli önleme yolları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-17. <https://core.ac.uk/download/pdf/268072105.pdf>
- Çeçen-Eroğul, A. R., & Kaf-Hasırcı, Ö. (2013). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik geliştirilen cinsel istismarı önleme psiko-eğitim programının etkililiğinin sınanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 719-729. <https://hdl.handle.net/20.500.12809/7796>

- Çelik, Ö., & İpçi, K. (2020). Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismar: Ulusal haber ajanslarına yansıyan olgular üzerinden bir inceleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 737-753. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.14m>
- Çerçi, G. (2013). *Zihinsel engelli çocuğu olan ailelerin çocuklarının cinsel gelişimi ve eğitimine yönelik bilgi düzeylerinin ve tutumlarının incelenmesi* (Tez Numarası: 353280) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çetin-Gündüz, H., & Demirli-Yıldız, A. (2016). *Cinsel istismarın önlenmesinde cinsel eğitimin önemi*. <https://www.researchgate.net/publication/323657089>
- Çifci, İ. (2001). *Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi* (Tez Numarası: 100100) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çifci, İ., & Sucuoğlu, B. (2003). *Sosyal beceri öğretimi*. Kök Yayıncılık.
- Çifci, İ., & Sucuoğlu, B. (2010). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*. Kök Yayıncılık.
- Çorbacı-Serin, G. E., Girli, A., & Yıldırım-Doğru, S. S. (2012, 11-12 Ekim). *Zihinsel engelli bireylerle çalışan öğretmenlerin cinsel eğitime ilişkin tutumlarına yönelik bir ölçek geliştirme çalışması* [Sözlü Bildiri]. 22. Özel Eğitim Kongresi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Dağseven-Emecen, D. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımları ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması* (Tez Numarası: 219032) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Daro, D. A. (1994). Prevention of child sexual abuse. *The Future of Children*, 4(2), 198-223. <https://doi.org/10.2307/1602531>
- Eratay, E. (2000). *Zihin engelli çocukların aileleri tarafından fiziksel ihmal ve istismarı ile buna bağlı olarak ortaya çıkan davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bolu ili örneği)* (Tez Numarası: 98707) [Doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ergenekon, Y., & Çolak, A. (2019). Bağımsız yaşama güvenli bir adım: Gelişimsel yetersizliği olan bireyler için güvenlik becerileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 295-320. <https://doi.org/10.23863/kalem.2019.128>
- Girli, A., & Atasoy, S. (2010). Otizm tanımlı kaynaştırma öğrencilerine uygulanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi, *İlköğretim Online*, 9(3), 990-1006. <https://dergipark.org.tr/pub/ilkonline/issue/8594/106890>
- Güldağ, Ö. (2022). *Normal gelişen ve zihinsel engelli çocukların benlik ve cinsel gelişimleri ile annelerinin cinsel kimlik gelişimine yönelik tutumlarının incelenmesi* (Tez Numarası: 773039) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güven, D. (2021). Kapsamlı cinsellik eğitimi ve otizm spektrum bozukluğu olan bireyler. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(66), 284-300. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.2299?>
- Haseltine, B., & Miltenberger, R. G. (1990). Teaching self-protection skills to persons with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 95(2), 188-197. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2223026/>
- Jacobs, L., Turner, L. A., Faust, M., & Stewart, M. (2002). Social problem solving of children with and without mental retardation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14(1), 37-50. <https://doi.org/10.1023/A:1013511729076>
- Jang, J., Mehta, A., & Dixon, D. R. (2016). Safety skills. In N. N. Singh (Ed.), *Handbook of evidence-based practices in intellectual and developmental disabilities* (pp. 923-941). Springer.
- Jones, L., Bellis, M. A., Wood, S., Hughes, K., McCoy, E., Eckley, L., Bates, G., Mikton, C., Shakespeare, T., & Officer, A. (2012) Prevalence and risk of violence against children with disabilities: A systematic review and meta-analysis of observational studies. *The Lancet*, 380(9845), 899-907. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60692-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60692-8)

- Karakartal, D. (2020). Çocuk cinsel istismarının önlenmesinde cinsel eğitimin önemi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 6(13), 145-56. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijhe/issue/54071/650629>
- Kemer, D., & İşler-Dalgıç A. (2022). Effectiveness of sexual abuse prevention training program developed by creative drama for preschoolers: An experimental study. *Journal of Child Sex Abuse*, 31(1), 9-32. <https://doi.org/10.1080/10538712.2021.1994504>
- Kim, Y. R. (2010). Personal safety programs for children with intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(2), 312- 319. <https://www.jstor.org/stable/23879815>
- Kutlu, M. (2016). *Otizimli bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız sunumuyla video modelle birlikte sunulmasının karşılaştırılması* (Tez Numarası: 432438) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Küçük, S. (2012). *Hafif zihinsel engelli çocuklar ve ebeveynlerinde cinsel istismardan korunma konusunda farkındalık yaratma* (Tez Numarası: 331361) [Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ladd, G. W., & Mize, J. (1983). A cognitive-social learning model of social-skill training mize department of child development and family studies. *Psychological Review*, 90(2), 127-157. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/6867217/>
- Lalor, K., & McElvaney, R. (2010). Child sexual abuse, links to later sexual exploitation/high-risk sexual behavior, and prevention/treatment programs. *Trauma, Violence, & Abuse*, 11(4), 159-77. <https://doi.org/10.1177/1524838010378299>
- Lee, Y. K., & Tang, C. S. (1998). Evaluation of a sexual abuse prevention program for female chinese adolescents with mild mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 103(2), 105-116. <https://eric.ed.gov/?id=EJ573622>
- Lumley, V. A., & Miltenberger, R. G. (1997). Sexual abuse prevention for persons with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 101(5), 459-472. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9083603/>
- Mandan-Sürücü, S. (2009). *11-17 Yaş orta düzeyde zihin engelli kız ergenlerin temel cinsel bilgi ve cinsel istismarı algılamalarının belirlenmesi* (Tez Numarası: 250806) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- MacIntyre, D., & Carr, A. (1999). Evaluation of the effectiveness of the stay safe primary prevention programme for child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 23(12), 1307-1325. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(99\)00092-7](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(99)00092-7)
- McCabe, M. P. (1993). Sex education programs for people with mental retardation. *Mental Retardation*, 31(6), 377-87. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8152383/>
- Miltenberger, R. G., Roberts, J. A., Ellingson, S., Galensky, T., Rapp, J. T., Long, E. S., & Lumley, V. A. (2013). Training and generalization of sexual abuse prevention skills for women with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32(3), 385-388. <https://doi.org/10.1901/jaba.1999.32-385>
- Miltenberger, R. G., Sanchez, S., & Valbuena, D. A. (2015). Teaching safety skills to children. In H. S. Roane, J. E. Ringdahl, & T. S. Falcomata (Eds.), *Clinical and organizational applications of applied behavior analysis* (pp. 477-499). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-420249-8.00019-8>
- Mize, J., & Ladd, G. W. (1990). A cognitive-social learning approach to social skill training with low-status preschool children. *Developmental Psychology*, 26(3), 388-397. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.3.388>
- Odacı, A. A. (2018). *Yetersizlikten etkilenmiş bireylere video ile model olunarak sunulan cinsel istismardan korunma öğretim programının etkililiği* (Tez Numarası: 529786) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ovayolu, N., Uçan, Ö., & Serindağ, S. (2007). Çocuklarda cinsel istismar ve etkileri. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(4), 13-22. <https://pdf4pro.com/cdn/199-ocuklarda-cinsel-stismar-ve-etkileri-b02db.pdf>


- O'Reilly, M. F., & Chadsey-Rusch, J. (1992). Teaching a social skills problem-solving approach to workers with mental retardation. An analysis of generalisation. *Education and Training in Mental Retardation*, 27(4), 324-334. <https://www.jstor.org/stable/23878863>
- O'Reilly, M. F., Lancioni, G., Gardiner, M., Tiernan, R., & Lacy, C. (2002). Using a problem-solving approach to teach classroom skills to student with moderate intellectual disabilities within regular classroom settings. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(1), 95-104. <https://doi.org/10.1080/10349120120115352>
- Öncü, E., Aktaş, G., Köksoy-Vayısoğlu, S., & Karakuş, E. (2019). Zihinsel engelli ergenlerin cinsel gelişim özellikleri ve ailelerin yaşadığı güçlükler: Tanımlayıcı çalışma. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(3), 413-425. <https://doi.org/10.26559/mersinsbd.553739>
- Özbey, F. (2017, 5-7 Ekim). *Özel eğitim öğretmenliği bölümü öğrencilerinin çocukların cinsel istismardan korunmasına yönelik bilgi ve farkındalık düzeylerinin incelenmesi* [Sözlü Bildiri]. Uluslararası Çocuk Hakları Kongresi, Düzce, Türkiye.
- Park, H. S., & Ross, R. G. (1989). A problem-solving approach to social skills training in employment settings with mentally retarded youth. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22(4), 373-380. <https://doi.org/10.1901/jaba.1989.22-373>
- Polat, O. (2007a). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı-1 (tanımlar)*. Seçkin Yayıncılık.
- Polat, O. (2007b). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı-2 (önleme ve rehabilitasyon)*. Seçkin Yayıncılık.
- Putnam, F. W. (2003). Ten-year research update review: Child sexual abuse. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(3), 269-278. <https://doi.org/10.1097/00004583-200303000-00006>
- Sobsey, D. (1994). Sexual abuse of individuals with intellectual disability. In K. Craft (Ed.), *Practice issues in sexuality and learning disabilities* (pp. 93-115). Routledge.
- Sönmez, S. (2020). *Sosyal problem çözme öğretim programının zihinsel yetersizliği olan bireyler üzerindeki etkililiği* (Tez Numarası: 622468) [Doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Süzer, T. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykü yönteminin etkililiği* (Tez Numarası: 388868) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tang, C. S., & Lee, Y. K. (1999). Knowledge on sexual abuse and self-protection skills: A study on female chinese adolescents with mild mental retardation. *Child Abuse & Neglect*, 23(3), 269-79. [https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(98\)00124-0](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(98)00124-0)
- Tekin-İftar, E. (2012). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar*. Türk Psikoloji Derneği.
- Tharinger, D., Horton, C. B., & Millea, S. (1990). Sexual abuse and exploitation of children and adults with mental retardation and other handicaps. *Child Abuse & Neglect*, 14(3), 301-12. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(90\)90002-b](https://doi.org/10.1016/0145-2134(90)90002-b)
- Topçu, S. (2009). *Cinsel istismar*. Phoenix.
- Vuran, S. (2013). *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi*. Vize Yayıncılık.
- Yalçın, N. (2011). *Türkiye'de çocuk istismarı ve çözüm önerileri* [Yüksek Lisans Projesi, Beykent Üniversitesi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Yönetimi Anabilim Dalı, Hastane ve Sağlık Kurumları Yönetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Yektaoglu-Tomgüshehan, T. (2018). *Zihin yetersizliği olan öğrencilerin cinsel istismara karşı korunma eğitim programının etkililiğinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi.
- Yıldırım, S., & Atbaşı, Z. (2023). Özel gereksinimli çocuğu olan ailelere sunulan ihmal ve istismardan korunma aile eğitim programının etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(1). <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdersisi.893235>
- Yıldız, G. (2014). Çok özel bir durum: Zihin engellilik. A. Cavkaytar (Ed.), *Aile eğitimi rehberi, zihin engelli çocuklar içinde* (ss. 17-28). Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

- Yıldız, G., & Cavkaytar, A. (2017). Effectiveness of a sexual education program for mothers of young adults with intellectual disabilities on mothers' attitudes toward sexual education and the perception of social support. *Sexuality and Disability*, 35(1), 3-19. <https://doi.org/10.1007/s11195-016-9465-5>
- Yılmaz-Irmak, T., Kızıltepe, R., Aksel, Ş., Güngör, D., & Eslek, D. (2018). Mika ile kendimi korumayı öğreniyorum: Cinsel istismarı önleme programının etkililiği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 33(81), 41-57. <https://hdl.handle.net/11454/66217>
- Ünlü, Ö. (2020). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere cinsel istismarı önlemeye yönelik teknoloji destekli eğitimin etkileri* (Tez numarası: 635594) [Doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zerey, B. S. (2019). *Yetersizlik etkilenmiş ve normal gelişim gösteren çocukların cinsel istismardan korunmaları hakkında anne görüşlerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 541029) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Watson, J. D. (1984). Talking about the best kept secret: Sexual abuse and children with disabilities. *The Exceptional Parent*, 14(6), 15-20. <https://eric.ed.gov/?id=EJ310083>
- Watson, B., & Halford, W. K. (2010). Classes of childhood sexual abuse and women's adult couple relationships. *Violence and Victims*, 25(4), 518-535. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.25.4.518>
- Wurtele, S. K. (2002). School-based child sexual abuse prevention. In P. A. Schewe (Ed.), *Preventing violence in relationships: Interventions across the life span* (pp. 9-25). American Psychological Association.



## Teaching Sexual Abuse Prevention Skills to Individuals with Intellectual Disabilities\*

Meryem Uçar-Rasmussen <sup>1</sup>

İlknur Çifci-Tekinarslan <sup>2</sup>

### Abstract

**Introduction:** When individuals are not aware of the nature and scope of behaviors related to sexual abuse, they may face the risk of abuse. Individuals with intellectual disabilities may also experience abuse, just like other individuals. Raising awareness through education is the most important measure to prevent sexual abuse. The skills individuals use to prevent sexual abuse are very important and functional especially for individuals with special needs so that they can spend their lives independently and safely.

**Method:** This study aimed to examine the effectiveness of the curriculum developed in line with the cognitive process approach in helping people with intellectual disabilities to acquire the skill of sexual abuse prevention. The study was designed with the multiple probe model across participants, one of the single-subject research methods, and baseline, instruction, probe, and generalization phases were used. Three 12–14-year-old female students with intellectual disability were included in the study. An instructional program based on the social decoding, social decision making/deciding, social performance, and social evaluation stages of the cognitive process approach was prepared to teach the target skill to the participants. The program made use of stories about sexual abuse situations and how to avoid these situations, as well as pictures depicting these stories. Participants were taught three prevention skills to avoid sexual abuse: "saying no", "getting out of the environment", and "telling what occurred to someone they trusted".

**Findings:** At the end of the study, it was concluded that the developed instructional program was effective in helping three female students in acquiring the sexual abuse prevention skills. This effect can be explained both by the increase in the data collected during the teaching process and by the fact that the probe data collected at the end of the instruction were higher than the probe data collected before the instruction.

**Discussion:** The findings obtained from the research were discussed in the light of the studies in the literature and suggestions were made for further studies.

**Keywords:** Sexual abuse, sexual abuse prevention skills, cognitive process approach, safety skills, intellectual disability and sexual abuse.

*To cite:* Uçar-Rasmussen, M., & Çifci-Tekinarslan, İ. (2024). Teaching sexual abuse prevention skills to individuals with intellectual disability. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 25(1), 71-92. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1073974>

\*This study is based on the master's thesis supervised by Prof. İlknur Çifci-Tekinarslan that written and approved by Meryem Uçar.

<sup>1</sup>**Corresponding Author:** PhD, Bolu Abant İzzet Baysal University, E-mail: m.ucarrasmussen@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3849-0351>

<sup>2</sup>Prof., Bolu Abant İzzet Baysal University, E-mail: ilknur\_cifci@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5028-3289>

## Introduction

Individuals with intellectual disabilities go through the same developmental stages as their typically developing peers and have similar physiological, social and emotional needs. However, individuals with intellectual disabilities experience retardation in cognitive, social and emotional, language and communication areas compared to their typically developing peers (Yıldız, 2014). The difficulties experienced by individuals with intellectual disabilities in adaptive behaviors are parallel to the severity of their intellectual disabilities. Individuals with intellectual disabilities experience problems especially in paying and maintaining attention, storing information in memory and recalling it, coordinating the problem-solving process, learning abstract concepts, generalizing behaviors and skills, understanding emotions and thoughts, comprehending social clues, exhibiting behaviors appropriate to their age, gender and the setting, and learning (Bozkurt 2014). These individuals will need support to minimize these difficulties and to lead an independent and safe life. Therefore, individuals with intellectual disabilities are taught many skills and behaviors, including the skill of sexual abuse prevention, which will enable them to lead a safe life in society (Jang et al., 2016).

Individuals with intellectual disabilities go through similar stages of sexual development as their typically developing peers. While sexual development takes place as a part of normal development in individuals with typical development, individuals with intellectual disabilities experience some difficulties in obtaining sexual information due to some factors such as the family's hesitancy to provide information, restriction on their sexuality, and the perspective towards individuals with disabilities, causing individuals to withdraw from social life (Boyacıoğlu et al., 2018). Due to both the inability to sufficiently participate in social life and the difficulties in learning new behaviors and skills, unlike their typically developing peers, these individuals show limitations in acquiring the sexual knowledge and skills required to exhibit appropriate sexual behaviors either from their friends or people around them through observations and talking to them, or through resources such as books and the internet (Boyacıoğlu et al., 2018; Curtis, 2017; Çakmak & Çakmak, 2013). Due to these limitations, individuals with intellectual disabilities cannot obtain adequate sexual knowledge. Individuals with intellectual disabilities may exhibit inappropriate sexual behaviors due to lack of sexual knowledge and sexual education which will lead to social exclusion, while at the same time increase sexual abuse risk (Küçük, 2012; Lumley & Miltenberger, 1997; Yıldız & Cavkaytar, 2017). One of the main goals of sexual education is to raise awareness and increase the knowledge and skills of children to protect themselves from sexual abuse. The programs created for this purpose help these individuals to distinguish between good and bad touch and provide information about what needs to be done in case of abuse, and hence, not only protect from sexual abuse, but also ensure both their psychological well-being and physical health and integrity. Therefore, sexual education not only contributes to sexual development, but also creates awareness in regard to sexual abuse, which may be a risk for individuals with intellectual disabilities (Çetin-Gündüz & Demirli-Yıldız, 2016).

Sexual abuse is defined as "a deviant and selfish human action without the consent of the other party which is carried out to obtain sexual satisfaction under the influence of inappropriate lustful desires that are not accepted in society" (Topçu, 2009, p. 17). According to the American National Center on Child Abuse and Neglect, "a child is considered to be sexually abused when the contact and relationship between the child and adult is used for the sexual gratification of the adult or someone else" (Polat, 2007a, p. 47). The abuser may be someone unfamiliar to the child, but often the abuser is someone the child knows or someone who lives in the child's immediate environment (Ovayolu et al., 2007). There are two types of sexual abuse: contact and non-contact abuse. Sexual abuse involving contact takes place in the form of kissing the child for sexual purposes, making the child touch the abuser or forcing the child to masturbate or have oral sex with the abuser, applying sexual violence to the child to provide sexual pleasure, having vaginal or anal intercourse with the child, and using the child for child prostitution; whereas non-contact sexual abuse takes place in the form of verbal abuse, exhibitionism and voyeurism (Yalçın, 2011). Similarly, the World Health Organization also reports that sexual abuse includes saying sexually explicit words, voyeurism, exhibitionism, touching for sexual purposes and forcing sexual intercourse (Çelik & İpçi, 2020).

Sexual abuse is an undesirable situation that all children and young people may encounter (Aktepe, 2009). However, studies show that the risk of abuse is related to age and gender as well as disabilities (Putnam, 2003) and therefore individuals with special needs carry a higher risk than individuals with typical development (Kim, 2010; Yıldırım & Atbaşı, 2023). As a group, individuals with intellectual disabilities are the most vulnerable group against sexual abuse and exploitation in the society (Lumbey & Miltenberger, 1997; Tharinger et al., 1990), their risk of being exposed to sexual abuse is much higher compared to other groups (Çelik & İpçi, 2020; Jones et al., 2012; Küçük, 2012) and they generally experience abuse during adolescence (Çelik & İpçi, 2020). Sexual abuse experienced during childhood causes a wide range of psychological problems in the child such as low self-esteem,



anxiety and depression (Aktepe, 2009; Lalor & McElvaney, 2010). It is stated that individuals with intellectual disabilities who have been sexually abused display some behaviors such as introversion, harming themselves or others, and engaging in inappropriate sexual behaviors (Sobsey, 1994). Although some sources point out that the reactions of individuals with intellectual disabilities to sexual abuse are more intense and qualitatively different than individuals without intellectual disability, there are not many studies on the effects of sexual abuse on individuals with intellectual disabilities (Topçu, 2009).

Factors that make individuals with intellectual disabilities more vulnerable to sexual abuse may be cited (Küçük, 2012; Lumley & Miltenberger, 1997; McCabe, 1993) as inadequate reasoning and judgment skills (Lumley & Miltenberger, 1997), lack of social skills (Watson, 1984), emotional and social insecurity (Tharinger et al, 1990; Tang & Lee 1999), having insufficient knowledge and skills regarding sexual abuse and sexual education, and having difficulty in expressing themselves in regards to inappropriate behaviors (Yalçın, 2011). Lack of sexual education, sexual knowledge and skills is one of the most prominent risk factors for sexual abuse (Tang & Lee, 1999). The individuals who know what sexual abuse is will try to protect themselves in such situations, and in cases where it is not possible, they will be empowered to report it to someone and ask for help. Therefore, having knowledge and skills to prevent this unwanted situation is vital for the development of young individuals (Çetin-Gündüz & Demirli-Yıldız, 2016) and it is crucial for individuals to be aware of their own bodies with the help of preventive education programs that include concepts such as gender, sexual identity and skills to prevent abuse (Karakartal, 2020).

Sexual abuse prevention skill is a functional skill that is vital for individuals with intellectual disabilities to lead an independent and safe life and is classified as self-protection skills under safety skills (Jang et al., 2016). Safety skills consist of a wide range of skills that include many different behaviors, both psycho-motor and cognitive, such as recognizing unexpected and dangerous situations that threaten safety at home, school, workplace and/or social environments and ensuring personal safety by exhibiting appropriate behaviors in an appropriate time (Ergenekon & Çolak, 2019). Although sexual abuse prevention skill is included among safety skills, it overlaps with social skills that individuals should have in order to protect themselves, such as defending their rights, expressing both positive and negative emotions, refusing inappropriate requests and asking for help (Sorias, 1986 as cited in Çifci & Sucuoğlu, 2001). Therefore, providing individuals with intellectual disabilities with both safety and social skills that will serve to protect themselves, which are key for individuals to lead a safe life, increasing their awareness of sexual abuse and enabling them to perceive situations that can be considered sexual abuse is of vital importance and is a very important strategy for the prevention of sexual abuse (Ergenekon & Çolak, 2019; Özbey, 2017). In addition, the high number of abuse incidents carried out by using the shortcomings of individuals with intellectual disabilities point to the need for sexual education programs that aim to increase the awareness of these individuals against sexual abuse (Çelik & İpçi, 2020). The need for sexual education programs prepared by taking into account the different needs and learning characteristics of these individuals is obvious (Lumley & Miltenberger, 1997; McCabe, 1993).

It is emphasized in the literature that sexual abuse prevention strategies should be implemented through school-based education programs. These education programs are implemented very effectively in developed countries. However, school-based sexual abuse prevention programs that will enable children to gain competence to protect themselves by raising awareness against sexual abuse are not implemented in Türkiye and the research conducted in this field are rather limited (Kemer & İşler-Dalgıç, 2021). The national studies show that the programs developed for the prevention of sexual abuse usually focus on providing the children with some skills such as acquiring age-appropriate sexual information, knowing their own bodies, knowing the private parts in their bodies and that these parts should not be touched, distinguishing between good and bad touching, telling someone they trust in case of abuse, and not hiding the situation (Aktepe, 2009; Kemer & İşler-Dalgıç, 2021; Özbey, 2017) and the studies conducted in this field generally center on training individuals about sexual abuse, how to recognize the abuser and how to protect themselves in case of abuse (Polat, 2007b). The programs developed for this purpose aim to provide individuals with some skills such as rejecting sexual abuse by saying “no”, staying away from the environment and explaining the situation to a trusted person (Çakmak & Çakmak, 2013; Kim, 2010; Lumley & Miltenberger, 1997; Odacı, 2018; Wurtele, 2002).

It is reported in previous studies that the sexual abuse prevention skills should be taught to individuals by using appropriate methods and techniques in order to prevent from abuse (Aktepe, 2009; Çeçen, 2007; Karakartal, 2020). The cognitive process approach, also called the problem-solving approach, aims to develop the ability of individuals with intellectual disabilities to analyze, sequence and distinguish events in the face of social situations (Çifci & Sucuoğlu, 2003; Dağseven-Emecen, 2008; Vuran, 2013). With this approach, the individual is taught a four-phase process, which includes identifying the distinguishing and distinctive social stimulus (social decoding),

choosing the most appropriate response for the situation by identifying alternative responses (social decision making/deciding), exhibiting the behavior (social performance), and evaluating the effectiveness of the behavior when it is exhibited (social evaluation) (O'reilly et al., 2002). By presenting various stories and pictures to the individual, the social skills instruction based on this approach uses examples of social interaction and summarizes what to do at the beginning and end of each story. The incident in the story is analyzed according to the four basic phases of the approach (Çifci & Sucuoğlu 2010). Stories and pictures depicting stories, modeling, role playing and rehearsal techniques are also used in teaching with the cognitive process approach. The cognitive process approach provides individuals with a strategy on how to solve the problem they face (Çifci, 2001). Since sexual abuse is an undesirable and dangerous situation to be exposed to, it is appropriate to teach using stories describing different sexual abuse situations with relevant pictures, but to teach problem solving strategies about what can be done in cases of abuse is important for the acquisition of sexual abuse prevention skills (Miltenberger et al., 2015).

There are some studies in the literature aiming to provide different skills to individuals with special needs by using the cognitive process approach steps (Anderson & Kazantzis, 2008; Çifci, 2001; Collet-Klinberg & Chadsey-Rusch, 1991; Dağseven-Emecen, 2008; Girli & Atasoy, 2010; Jacobs et al., 2002; Kutlu, 2016; Küçük, 2012; Odacı, 2018; O'Reilly & Chadsey-Rusch, 1992; Park & Gaylord-Ross, 1989; Sönmez, 2020). However, there is no research aiming to teach sexual abuse prevention skills to individuals with intellectual disabilities by using the cognitive process approach, while there are a limited number of studies aiming to provide individuals with intellectual disabilities with some social or safety skills that are among sexual abuse prevention skills by using the cognitive process approach (Çifci, 2001; Collet-Klinberg & Chadsey-Rusch, 1991; Dağseven-Emecen, 2008). Çifci's (2001) study aimed to teach how to avoid inappropriate touching to individuals with intellectual disabilities with a cognitive process approach by using stories and pictures depicting these stories. At the end of the study, while all participants acquired the target skill, one participant could not generalize the skill. In the study conducted by Collet-Klinberg and Chadsey-Rusch (1991), three participants with moderate intellectual disability were taught the skill of responding appropriately to criticism with the cognitive process approach and it was concluded that the method was effective.

According to national and international literature, there are both descriptive and experimental studies on the sexual abuse of individuals with intellectual disabilities. Descriptive studies investigated mothers' knowledge levels about their children's sexual development and education (Güldağ, 2022), mothers' attitudes towards their children's sexual identity development (Çerçi, 2013), mothers' knowledge levels and opinions about preventing sexual abuse (Atbaşı, 2016; Zerey, 2019), teachers' attitudes towards sexual education (Çorbacı-Serin et al., 2012; Akdemir & Sarı, 2019), prevalence of abuse (Bulut & Karaman, 2018; Chen et al., 2004; Çelik & İpçi, 2020), sexual education practices (Altınok, 2010), body awareness of individuals with intellectual disability (Aral & Özel, 2002), sexual abuse knowledge and self-protection skill levels of individuals (Tang & Lee, 1999), problems caused by prior sexual abuse in adult relationships (Watson & Halford, 2010), the relationship between physical neglect and abuse and behavioral problems (Eratay, 2000) and sexual knowledge level and abuse perception level of individuals with intellectual disability (Mandan-Sürücü, 2009).

Experimental studies included studies aiming to provide some safety and social skills within the scope of sexual abuse prevention skills through different methods such as social story, step-by-step teaching, video modeling and community-based teaching arrangement. (Akmanoğlu, 2008; Bassette et al., 2018; Haseltine & Miltenberger, 1990; Kutlu, 2016; Küçük, 2012; Lee & Tang, 1998; Lumley & Miltenberger, 1997; Miltenberger et al., 1999; Miltenberger vd., 2013; Odacı, 2018; Süzer, 2015; Yektaoglu-Tomgüshehan, 2018; Yıldırım & Atbaşı, 2023). The literature also has some studies aiming to provide sexual abuse prevention skills to individuals with typical development by using different methods and techniques (Çeçen-Eroğlu & Kaf-Hasırcı, 2013; Yılmaz-Irmak et al., 2018).

Among these studies, Akmanoğlu (2008) taught individuals with autism spectrum disorder (ASD) the ability to escape from the abduction attempts of malicious people by using video modeling and community-based teaching arrangement using progressive assisted teaching. The study carried out by Bassette et al. (2018) aimed to provide individuals with intellectual disabilities with the ability to use mobile phones when they are lost in a school and social area by designing the study with the multiple probe model across participants. The participants were taught to take a photo and send when they were lost by video model teaching method and system of least to most prompt. At the end of the research, all the participants learned the skill and were able to generalize it to a different environment. Similar to Akmanoğlu's (2008) study teaching how to escape from the abduction attempts of malicious people, Girli and Atasoy (2010) also taught individuals with ASD the skill to cope with being ridiculed and avoid inappropriate touching with the cognitive process approach. Kutlu (2016) compared the effectiveness and efficiency of social story used alone and the presentation of the social story together with the video model in

order to teach individuals with ASD the skills of protection from strangers. In the study, individuals were taught the skill to protect themselves from abduction attempts of strangers, as well as the skill to protect themselves from strangers knocking on the door. The study, which used the adaptive alternating practices model, was conducted in the social environment, school and home environment. Research findings showed that the participants acquired the skills and were able to generalize them to different people. The study carried out by Küçük (2012) was conducted with two different participant groups (individuals with intellectual disabilities and their parents) with the help of a program prepared to increase the level of knowledge of both parents and their children about protection from sexual abuse. With this program, parents and children were taught some skills such as private parts of the body, appropriate and inappropriate touching, saying "no" to sexual abuse, telling someone about sexual abuse, and setting limits against strangers by using illustrated stories and guidebooks. Odacı (2018) prepared a sexual abuse prevention curriculum to teach the skills of saying "no" to sexual abuse and telling someone about sexual abuse. With the program, individuals were taught 12 items consisting of behaviors necessary for individuals to protect themselves against abuse, such as recognizing their immediate environment, distinguishing between trustworthy and untrustworthy people, distinguishing professionals who may be allowed to touch them, and distinguishing between appropriate and inappropriate touch. In the study conducted by Süzer (2015), three individuals diagnosed with ASD were taught sexual abuse prevention skills by using the social story method with the multiple probe model with across participants probe trials. Skill teaching was carried out with the multiple exemplar approach and the participants were taught to generalize the skill of protection from abuse to different people, environments and abuse attempts. With the seven-session sexual abuse prevention training program, Yektaoglu-Tomgüshehan (2018), taught individuals with intellectual disabilities concepts and skills such as recognizing body parts and learning their functions, recognizing private body parts and learning their functions, recognizing their feelings, learning the boundaries of personal space and saying 'no', what is a 'safety net', and whether a situation is safe or not, recognizing early warning signs and knowing the difference between good and bad secrets by the advanced chain method. Instruction was carried out by using materials such as picture cards, posters, event narration cards, and techniques such as verbal hints, sign hints, partial physical assistance and modelling. Similar to Küçük's study (2012), Yıldırım and Atbaşı (2023) prepared a family training program to increase the knowledge level of families with children with special needs about neglect and abuse. The aim of the family training sessions was to provide families with information about neglect and abuse, how to distinguish between the concepts of neglect and abuse, the indicators of neglect, abuse and abuse types and their effects on the child, how to communicate with the child experiencing neglect and abuse, and how to prevent neglect and abuse. Within the scope of sexual abuse prevention skills, the study included the topics of which trainings should be given to protect the child from sexual abuse (the ability to say no, education about private areas, not keeping secrets, personal space and protection, teaching asking for help, teaching the difference between good touch and bad touch, teaching the circle of trust). It was determined that the knowledge level of the families increased at the end of the research. Finally, Ünlü (2020) evaluated the effectiveness of the technology-supported sexual abuse prevention training offered in the study conducted with three female students with mild and moderate intellectual disabilities aged between 10-16 years. At the end of the study, it was found that all participants learned the names of private areas, places where they can take off their underwear, and good-bad touch at the knowledge level while they learned to say "No" and walk away and to report the situation to someone trustworthy at the skill level. In addition, it was observed that all participants maintained the target knowledge and skills and generalized them to different tools, environments and people 2, 4, 8 and 28 weeks after the teaching sessions ended.

In addition to studies conducted with individuals with special needs, there are some studies in the literature in which sexual abuse prevention skills were taught to individuals with typical development. In the study conducted by Çeçen-Eroğlu and Kaf-Hasırcı (2013) prepared a sexual abuse prevention psycho-education program and evaluated its effectiveness by applying it to 36 fourth graders. At the end of the study, it was found that the training program was effective on fourth graders and its effect continued after eight weeks. In their study, Yılmaz-Irmak et al. (2018) taught sexual abuse prevention skill to a 5-year-old preschooler by using the sexual abuse prevention program called "I Learn to Protect Myself with Mika" was used in the study. The program aimed to teach the child self-protection reactions such as recognizing emotions, recognizing private parts of the body, distinguishing good and bad touch and reacting correctly in bad touch situations, distinguishing good and bad secrets and telling bad secrets to an adult. The teaching was carried out interactively through activities such as coloring, singing and role-playing. A doll called Mika was used in the sessions.

The education services provided to individuals with special needs intend to provide them with the knowledge and skills to integrate them with the society and at the same time aim to ensure that the individual lives safely in the society, thus increasing the quality of life of both the individual and his/her family (Ergenekon & Çolak, 2019). Teaching various safety and social skills within the scope of sexual abuse prevention to individuals

with intellectual disabilities to enable them to exhibit correct sexual behaviors accepted by the society, to gain awareness against sexual abuse by distinguishing appropriate and inappropriate sexual behaviors, and to protect themselves in case of sexual abuse is of great importance not only because it contributes to the safer and independent participation of these individuals in social life, but also because it improves their families' life quality.

Although obtaining sexual abuse prevention skills is of vital importance for individuals with intellectual disabilities, there are a limited number of studies in the literature aiming to provide individuals with intellectual disabilities with different safety skills that can be considered within the scope of sexual abuse prevention (Bassette et al, 2018; Küçük, 2012; Odacı, 2018; Sönmez, 2020; Süzer, 2015; Yektaoglu-Tomgüshehan, 2018; Yıldırım & Atbaşı, 2023), but there is no study in which individuals with intellectual disabilities were taught sexual abuse prevention skills with a cognitive process approach. In addition, there are a limited number of studies in the literature in which different safety and social skills were taught to individuals with intellectual disability and individuals with autism spectrum disorder using the cognitive process approach (Çifci, 2001; Dağseven-Emecen, 2008; Girli & Atasoy, 2010; Sönmez, 2020). Therefore, there is an important gap in the literature and it is believed that this study will make an important contribution to the literature by bridging this gap. This research aimed to provide individuals with intellectual disabilities with sexual abuse prevention skills with the cognitive process approach-based curriculum prepared for this study. In line with this purpose, answers were sought to the following questions.

1. What is the effect of the sexual abuse prevention skill curriculum prepared based on the cognitive process approach on the sexual abuse prevention skill acquisition of individuals with intellectual disabilities?
2. What is the effect of the sexual abuse prevention skill curriculum prepared based on the cognitive process approach on the sexual abuse prevention skill generalization of individuals with intellectual disabilities?

## Method

### Model

The multiple probe model across participants, one of the single-subject research methods, was used in this study, carried out to provide individuals with intellectual disabilities with sexual abuse prevention skill. As a research model, this model examined the effectiveness of an independent variable on three different participants in two phases: the probe phase and the implementation phase repeated in at least three settings. In this model, it is aimed to teach the same behavior to three different participants in the same environment. The researcher determines exactly when to organize the probe phases before the research and does not require re-planning later (Tekin-İftar, 2012). The independent variable of this research is the sexual abuse prevention skill curriculum prepared based on the cognitive process approach. The dependent variable is the level of learning of sexual abuse prevention skills (three prevention skills: "saying "no", "moving away from the environment" and "telling someone they trust") by participants with intellectual disabilities. The experimental control of the study was established with the increase in the performance of the participant who received instruction compared to her performance in the baseline session after the instruction, and the close performance of the participants who did not receive instruction to their performance in the baseline sessions.

Some measures were taken in this study to control some of the factors affecting internal validity such as participant selection bias, participant loss, maturation, external factors and measurement. In particular, factors that threaten internal validity such as external factors, maturation and measurement were easily recognized and taken under control due to the implementation of the model according to the principle of diachronic/objectivity. In order to prevent the loss of participants, three independent participants and one substitute participant who did not have health problems and school attendance problems were selected from among the students who met the prerequisite skills. Since the physiological, sensory or cognitive growth or maturation of these participants is a factor that will affect the dependent variable of the research, the research was completed in a short period of time to take this factor under control. A short conversation was held with the participants before each session to familiarize them with the stimuli and the process. The implementation was carried out in a classroom environment where the participants could not observe each other during the implementation. Since the participants did not receive education from any private special education institution other than the public school they attended, it was believed that external factors were taken under control since there was no possibility of teaching the skill. Both inter-observer reliability and implementation reliability data were collected in unbiasedly determined sessions in all phases of the study to control the measurement factor. Prerequisite skills were sought in the selection of the participants and participants were determined accordingly. The sexual abuse prevention skill was practiced with each participant in the same classroom environment. Since the functional definition of the dependent variable, the

data recording technique and the determination of the tools to be used to perform this recording are important in terms of the replicability of the research, the functional definition was carefully made to ensure that the study was clear enough to be replicated by other researchers.

### Study Group

The study participants were three female students with intellectual disabilities between the ages of 12-14 receiving inclusive education. The prerequisites used in participant selection included being able to follow two- or three-step verbal instructions, being able to explain a text they listened to or read, being able to answer questions about a text they listened to or read, and being deficient in the targeted skill to be taught and the students who met these prerequisites were included in the study. Since the cognitive process approach is based on cognitive skills and language, the participants were required to be able to follow the instructions and have some literacy skills. Since the individuals with intellectual disabilities in adolescence may be more exposed to sexual abuse during adolescence, it was decided to select the participants from among students with intellectual disabilities between the ages of 12-14 to teach the targeted skill "sexual abuse prevention skill".

Teachers and participants were pre-interviewed in the resource room where the sessions would be held to determine whether the participants had the prerequisite skills. First, classroom teachers were interviewed to determine the participants of the study. As a result of the interviews, four participants (one substitute participant) were identified from among the inclusive female students attending 6th, 7th and 8th grades who met the prerequisite skills and thought to be suitable for teaching sexual abuse prevention skills at school. In addition, after the participants were identified, the teachers and family members of these students were interviewed and it was learned that the students had not received any sexual education about sexual abuse at school or outside of school (Table 1).

**Table 1**

#### *Demographic Characteristics of Participants*

Name*	Gender	Age	Grade	Diagnosis
Ayşe	Female	14	8/B	Intellectual disability
Fatma	Female	14	7/C	Intellectual disability
Oya	Female	12	7/A	Intellectual disability

\* Participant names were changed for confidentiality.

### Setting

The implementation part of this study, including the baseline, instructional process, probe and generalization sessions, was carried out in the resource room selected by the school administration. The resource room was approximately 12 square meters in size. There were two chairs, a table and a bookshelf in the room for the participant and the practitioner to use. The table was placed in the center of the room. The researcher and the participant sat on the two sides of the table by positioning their chairs on both sides. Since audio and video recordings of the study were required to collect the research data, a video camera was also available in the room. Written permission was obtained from the parents of the participants for the audio and video recordings. Other items in this environment were arranged so as not to distract the participant during instruction.

### Data Collection Tools

The curriculum was prepared for the research and data were collected through criterion-referenced assessment tools based on this curriculum.

#### *Preparation of Sexual Abuse Prevention Skills Program According to Cognitive Process Approach*

**Identification of the Target Skill.** The literature was first reviewed and the needs of individuals with intellectual disabilities and their families regarding sexual development were taken into consideration in determining the skill targeted to be taught. Interviews were conducted with families with children with intellectual disabilities and teachers of these children. As a result of the interviews, it was determined that the risk of sexual abuse of individuals with intellectual disabilities during adolescence increased with physical changes and that these children expressed their anxiety that they did not have the ability to cope with such a situation. Families and teachers expressed that they did not know how to explain sexual development, sexuality and sexual abuse and treat these children who had entered adolescence and whose bodies that started to change and attract attention. These statements emphasized the need for the sexual abuse prevention skills for individuals with intellectual disabilities receiving inclusive education. In line with the information obtained from the interviews, it was aimed to teach the sexual abuse prevention skills by teaching the participants the skills of opposing the abuse by saying "no", walking

away from the environment and telling someone they trust about the abuse. It was aimed to teach the sexual abuse prevention skills, which is the ultimate goal, with the acquisition of these behaviors. Preparing stories and pictures for teaching target behaviors and skills was then started.

**Preparation of Stories and Pictures.** First of all, stories describing sexual abuse were prepared to be used in the teaching program of sexual abuse prevention skills. A total of 8 stories were prepared, four of which were used to collect the baseline, teaching and probe data, and 4 different stories to be used to collect generalization data. During the preparation process of the stories, a total of 14 stories were written, and 8 stories were selected in line with the opinions of the experts from among these stories, which were found to be most suitable for the teaching the target skill. While creating these stories, attention was paid to ensure that they were suitable for the daily lives of individuals with intellectual disabilities, that the stories were composed of short sentences and that they were understandable. The selected stories were then sent to two Turkish teachers, one of whom was working in the same school with the participants and the other in a different school affiliated with the Ministry of National Education, to evaluate their suitability. The stories were finalized in line with the feedback from the Turkish teachers. In the writing of the stories, attention was paid to reflect different types of sexual abuse (voyeurism, exposure, verbal abuse, contact abuse). Most of the stories were prepared according to contact and non-contact sexual abuse, considering the environments where the participants could be together with people they do not know. Table 2 provides the settings and abuse types used in the stories. Parents were interviewed and information was obtained about the settings that their children are likely to be in in daily life, and the settings/environments in the stories were decided by considering this input.

**Table 2**

*Settings and Abuse Types Used in Stories*

Story	Type of abuse	Setting
1	Voyeurism	Changing cabin of the swimming hall
2	Verbal abuse	Street
3	Contact	Friend's/neighbor's house
4	Contact	Public transportation vehicle
5	Voyeurism	Shower at the beach
6	Contact	General store
7	Non-contact	Internet cafe
8	Contact	Shopping mall

After the stories were prepared, the pictures describing each story were drawn in color on 20x30 cm drawing paper. The suitability of the prepared story and the accompanying pictures depicting these stories for the target skill was evaluated by three experts working in the field of special education and their suitability was confirmed. Table 3 lists the stories used in the teaching process and the probe phase and Figure 1 presents the pictures.

**Table 3**

*Stories Used in the Instruction Process and Probe Phase*

Story 1: Elvan goes to her swimming lesson. While changing into her swimsuit in the cabin, a person he does not know enters the room. Since Elvan has not fully pulled the curtain of the cabin, she sees that the person she does not know is watching her from where he is sitting.

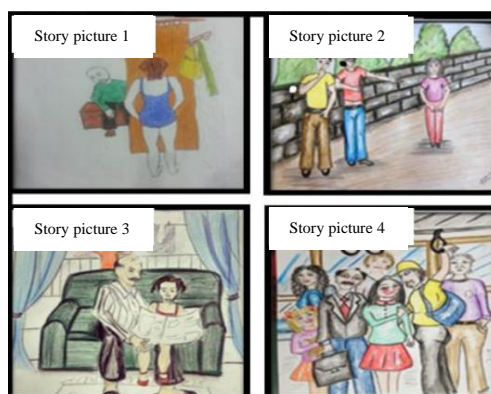
Story 2: Elif leaves the house to go to the general store near their house. While walking towards the store, young men walking on the opposite sidewalk look at her and say, "Beautiful girl, where are you going? Let's go for a walk together."

Story 3: Banu's mother leaves Banu at her friend's house to go shopping. While Banu's mother's friend is hanging laundry on the balcony, her husband says "Banu, let me read you a newspaper" and makes Banu sit on her lap. "Look what beautiful pictures there are, right?" He shows the pictures of women in the newspaper and starts touching Banu's legs with his hands.

Story 4: Kader gets on the bus with her older sister. The bus is very crowded. Kader and her sister have to stand. An unknown person next to Kader takes advantage of the crowd and snuggles into Kader and starts to touch Kader's hip.

**Figure 1**

*Pictures for the Stories Used in the Teaching Process and Probe Phase*



**Preparation of the Curriculum.** Sexual abuse prevention skills were taught according to the cognitive process approach. A teaching plan was developed with this approach in mind. In this approach, there are stages for skill teaching such as social decoding, social decision making/deciding, social performance and social evaluation. In the cognitive process approach, these stages are taught to the individual to use all the skills instead of teaching the skills one by one.

1. In social decoding stage, the individual is expected to ask and answer the question “What happened?” to explain the situation in the story and the picture presented to the individual (the situation in which the target skill can be experienced) and to describe the social setting in the story.
2. In the social decision-making stage, the individual is expected to ask and answer the question “What can I do?” to determine alternative ways of reacting in the situation described in the social decoding stage.
3. In the social performance stage, the individual is expected to ask and answer the question “Which one should I do?” to choose the most appropriate behavior among the alternative ways that have been identified.
4. The social evaluation stage focuses on whether the individual has behaved most appropriately for the setting and the situation, and the individual is expected to ask and answer the question “What happens as a result?” (Park & Gaylord-Ross, 1989; Collet-Klingenberg & Chadsey-Rusch, 1991 as cited in Çifci, 2001).

**Preparation of Criterion-Referenced Assessment Tools (CRAT).** CRAT was prepared to collect the study data. Since the target skill will be taught according to the cognitive process approach, the recording form was adapted to each story and a separate data recording form was created for each story. These forms included questions (What happened? What can I do? Which one should I do? What happens as a result?) to be directed to the participants in the four stages of the approach (social decoding, social decision-making, social performance and social evaluation) and the answers to these questions varying according to the stories and the evaluation section where the correct or incorrect response to the question would be marked. These forms were evaluated by three experts working in the field of special education and the data collection tools were finalized by making the necessary changes in line with the feedback. These forms, adapted according to the content of each story, were used to collect data for the baseline, instructional process, probe and generalization phases.

**Determination of the Reward.** In order to determine the reinforcers for the participants, the participants' teachers were interviewed and a list of reinforcers including their favorite foods, drinks, objects and activities was prepared. This list included different rewards such as chocolate, chips, bananas, playing ball, drawing, taking pictures, hair clips, pencils and colored papers. Since all three participants focused on the camera and liked it very much, it was decided that the reward would be to take a photo of the participant or a photo of the participant with a person of her choice at the end of the instruction. It was also stated that when the instruction was completely over, the pictures taken would be printed and given to the participants.

### **Data Collection and Analysis**

The implementation process of the multiple probe model across participants consists of the baseline, instruction, probe and generalization phases. The process followed in each of the baseline, instruction, probe and

generalization phases that constituted the implementation process of the multiple probe model with across participant probe phases is detailed below.

### ***Baseline Phase (Pre-Instructional Performance Level)***

Three baseline sessions were organized simultaneously with all participants to determine participants' performance level regarding the target skill. In this phase, the practitioner sat across from the participant and briefly explained to the participant what they would do during the session and asked if she was ready. When the participant indicated that he/she was ready, the story pictures of each story were placed on the table in front of the participant who was asked to examine them. Then, the practitioner left the first story picture in front of the participant, removed the other pictures and read the story belonging to the first picture. The participant was expected to answer the questions asked to her in relation to the story she listened to by following the steps in the cognitive process approach. Since the participants did not yet have the ability to ask questions on their own at the baseline level, the questions were asked by the practitioner and the participants were only expected to respond. The practitioner waited for a while for the participant to respond to the question that was asked. If the participant gave the expected response, it was recorded as "true" (+) in the relevant step in the baseline data collection form, and if the participant did not respond correctly or remained unresponsive, it was recorded as "false" (-). When the data recording of the first story was completed, the practitioner took the story picture from the participant and gave the second story picture and repeated the process followed for the first story. All stories were presented to the participant following the same process and baseline data were collected. When the session was completed, the participant was thanked for her participation and the session was ended. At the end of each session, the practitioner divided the total number of correct answers given by the participant to the questions to be asked and answered for each of the four stories by the total number of questions and calculated the percentage of correct responses obtained by the participant for that story. This calculation was made for each story. Then, the average of the correct response percentages obtained from the four stories was calculated and recorded in the graph representing the relevant session. When at least three consecutive stable points were obtained in the baseline phase for the first, second and third participant, the instruction phase was started with the first participant in the instructional program.

### ***Instruction Phase***

During instruction, the same four pictures and stories used in the baseline phase were used to teach the skill. The practitioner first briefly explained the skill to be taught and explained why it was important. Starting with the first story, all story pictures were shown to the participant in order and they were allowed to examine them. Then except the picture of the first story all pictures were removed. The first story was read to the participant by the practitioner. Then, the questions of the stories were asked by the practitioner and the answers were given by the practitioner as modeling. The questions in the "teaching process data collection form", which was prepared based on the stages of the cognitive process approach, were first asked aloud by the practitioner and the expected answers were given aloud by the practitioner too. After modeling the participant in this way, the practitioner said "now it's your turn" and made the participant ask the same questions to herself and give the expected answers by following the stages. In the first sessions, when the participants had difficulty remembering the questions, verbal assistance was provided to the participants by saying "What was our first question? Yes, our first question is 'What happened?' We need to ask this question.", but it was recorded as (-) in the evaluation. In addition, in the first sessions, the participants were helped to memorize the questions by saying "let's repeat our questions first" to ensure that the participants remembered the questions. The participant's correct answers were verbally reinforced. The participant's answers were recorded on the relevant form. The same steps were repeated for the second, third and fourth stories, respectively. After the teaching was completed for all the stories, the participant was reinforced by using words such as "well done, bravo, you are great, you worked very well" or by presenting a predetermined reward. At the end of each session, the practitioner examined the data recording form for each story, divided the total number of correct responses by the total number of questions and calculated the percentage of correct responses obtained by the participant in that session. The practitioner then calculated the average of the correct response percentages obtained from the four stories and recorded it in the area on the graph for the relevant session. When the first participant reached the success criterion, the instructional phase was terminated and three probe sessions were organized simultaneously with all participants. Each teaching session lasted approximately 20-25 minutes. The instructional sessions were conducted in two sessions every weekday between 09:00-17:00.

### ***Probe Phase***

Three probe phases were used in the study. The first probe phase was conducted by the first participant, the second probe phase by the second participant, and the third probe phase by the third participant, immediately



after the completion of the teaching phase, simultaneously with all participants, and continued until at least three stable data were obtained in each phase. The same process described above was followed while the probe data was collected from the participants who completed the instruction phase, and the data obtained were recorded in the data recording form prepared for the instruction phase. While the probe data was collected from the participants who did not complete the instruction phase, the steps followed in collecting the baseline data were followed and the data were recorded in the data recording form prepared for the baseline phase. At the end of each session of the probe phase, the practitioner examined the data recording form for each story. By dividing the total number of correct answers by the participant by the total number of questions, the practitioner calculated the percentage of correct responses that the participant obtained in that session. The practitioner then calculated the average of the correct response percentages obtained from the four stories and recorded them on the graph for the relevant session.

### **Generalization Phase**

Four stories that were different from the stories and pictures used in the instruction phase were used in the generalization phase. The obtained data were recorded in the generalization phase data registration form. After collecting the final probe data, generalization data were collected for three consecutive sessions. Unlike the instruction phase, the practitioner did not model the four phases in the cognitive process approach while collecting data for generalization phase. The new pictures were shown to the participants and the story was read, followed by the instruction "What would you do if you were in the place of the person in the picture (saying the name of the story hero)?" The participant was expected to ask herself questions (What happened? What can I do? What should I do? And What happens as a result?) If the participant had difficulty in asking or answering a question at a stage, the practitioner verbally helped the participant saying "Now you should have asked yourself What happened, right?", "What would you do if it were you, think?", but recorded the attempt as (-) at the relevant area in the data registration form. The correct responses of the participant were recorded as (+). Four stories and accompanying pictures were used in each session. At the end of each session, the practitioner examined the data recording form for each story and calculated the percentage of correct responses that the participant obtained in that session by dividing the total number of correct answers by the total number of questions. The practitioner then calculated the average of the correct response percentages obtained from the four stories and recorded them on the graph.

### **Data Analysis**

The data obtained from teaching "sexual abuse prevention" skill with the cognitive process approach were analyzed graphically. Line graph, one of the graphical analysis techniques, was used to analyze the data.

**Reliability Analysis.** Both inter-observer reliability (dependent variable reliability) and implementation reliability (independent variable reliability) data were collected in this study. The entire implementation was videotaped to collect reliability data. Both inter-observer and implementation reliability data were collected by an observer who graduated from the field of special education as a teacher of individuals with intellectual disabilities and was working as a teacher of in the same field. The observer was informed about the implementation and was allowed to watch the videos and record them on the data collection form. Video recordings of 30% of all sessions in all phases for participants was watched to calculate implementation reliability and the findings were recorded on the data collection form. The data obtained from the records of the practitioner and the observer who watched and recorded the video recordings were calculated with the formula "agreement/agreement+disagreement x100" to find inter-observer reliability coefficient for the skill. The inter-observer reliability percentages of the study were high as they were above 80% (Table 4).

**Table 4**

#### *Inter-observer Reliability Data*

	Ayşe	Fatma	Oya
Mean reliability	95%	99%	94%

Implementation reliability data were collected and reliability analysis was conducted to determine whether "sexual abuse prevention" skill curriculum was used reliably by the implementer. For this purpose, the "sexual abuse prevention" skill training sessions with each participant were videotaped. Implementation reliability data were collected with the 11-item curriculum implementation reliability data collection form prepared by the implementer. The observer watched the instructional sessions determined through anonymous assignment and marked the relevant data collection form accordingly. "Implementation reliability coefficient was calculated by dividing the observed implementer behavior by the planned implementer behavior and taking the percentage"

(Tekin-İftar, 2012). Since the practitioner reliability percentages of the study were high (Table 5), it showed that the practitioner implemented the social skills program as planned.

**Table 5**

*Implementation Reliability Data*

	Ayşe	Fatma	Oya
Mean reliability	97%	95%	96%

**Social Validity.** Social validity data, regarding the importance of the sexual abuse prevention skills targeted to be acquired by the participants with intellectual disabilities were collected from the teachers. A social validity form was created to collect this data. While preparing the social validity items, two experts were consulted and positive opinions were obtained that the question was appropriate. In this form, the question "What are your opinions about the effect of the study on the participant?" was asked to the teachers in a face-to-face session

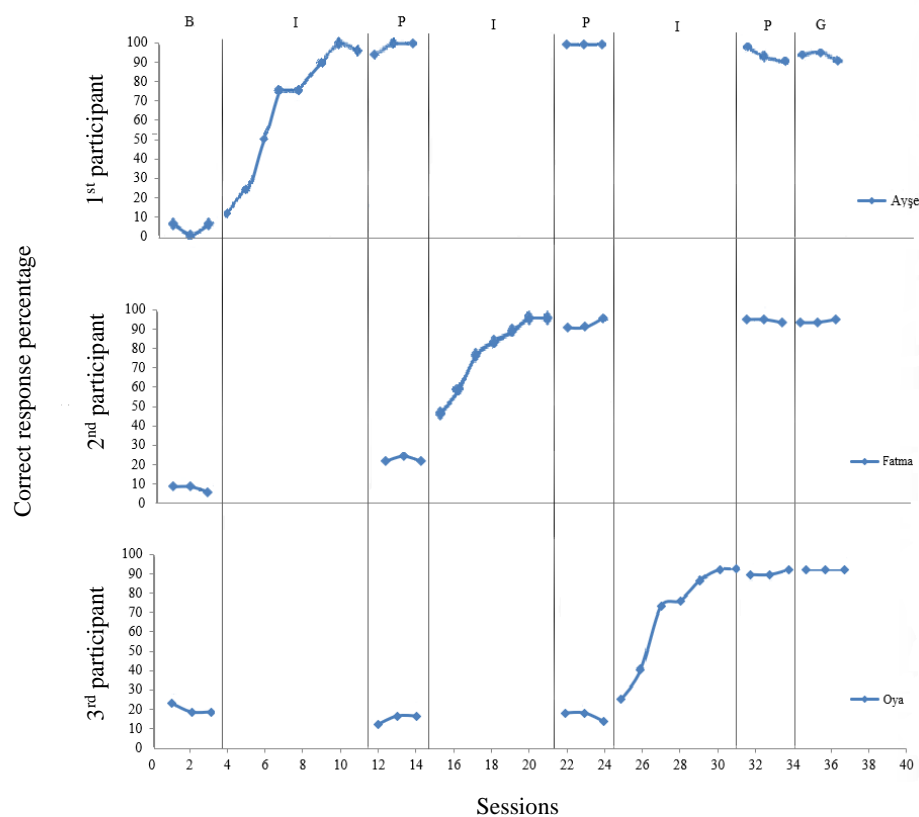
**Findings**

A teaching program was prepared in this study based on the cognitive process approach to teach the sexual abuse prevention skill to the individuals with intellectual disabilities with the cognitive process approach, and through this program, three participants with intellectual disabilities were taught the s sexual abuse prevention skill so that they could protect themselves from sexual abuse. The graph in Figure 2 presents the data on the acquisition level of sexual abuse prevention skills by the participants of the study.

The graph in Figure 2 displays the graphs belonging to the three participants in the study in the order in which the instruction was presented. The graph of each participant includes the data obtained from the sessions carried out in the baseline (B), instruction (I), probe (P) and generalization (G) phases. Explanations regarding the data in each participant's graph are presented below.

**Figure 2**

*Data Graph for the Participants*



### **Findings Related to the First Participant**

Ayşe, the first participant of the study, was found to answer the questions about the sexual abuse prevention skill with an average accuracy of 7% at the baseline level. Since a stable point was achieved in three consecutive sessions in Ayşe's baseline phase, the instruction phase for the sexual abuse prevention skill started for Ayşe. A total of eight teaching sessions were held with Ayşe during the instruction phase. Ayşe was expected to ask herself questions about the four stages of the cognitive process approach in the teaching sessions and to give appropriate answers to the questions. It was observed that Ayşe answered the questions with an accuracy of 11% in the first session of the instruction phase, answered the questions with an average accuracy of 97% in the last teaching session, and was 80% above the last three sessions in the instruction phase. Ayşe's teaching process was terminated and the first probe phase was held simultaneously with all the participants, since the criteria were met in her responses to sexual abuse prevention skills during the instruction phase and stable data were obtained in three consecutive sessions. Ayşe's average correct response percentage was 98% in the first probe phase after she completed the instruction phase. It was determined that Ayşe's average correct response percentage was 100% in the second probe phase held after the second participant Fatma completed the instruction phase, and Ayşe's average correct response percentage was 95% in the third probe phase held after the third participant Oya completed the instruction phase. It was concluded from the data in the probe phases conducted after the instruction phase that Ayşe maintained the level of learning by using the stages of the cognitive process approach with an accuracy that met the criteria, in other words, Ayşe was able to ask herself questions and give appropriate answers just like she learned during instruction. Ayşe's correct response percentage is 96% in the generalization phase conducted after the last probe phase.

### **Findings Related to the Second Participant**

Fatma, the second participant of the study, responded to the questions about the sexual abuse prevention skill with an average accuracy of 7% in the baseline phase. Fatma's average percentage of correct responses was 22% in the first probe phase, which was conducted after the first participant Ayşe completed the instruction phase. Since three sessions of stable data were obtained in Fatma's baseline data and the data obtained in the first probe phase, which was organized before the instruction for the target skill with Fatma, were similar to the data obtained at the baseline level, the instruction phase started with Fatma for the sexual abuse prevention skill. In the instruction phase, a total of seven instructional sessions were conducted with Fatma. Fatma answered the questions with an average accuracy of 41% in the first session of the instruction phase, and she answered the questions with 100% accuracy in the last instruction session, with above 80% for the last three sessions in the instruction phase. Since the criterion for the sexual abuse prevention skill was met in the instruction phase and stable data were obtained in three consecutive sessions, Fatma's instruction phase was terminated and the second probe phase was organized simultaneously with all participants. Fatma's average correct response percentage was 94% in the second probe phase, which was organized after the completion of Fatma's instruction phase, and Fatma's average correct response percentage was 96% in the third probe phase, which was organized after the completion of the third participant Oya's instruction phase. It was found that Fatma maintained her learning level by using the stages of the cognitive process approach with a level of accuracy that met the criterion in the probe phases at the end of the instruction phase, in other words, Fatma was able to ask questions on her own and give appropriate answers just like she learned in the teaching process. Fatma's average correct response percentage was 94% in the generalization phase, which was organized after the final probe phase.

### **Findings Related to the Third Participant**

Oya, the third participant of the study, answered the questions about the sexual abuse prevention skill with an average accuracy of 22% in the baseline phase. Fatma's average correct response percentage was 18% in the first probe phase, which was conducted after the first participant Ayşe completed the instruction phase and Oya's average correct response percentage was 18% in the second probe phase, which was conducted after the second participant Fatma completed the instruction phase. Since three sessions of stable data were obtained in Oya's baseline data and the data obtained in the first and second probe phases held before the instruction phase for the target skill with Oya were similar to the data obtained at the baseline level, the instruction phase for the sexual abuse prevention skill program started with Oya. A total of eight teaching sessions were conducted with Oya in the instruction phase. Oya answered the questions with an average accuracy of 27% in the first session of the instructional process phase, she answered the questions with 100% accuracy in the last instructional session and her last three sessions in the instruction phase were above 80%. Since the criterion for the ability to prevent sexual abuse was met in the instructional phase and stable data were obtained in three consecutive sessions, Oya's instructional process phase was terminated and the third probe phase was organized simultaneously with all

participants. In the third probe phase, which was organized after the completion of Oya's instructional process phase, Oya's average correct response percentage was 98% in the third probe phase organized after the completion of Oya's instruction phase. Oya was found to maintain her learning level by using the stages of the cognitive process approach with a level of accuracy that met the criterion in the probe phases at the end of the instruction phase, in other words, Oya was able to ask questions on her own and give appropriate answers as she learned in the instruction process. Oya's average correct response percentage was 100% in the generalization phase, which was organized after the final probe phase.

The baseline data of the three participants with intellectual disabilities who participated in the "sexual abuse prevention" skill instruction program showed that they did not have the dependent variable, sexual abuse prevention skill, sufficiently. It was observed that the probe data collected before the instruction sessions were similar to the baseline data and there was no significant difference in the level of participants' use of the skill of. Participants' instruction phase data and the probe phase after the instruction phase significantly differed compared to the baseline and pre-instructional probe phase data. Therefore, it was clear that the instructional program based on the cognitive process approach was effective in all three participants. This effect can be explained both by the increase in the data collected during the instructional process and by the fact that the probe data collected at the end of the instruction were higher than the probe data collected before the instruction.

### **Social Validity Findings**

During the face-to-face interview with the classroom teachers, the teachers reported positive findings such as "since the study started, children now try to pay attention to their behaviors even when they sit down and get up, their awareness levels about the private parts of their bodies have increased, they try to explain to their other friends that they should pay attention, they started to ask questions to themselves and each other in every situation such as 'what would you do if you were my friend, which one would you choose', sometimes even in some in-class activities, they started to use sentences such as 'if I do this, it can be like this or like this. If I do this, it can be like this or like this. This will be the result of this', and that it can be observed that they generalize the stages in the cognitive process approach in other lessons without realizing it". Based on these statements, it can be said that the participants benefited a lot from this study.

### **Discussion**

The aim of this study was to examine the effectiveness of the cognitive process approach based curriculum prepared to support individuals with intellectual disabilities in acquiring the sexual abuse prevention skills. Considering the findings obtained at the end of the study, it was concluded that the curriculum was effective on the acquisition of the target skill and generalization of the skill in all three participants. The findings obtained in the study are consistent with the findings of studies using cognitive process approach in teaching safety and social skills with programs prepared for individuals with intellectual disabilities (Collet-Klinberg & Chadsey-Rusch, 1991; Çifci, 2001; Dağseven-Emecen, 2008; Sönmez, 2020) and the findings of studies using cognitive process approach and social stories for individuals with autism spectrum disorder (Girli & Atasoy, 2010; Süzer, 2015).

When these studies are examined, similarities and differences with the present study will be noticed. Similar to the current study, Çifci (2001) prepared a social skills training program based on the cognitive process approach, including the skills of "avoiding inappropriate touching, coping with ridicule and apologizing", which can be considered within the scope of sexual abuse prevention skills, and applied it to a total of nine students with intellectual disabilities. Similar to the present study, the teaching process included stories and pictures depicting these stories and the participants were expected to ask and answer questions according to the steps of the cognitive process approach. At the end of the study, all participants were found to be able to generalize the skill. There are similarities and differences between the current study and the study conducted by Collet-Klingenberg and Chadsey-Rusch (1991). In their study, Collet-Klingenberg and Chadsey-Rusch (1991) evaluated the effect of the cognitive process approach on the behavior of individuals with intellectual disabilities to respond appropriately to criticism. Similar to our study, different social scenarios and pictures suitable for these scenarios were used, but at the end of the study, it was observed that only two of the three participants acquired the target skill. The reason for this may be low IQ score, not spending enough time in the work environment and not being motivated enough to learn. Unlike our study, generalization sessions were collected in natural environments and with different scenarios. In the same vein, there are also differences between the study conducted by Dağseven-Emecen (2008) and this study in terms of the target skill and the tools and materials used. Dağseven-Emecen (2008) taught participants with intellectual disabilities skills such as thanking and sharing, which are not among the safety skills, using the cognitive process approach but using video images instead of pictures. In the instruction, the situation in

the video images was explained by the researcher and the participants were expected to ask themselves questions prepared according to the steps of the cognitive process approach.

The cognitive process approach was taken as a basis in the preparation of the curriculum for sexual abuse prevention skills in this study. This approach was preferred because cognitive process approach teaches problem solving skills related to the social situation instead of teaching social skills separately. When social skills are taught based on the cognitive process approach, the individual learns the general rules of social interaction and can use the skills in different settings and for different people, in other words, it is possible to generalize the skill at higher rates (Ladd & Mize, 1983; Collet-Klingenberg & Chadsey-Rusch, 1991; Agran & Wehmeyer, 1999 as cited in Çifci, 2001). The findings of the present study are supported by the findings of studies aiming to teach different skills to individuals diagnosed with intellectual disability or ASD using the cognitive process approach. Sönmez's (2020) study, which examined whether The Social Problem Solving Curriculum developed for individuals with intellectual disabilities was effective in solving the problems encountered in their daily lives, concluded that all of the participants learned the stages of social problem solving, six participants were able to generalize it to different problem situations, and the other three participants were successful in the problem solving part of the social problem solving model in the generalization phase, but not in the solution implementation part. Girli and Atasoy (2010) repeated Çifci's (2001) study on children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) and taught the skills of "avoiding inappropriate touching and coping with ridicule" to 9 participants diagnosed with ASD by using 16 stories and pictures describing them. As was the case in Çifci's study (2001), the research once again emphasized the effectiveness of the cognitive process approach in acquiring social skills. Preventing "inappropriate touching" was taught using social stories in the study conducted by Süzer (2015). Participants of different genders, two girls and one boy diagnosed with ASD, were included in the study. It was concluded that story-based practices were effective in teaching sexual abuse prevention skills. Similarly, stories and pictures were utilized in the present study and the sexual abuse incidents were depicted with stories and pictures. It was thought that the stories and pictures used in the curriculum were effective because they attracted the attention of the participants.

The literature includes studies aiming to teach social skills and safety skills to individuals with special needs using different methods and techniques, and they support the findings of the present study (Akmanoğlu, 2008; Yektaoglu-Tomgüshehan, 2018). For instance, Akmanoğlu (2008) used gradual assisted teaching to help individuals with ASD to gain the skill to avoid the abduction attempt of malicious strangers, which can be counted within the scope of sexual abuse prevention skills, and the participants reported that they acquired the target skill. Yektaoglu-Tomgüshehan (2018) developed a program to protect individuals with intellectual disabilities from sexual abuse by using materials such as picture cards, posters and event narrative cards. In addition, techniques such as verbal hints, sign hints, partial physical help and modeling were used in the teaching of the target skill, and the program was found effective to teach the target skill to the participants. The research findings of Akmanoğlu (2008) and Yektaoglu-Tomgüshehan (2018) are in parallel with the findings of this study, concluding that students with ASD and intellectual disabilities were able to acquire the skills to protect themselves against sexual abuse with the prepared curriculum.

The effectiveness of the curriculum may be related to the fact that the participants were between the ages of 12-14 and they were inclusive students in secondary school, and therefore they were adolescents. It is thought that the teaching of sexual abuse prevention skills for individuals in this age range may have increased the effectiveness of the curriculum, as the participants found it remarkable and important. It is believed that since this adolescent age group may pay more attention to sexuality, the issues and pictures in the prepared stories may have increased their interest and motivation in the study and contributed to the effectiveness of the program. Similar studies conducted in the literature reported that participants' being in adolescents may increase the effectiveness of teaching (Daro, 1994; Tang & Lee, 1999; Watson & Halford, 2010).

It is a fact that sexual abuse prevention programs help prevent sexual abuse and raise individuals' awareness. After the research, the teachers stated that the participants gained awareness about protecting their own bodies and about behaviors that could point to abuse situations. This finding shows us that the study is effective in terms of social validity.

Although most of the studies in the literature show that the participants were able to generalize the cognitive process approach (O'Reilly & Chadsey-Rusch, 1992), there are also studies indicating that the participants failed in generalization (Collet-Klingenberg & Chadsey-Rusch, 1991; Çifci, 2001). Some studies in international literature using problem solving approach reported that the programs applied to the participants were effective, but in some studies, some participants showed lower performance at the generalization stage (Sönmez, 2020). Similarly, in the Collet-Klingenberg and Chadsey-Rusch (1991) study, it was observed that two of the three

participants were able to generalize the target skill, while one participant could not generalize the skill due to his lower cognitive level compared to the other participants. The generalization sessions of the present study showed that the participants were able to use the stages of the cognitive process approach when they came across stories and pictures that were different from the stories and pictures used in the instructional sessions, and they were able to generalize the stages they learned to these new stories. When the data from the generalization sessions were compared with the data from the final probe phase of the instructional sessions, it was observed that approximately the same data were obtained with the first and second participant, but there was an increase in the percentage of correct responses of the third participant in the generalization sessions.

Since sexual abuse is undesirable to be exposed to and poses a danger to the child, it is not possible to practice in teaching sexual abuse prevention skills (Miltenberger et al., 2015). It is emphasized in the research that safety skills to protect individuals from dangers such as sexual abuse can be learned by individuals with special needs and that these skills can be exhibited when necessary. However, due to the nature of this skill, there are some limitations such as the fact that dangerous situations do not always occur in skill teaching, it is not possible to create the dangerous situation over and over again in the same way, using natural environments in teaching is not appropriate in terms of both safety and ethics, and therefore natural learning opportunities cannot be created (Ergenekon & Çolak, 2019). Therefore, this study did not investigate whether the participants could generalize the skill when they encountered the environment and situation in which they needed to use this skill in real life, and the generalization of the skill targeted to be taught was only possible by using different stories and pictures. This was accepted as a limitation of the study.

Another limitation of the study is the selection of the participants. This study addressed sexual abuse only against girls. Therefore, the study is limited to three female students with intellectual disabilities between the ages of 12 and 14 with the prerequisite skills and to teach them sexual abuse prevention skills. Considering these limitations, future studies may evaluate the applicability and effectiveness of the cognitive process approach based program with male students with intellectual disabilities or with mixed participant groups consisting of both male and female students. As another limitation, information about the prerequisite skills related to the target skill and the situations related to the participants were collected through interviews with the parents who knew the participants best and the teachers who were together with them every day in the classroom setting. Considering this limitation, it is recommended that interviews should be conducted with the participants themselves rather than stakeholder views such as teachers and parents in future research.

Studies in the literature show that families with children with intellectual disabilities have quite a limited level of knowledge regarding the prevention of sexual abuse (Atbaşı, 2016) and sexual education (Öncü et al., 2019). Therefore, it is recommended that future research be conducted in a way to include the families of individuals with intellectual disabilities. In addition, it is reported that individuals with disabilities such as intellectual disability and autism spectrum disorder should be prevented from exhibiting inappropriate socio-sexual behaviors by teaching them social skills and body awareness and providing sexual education in line with their age and developmental level (Güven, 2021). However, teachers working with these individuals have limitations on how they should approach their students about sexuality and sexual abuse, how they should educate them, and how they should behave in a situation such as abuse, so it is recommended to eliminate the limitation on these issues by providing in-service training to teachers on these issues.

Studies on the prevention of sexual abuse generally focus on children; the aim is to teach children some concepts within the scope of sexual abuse and to raise awareness about abuse. At the same time, programs are developed and implemented in order to raise awareness of sexual abuse for the whole family and these programs increase the knowledge level of both the child and the family. These programs contribute to both children and families to feel more secure by increasing their level of knowledge (Karakartal, 2020), but the studies in the literature are limited. Therefore, it is recommended to carry out large scale studies to improve the competencies of families on sexual education (Öncü et al., 2019) and to raise public awareness in order to create a safer environment (Karakartal, 2020).

### **Authors' Contributions**

The study is the master thesis research of the first author and was carried out under the supervision of the second author. The whole application of the research was carried out by the first author, and the second author gave feedback by making the necessary checks.

## References

- Akdemir, B., & Sarı, O. T. (2019). Zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışan öğretmenlerin cinsel eğitime yönelik tutumları ve etik durumlarının karşılaştırılması [Comparison of attitudes towards sex education and ethical positions of teacher who work with intellectually disabled individuals]. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(3), 267-282. <https://doi.org/10.17244/eku.425276>
- Akmanoğlu, N. (2008). *Otistik çocuklara kötü niyetli yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden kaçınmayı öğretme [Can children with autism learn to protect themselves from the lures of strangers?]* (Tez Numarası: 229238) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aktepe, E. (2009). Çocukluk çağı cinsel istismarı [Childhood sexual abuse]. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1, 95-119. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pgy/issue/11165/133462>
- Altınok, B. (2010, 16-18 Eylül). *Zihinsel engelli gençler için cinsel eğitim uygulaması hakkında vaka çalışması [Case study on the practice of sexual education for mentally retarded youth]* [Paper Presentation]. 19. Eğitim Bilimleri Kurultayı. Kıbrıs.
- Anderson, G., & Kazantzis, N. (2008). Social problem-solving skills training for adults with mild intellectual disability: A multiple case study. *Behaviour Change*, 5(2), 97-108. <https://doi:10.1375/behc.25.2.97>
- Aral, N., & Özel, D. (2002). Eğitilebilir zihinsel engelli çocukların beden farkındalıklarının incelenmesi [Study on body image of educable mentally retarded children]. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(2), 291-296. <https://search.trdizin.gov.tr/en/yayin/detay/1940/egitilebilir-zihinsel-engelli-cocuklarin-beden-farkindaliklarinin-incelenmesi>
- Atbaşı, Z. (2016). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuğu olan annelerin cinsel istismarı önlemeye yönelik bilgi düzeylerinin belirlenmesi [Determining how informed the mothers with mentally retarded children about preventing sexual abuse]. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(8), 32-43. <https://doi.org/10.16991/INESJOURNAL.272>
- Boyacıoğlu, N. E., Karaçam, Z. D., & Keser-Özcan, N. (2018). Engellere rağmen cinsellik: Zihinsel yetersizliğe sahip çocuklarda cinsellik [Sexuality despite obstacles: Sexual behavior of individuals with mental disability]. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 5(2), 275-280. <https://doi.org/10.17681/hsp.291360>
- Bozkurt, S. S. (2014). Zihin engelli çocukların özellikleri. In A. Cavkaytar (Ed.), *Aile eğitimi rehberi, zihin engelli çocuklar [Family training guide, mentally retarded children]* (pp. 29-41). Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Bulut, S., & Karaman, H. B. (2018). Engelli bireylerin cinsel, fiziksel ve duygusal istismarı [Sexual, physical and emotional abuse of individuals with disabilities]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 277-301. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdersisi.382961>
- Chen, J. Q., Han, P., & Dunne, M. P. (2004). Child sexual abuse: A study among 892 female students of a medical school. *Chinese Journal of Pediatrics*, 42(1), 39-43. <https://europepmc.org/article/med/14990105>
- Curtis, A. (2017). Why sex education matters for adolescents with autism spectrum disorder. *AJN The American Journal of Nursing*, 117(6), 11-11. <https://doi:10.1097/01.NAJ.0000520233.91525.1f>
- Collet-Kilingenberg, L., & Chadsey-Rush, J. (1991). Using A cognitive-process approach to teach social skills. *Education and Training in Mental Retardation*, 26(3), 258-270. <https://www.jstor.org/stable/23878615>
- Çakmak, S., & Çakmak, S. (2013). *Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarda cinsel eğitim uygulamaları [Sexual education practices in children who need special education]*. Vize Yayıncılık.
- Çeçen, A. R. (2007). Çocuk cinsel istismarı: Sıklığı, etkileri ve okul temelli önleme yolları [Child sexual abuse: Prevalence, effects and school based prevention]. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 4(1), 1-17. <https://core.ac.uk/download/pdf/268072105.pdf>
- Çeçen-Eroğul, A. R., & Kaf-Hasırcı, Ö. (2013). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik geliştirilen cinsel istismarı önleme psiko-eğitim programının etkililiğinin sınanması [The effectiveness of psycho-educational school-based child sexual abuse prevention training program on Turkish elementary students]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 719-729. <https://hdl.handle.net/20.500.12809/7796>

- Çelik, Ö., & İpçi, K. (2020). Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismar: Ulusal haber ajanslarına yansıyan olgular üzerinden bir inceleme [Investigating the sexual abuse towards individuals with mental disability through cases that are reflected in national wire services]. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 737-753. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.14m>
- Çetin-Gündüz, H., & Demirli-Yıldız, A. (2016). *Cinsel istismarın önlenmesinde cinsel eğitimin önemi*. <https://www.researchgate.net/publication/323657089>
- Çifci, İ. (2001). *Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi [The effectiveness of social skills training program based on cognitive process approach for mentally retarded individuals]* (Tez Numarası: 100100) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çifci, İ., & Sucuoğlu, B. (2003). *Sosyal beceri öğretimi [Teaching social skills]*. Kök Yayıncılık.
- Çifci, İ., & Sucuoğlu, B. (2010). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi [Teaching social skills with cognitive process approach]*. Kök Yayıncılık.
- Çorbacı-Serin, G. E., Girli, A., & Yıldırım-Doğru, S. S. (2012, 11-12 Ekim). *Zihinsel engelli bireylerle çalışan öğretmenlerin cinsel eğitime ilişkin tutumlarına yönelik bir ölçek geliştirme çalışması [A scale development study on the attitudes of teachers working with individuals with intellectual disabilities towards sexual education]* [Paper Presentation]. 22. Özel Eğitim Kongresi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Dağseven-Emecen, D. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımları ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması [The comparison of effectiveness and efficiency of direct instruction and problem solving approaches in teaching of social skills for children with mental retardation]* (Tez Numarası: 219032) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Daro, D. A. (1994). Prevention of child sexual abuse. *The Future of Children*, 4(2), 198-223. <https://doi.org/10.2307/1602531>
- Eratay, E. (2000). *Zihin engelli çocukların aileleri tarafından fiziksel ihmal ve istismarı ile buna bağlı olarak ortaya çıkan davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bolu İli örneği) [The Examination of relationship between physical abuse and neglect of mentally retarded children by their families and their behaviour problems accordingly (A sample study for Bolu)]* (Tez Numarası: 98707) [Doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ergenekon, Y., & Çolak, A. (2019). Bağımsız yaşama güvenli bir adım: Gelişimsel yetersizliği olan bireyler için güvenlik becerileri [A safe step to an independent life: Safety skills for individuals with developmental disabilities]. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 295-320. <https://doi.org/10.23863/kalem.2019.128>
- Girli, A., & Atasoy, S. (2010). Otizm tanımlı kaynaştırma öğrencilerine uygulanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi [Examining the effectiveness of social skills training program based on cognitive process approach among inclusion student with autism]. *İlköğretim Online*, 9(3), 990-1006. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8594/106890>
- Güven, D. (2021). Kapsamlı cinsellik eğitimi ve otizm spektrum bozukluğu olan bireyler [Comprehensive sexuality education and individuals with autism spectrum disorder]. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(66), 284-300. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.2299?>
- Haseltine, B., & Miltenberger, R. G. (1990). Teaching self-protection skills to persons with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 95(2), 188-197. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2223026/>
- Jacobs, L., Turner, L. A., Faust, M., & Stewart, M. (2002). Social problem solving of children with and without mental retardation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14(1), 37-50. <https://doi.org/10.1023/A:1013511729076>
- Jang, J., Mehta, A., & Dixon, D. R. (2016). Safety skills. In N. N. Singh (Ed.), *Handbook of evidence-based practices in intellectual and developmental disabilities* (pp. 923-941). Springer.



- Jones, L., Bellis, M. A., Wood, S., Hughes, K., McCoy, E., Eckley, L., Bates, G., Mikton, C., Shakespeare, T., & Officer, A. (2012). Prevalence and risk of violence against children with disabilities: A systematic review and meta-analysis of observational studies. *The Lancet*, 380(9845), 899-907. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60692-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60692-8)
- Karakartal, D. (2020). Çocuk cinsel istismarının önlenmesinde cinsel eğitimin önemi [Importance of sexual education in preventing child sexual abuse]. *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 6, 145-56. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijhe/issue/54071/650629>
- Kemer, D., & İşler-Dalgıç A. (2022). Effectiveness of sexual abuse prevention training program developed by creative drama for preschoolers: An experimental study. *Journal of Child Sex Abuse*, 31(1), 9-32. <https://doi.org/10.1080/10538712.2021.1994504>
- Kim, Y. R. (2010). Personal safety programs for children with intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(2), 312-319. <https://www.jstor.org/stable/23879815>
- Kutlu, M. (2016). *Otizimli bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız sunumuyla video modelle birlikte sunulmasının karşılaştırılması [A comparison of social stories with and without video modeling in teaching how to respond to lures of strangers to individuals with autism]* (Tez Numarası: 432438) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Küçük, S. (2012). *Hafif zihinsel engelli çocuklar ve ebeveynlerinde cinsel istismardan korunma konusunda farkındalık yaratma [Awareness raising about protection from sexual abuse in mild mental disabled children and their parents]* (Tez Numarası: 331361) [Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ladd, G. W., & Mize, J. (1983). A cognitive-social learning model of social-skill training mize department of child development and family studies. *Psychological Review*, 90(2), 127-157. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/6867217/>
- Lalor, K., & McElvaney, R. (2010). Child sexual abuse, links to later sexual exploitation/high-risk sexual behavior, and prevention/treatment programs. *Trauma, Violence, & Abuse*, 11(4), 159-77. <https://doi.org/10.1177/1524838010378299>
- Lee, Y. K., & Tang, C. S. (1998). Evaluation of a sexual abuse prevention program for female chinese adolescents with mild mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 103(2), 105-116. <https://eric.ed.gov/?id=EJ573622>
- Lumley, V. A., & Miltenberger, R. G. (1997). Sexual abuse prevention for persons with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 101(5), 459-472. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9083603/>
- Mandan-Sürücü, S. (2009). *11-17 Yaş orta düzeyde zihin engelli kız ergenlerin temel cinsel bilgi ve cinsel istismarı algılamalarının belirlenmesi [The determination of the basic sexual knowledge and the perception of sexual abuse of the adolescent girls ages between 11-17 with moderate mental retarded]* (Tez Numarası: 250806) [Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- MacIntyre, D., & Carr, A. (1999). Evaluation of the effectiveness of the stay safe primary prevention programme for child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 23(12), 1307-1325. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(99\)00092-7](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(99)00092-7)
- McCabe, M. P. (1993). Sex education programs for people with mental retardation. *Mental Retardation*, 31(6), 377-87. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8152383/>
- Miltenberger, R. G., Roberts, J. A., Ellingson, S., Galensky, T., Rapp, J. T., Long, E. S., & Lumley, V. A. (2013). Training and generalization of sexual abuse prevention skills for women with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32(3), 385-388. <https://doi.org/10.1901/jaba.1999.32-385>
- Miltenberger, R. G., Sanchez, S., & Valbuena, D. A. (2015). Teaching safety skills to children. In H. S. Roane, J. E. Ringdahl, & T. S. Falcomata (Eds.), *Clinical and organizational applications of applied behavior analysis* (pp. 477-499). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-420249-8.00019-8>
- Mize, J., & Ladd, G. W. (1990). A cognitive-social learning approach to social skill training with low-status preschool children. *Developmental Psychology*, 26(3), 388-397. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.3.388>

- Odacı, A. A. (2018). *Yetersizlikten etkilenmiş bireylere video ile model olunarak sunulan cinsel istismardan korunma öğretim programının etkililiği* [Effectiveness of the education program for protection from sexual abuse provided by video as a model for the people who have been affected by incompetency] (Tez Numarası: 529786) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ovayolu, N., Uçan, Ö., & Serindağ, S. (2007). Çocuklarda cinsel istismar ve etkileri [Child sexual abuse and effects]. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(4), 13-22. <https://pdf4pro.com/cdn/199-ocuklarda-cinsel-istismar-ve-etkileri-b02db.pdf>
- O'Reilly, M. F., & Chadsey-Rusch, J. (1992). Teaching a social skills problem-solving approach to workers with mental retardation. An analysis of generalisation. *Education and Training in Mental Retardation*, 27(4), 324-334. <https://www.jstor.org/stable/23878863>
- O'reilly, M. F., Lancioni, G., Gardiner, M., Tiernan, R., & Lacy, C. (2002). Using a problem-solving approach to teach classroom skills to student with moderate intellectual disabilities within regular classroom settings. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(1), 95-104. <https://doi.org/10.1080/10349120120115352>
- Öncü, E., Aktaş, G., Köksoy-Vayısoğlu, S., & Karakuş, E. (2019). Zihinsel engelli ergenlerin cinsel gelişim özellikleri ve ailelerin yaşadığı güçlükler: Tanımlayıcı çalışma [Sexual development in adolescents with intellectual disabilities and difficulties experienced by the parents: A descriptive study]. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(3), 413-425. <https://doi.org/10.26559/mersinsbd.553739>
- Özbey, F. (2017, 5-7 Ekim). *Özel eğitim öğretmenliği bölümü öğrencilerinin çocukların cinsel istismardan korunmasına yönelik bilgi ve farkındalık düzeylerinin incelenmesi* [Examination of the knowledge and awareness levels of the students of the special education teaching department about the protection of children from sexual abuse] [Paper Presentation]. Uluslararası Çocuk Hakları Kongresi, Düzce, Türkiye.
- Park, H. S., & Ross, R. G. (1989). A problem-solving approach to social skills training in employment settings with mentally retarded youth. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22(4), 373-380. <https://doi.org/10.1901/jaba.1989.22-373>
- Polat, O. (2007a). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı-1 (tanımlar)* [Child abuse in all dimensions-1 (defines)]. Seçkin Yayıncılık.
- Polat, O. (2007b). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı-2 (önleme ve rehabilitasyon)* [Child abuse in all dimensions-2 (prevention and rehabilitation)]. Seçkin Yayıncılık.
- Putnam, F. W. (2003). Ten-year research update review: Child sexual abuse. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(3), 269-278. <https://doi.org/10.1097/00004583-200303000-00006>
- Sobsey, D. (1994). Sexual abuse of individuals with intellectual disability. In K. Craft (Ed.), *Practice issues in sexuality and learning disabilities* (pp. 93-115). Routledge.
- Sönmez, S. (2020). *Sosyal problem çözme öğretim programının zihinsel yetersizliği olan bireyler üzerindeki etkililiği* [Effectiveness of social problem solving instruction program on individuals with intellectual disability] (Tez Numarası: 622468) [Doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Süzer, T. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere cinsel istismardan korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykü yönteminin etkililiği* [Effects of social stories on teaching protecting skills against sexual abuse to individuals with autism spectrum disorders] (Tez Numarası: 388868) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tang, C. S., & Lee, Y. K. (1999). Knowledge on sexual abuse and self-protection skills: A study on female chinese adolescents with mild mental retardation. *Child Abuse & Neglect*, 23(3), 269-79. [https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(98\)00124-0](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(98)00124-0)
- Tekin-İftar, E. (2012). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* [Single-subject studies in education and behavioral sciences]. Türk Psikoloji Derneği.
- Tharinger, D., Horton, C. B., & Millea, S. (1990). Sexual abuse and exploitation of children and adults with mental retardation and other handicaps. *Child Abuse & Neglect*, 14(3), 301-12. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(90\)90002-b](https://doi.org/10.1016/0145-2134(90)90002-b)

- Topçu, S. (2009). *Cinsel istismar [Sexual abuse]*. Phoenix.
- Vuran, S. (2013). *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi [Improving social competences]*. Vize Yayıncılık.
- Yalçın, N. (2011). *Türkiye’de çocuk istismarı ve çözüm önerileri [Child abuse in turkey and solution suggestions]* [Yüksek Lisans Projesi, Beykent Üniversitesi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Yönetimi Anabilim Dalı, Hastane ve Sağlık Kurumları Yönetimi Bilim Dalı. İstanbul.
- Yektaoglu-Tomgüshan, T. (2018). *Zihin yetersizliği olan öğrencilerin cinsel istismara karşı korunma eğitim programının etkililiğinin incelenmesi [Investigating the effectiveness of sexual abuse protection programe towards the mentally disabled]* [Unpublished doctoral dissertation] Yakın Doğu University.
- Yıldız, G. (2014). Çok özel bir durum: zihin engellilik. In A. Cavkaytar (Ed.), *Aile eğitimi rehberi, zihin engelli çocuklar [Family training guide, mentally retarded children]* (pp. 17-28). Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Yıldız, G., & Cavkaytar, A. (2017). Effectiveness of a sexual education program for mothers of young adults with intellectual disabilities on mothers’ attitudes toward sexual education and the perception of social support. *Sexuality and Disability*, 35(1), 3-19. <https://doi.org/10.1007/s11195-016-9465-5>
- Yılmaz-Irmak, T., Kızıltepe, R., Aksel, Ş., Güngör, D., & Eslek, D. (2018). Mika ile kendimi korumayı öğreniyorum: Cinsel İstismarı önleme programının etkililiği [I’m learning to protect myself with Mika: Efficacy of sexual abuse prevention program]. *Türk Psikoloji Dergisi*, 33(81), 41-57. <https://hdl.handle.net/11454/66217>
- Ünlü, Ö. (2020). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere cinsel istismarı önlemeye yönelik teknoloji destekli eğitimin etkileri [Effectiveness of Technology supported sexual abuse prevention education for students with intellectual disabilities]* (Tez numarası: 635594) [Doktora tezi, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zerey, B. S. (2019). *Yetersizlik etkilenmiş ve normal gelişim gösteren çocukların cinsel istismardan korunmaları hakkında anne görüşlerinin incelenmesi [Examining the views of parents about the protection of children from sexual abuse who are disabled and non-disabled children]* (Tez Numarası: 541029) [Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Watson, J. D. (1984). Talking about the best kept secret: Sexual abuse and children with disabilities. *The Exceptional Parent*, 14(6), 15-20. <https://eric.ed.gov/?id=EJ310083>
- Watson, B., & Halford, W. K. (2010). Classes of childhood sexual abuse and women's adult couple relationships. *Violence and Victims*, 25(4), 518-535. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.25.4.518>
- Warzak, W. J., & Page, T. J. (1990). Teaching refusal skills to sexually active adolescents. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 21(2), 133-139. [https://doi.org/10.1016/0005-7916\(90\)90018-G](https://doi.org/10.1016/0005-7916(90)90018-G)
- Wurtele, S. K. (2002). School-based child sexual abuse prevention. In P. A. Schewe (Ed.), *Preventing violence in relationships: Interventions across the life span* (pp. 9-25). American Psychological Association.



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

2024, 25(1), 93-110

**ARAŞTIRMA | RESEARCH**

Gönderim Tarihi | Received Date: 04.08.22

Kabul Tarihi | Accepted Date: 27.09.23

Erken Görünüm | Online First: 06.10.23

## **İşitme Engelli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Yeterliliklerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi**

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

**Evaluating the Perspectives of Teachers with Hearing-Impaired Students on their Professional Competencies**

[Click here to read in English](#)

**Özlem Aslan-Bağcı**



**Hakan Sarı**





## İşitme Engelli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Yeterliliklerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Özlem Aslan-Bağcı<sup>1</sup>

Hakan Sarı<sup>2</sup>

### Öz

**Giriş:** Ülkemizin özel eğitim politikası bütünleştirme yönündedir. Bu nedenle işitme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin işitme engelliler alanındaki mesleki yeterlilikleri ön plana çıkmaktadır. Bu araştırmanın amacı, işitme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlere yönelik geliştirilecek olan İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Eğitim Programı için öğretmen ihtiyaçlarını belirlemektir.

**Yöntem:** Araştırmada nitel araştırma deseni benimsenmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle veriler toplanmıştır. Sakarya ilinin merkez ilçelerinde farklı kademelerde (ilk - orta - lise) görev yapan işitme engelli öğrencisi olan öğretmenlerden, bu öğrencilerle çalışırken ihtiyaç duydukları mesleki bilgi ve becerilerle ilgili veri toplanmıştır. Veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir.

**Bulgular:** Elde edilen verilerden işitme engelliler temel alan bilgisi, iletişim modelleri ve işitme cihazları, öğretim yöntem ve teknikleri, akademik ve mesleki beceriler ana temalarına ulaşılmıştır.

**Tartışma:** Alanyazında öğretmen yeterliliklerini belirlemeye ve geliştirmeye yönelik çalışmalarda ihtiyaç analizinin gerekliliğini ve önemini ortaya koyan birçok çalışmaya ve bu araştırmanın bulguları ile benzerlik gösteren araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır.

**Sonuç ve Öneriler:** Araştırmanın sonucunda, işitme engelli öğrencisi olan öğretmenler işitme engellilerin eğitimi ile ilgili; tanımlar, sınıflandırma ve işitme engelli çocukların gelişim özellikleri, tanılama ve değerlendirme süreçleri, eğitim yaklaşımları ve program uyarlama, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirme ve uygulama, materyal hazırlama ve eğitim ortamlarında teknolojinin kullanımı, iletişim modelleri, işitme cihazları ve yardımcı teknolojiler, ortam uyarlama ve etkili sınıf yönetimi, aile eğitimi ile ilgili yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıklarını, aynı zamanda kendilerini bu konularda yeterli bulmadıklarını ve eğitim almak istediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi, uzman desteğinin sunulması gibi çalışmanın sonuçlarıyla ilişkili önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar sözcükler:** İşitme engellilerin eğitimi, öğretmen mesleki yeterlilikleri, öğretmen eğitim programı, nitel araştırma, ihtiyaç analizi, işitme engelli öğrenciler.

*Atf için:* Aslan-Bağcı, Ö., & Sarı, H. (2024). İşitme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 25(1), 93-110. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1153895>

<sup>1</sup>**Sorumlu Yazar:** Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi E-posta: obagci@sakarya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8014-5140>

<sup>2</sup>Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, E-posta: hakansari@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4528-8936>

## Giriş

İşitme, bireyin tüm gelişim alanlarını etkilemektedir. Bu nedenle işitme engelli bireylerin eğitimi işiten akranlarından farklılaşmaktadır (Demir & Tiryaki, 2014; Sarı, 2007). Ayrıca işitme engelli öğrencilerin eğitimlerindeki kalite onların potansiyellerini geliştirerek gelecekteki iş ve sosyal yaşamlarındaki başarıyı da olumlu etkilemektedir (Sarı, 2002). Eğitimin her bireyin yasal hakkı olduğu gerçeği de dikkate alındığında bu alanda çalışan öğretmenlerin alana özgü bilgi, beceri ve tutumları önem kazanmaktadır.

Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Türk Eğitim Derneği bünyesinde bulunan bir düşünce kuruluşu olan TEDMEM, Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA) gibi sivil toplum kuruluşları öğretmen yeterlikleri üzerine çok detaylı çalışmalar yapmakta ve bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri ortaya koymaya çalışmaktadırlar (Başbay & Kağnıcı, 2011). Bu bağlamda hem ülkemizde hem de diğer ülkelerde öğretmen yeterlilikleri, çok çalışılan ve araştırılan bir konu olmanın yanı sıra eğitimin değişimi ve gelişimi için de önemlidir. Öğretmen yeterlikleri, MEB tarafından “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ve “Özel Alan Yeterlikleri” olmak üzere iki boyutta tanımlanmaktadır (MEB, 2017). MEB (2017) yayınladığı “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Raporunda” öğretmenlik mesleki yeterliliğini “Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir.” şeklinde tanımlamış; mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere 3 ana yeterlilik alanı, 11 alt yeterlilik alanı ve bu yeterlilik alanlarına ilişkin 65 gösterge belirlemiştir.

Özel gereksinimli çocuklar için bir sivil toplum kuruluşu olan İstisnai Çocuklar Konseyi (Council for Exceptional Children [CEC], 2018) ise, işitme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerde bulunması gereken yeterlilikleri 7 ana yeterlilik ve 20 bilgi, 41 beceri performans göstergesi olarak belirlemiştir. Belirlenen yedi ana yeterlilik alanı,

1. İşitme engeli olan öğrencilerin gelişimi ve bireysel öğrenme farklılıkları,
2. İşitme engeli olan öğrencilerin öğrenme ortamları,
3. İşitme engeli olan öğrenciler için müfredat bilgisi,
4. İşitme engeli olan öğrenciler için değerlendirme,
5. İşitme engeli olan öğrenciler için öğretimsel planlamalar ve stratejiler,
6. Mesleki öğrenme ve etik uygulama,
7. İş birliği olarak ifade edilmektedir.

Ancak öğretmenlik mesleğinin yeterlilikleri durağan bir olgu olmayıp çağın gereklerine uygun bireyler yetiştirme çabasına bağlı olarak sürekli değişen dinamik bir özelliğe sahiptir. Özel eğitimin tanımı incelendiğinde, öğrencilerin akademik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayacak eğitim programları ve özel yetiştirilmiş personel üzerinde durulan iki önemli nokta olarak göze çarpmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, işitme engelli öğrencilerin eğitimi için önemlidir. İşitme engelliler alanında herhangi bir eğitim almamış, ancak görev yaptıkları okullarda işitme engelli öğrencileri olan öğretmenler, onların eğitimi konusunda kendilerini istenilen düzeyde yeterli hissedemeyebilirler. Bunun yanında işitme engelli öğrencilerin tipik gelişen akranları gibi önceden planlanmayan ve belirli hedefler doğrultusunda gerçekleşmeyen tesadüfi öğrenme yaşantılarından yeterince faydalanamamaları nedeniyle öğretim sürecinde uyarlamalar yapılması gerekmektedir. Sınıf ve brans öğretmenlerinin, işitme engelli öğrenciler için oturma düzeni, ses yalıtımı gibi fiziksel ve işitme engellilere özgü materyal hazırlama, etkili yöntem ve teknikleri kullanma, BEP hazırlama ve uygulama gibi öğretimsel uyarlamalar (Aktürel & Gürgür, 2020; Wareham vd., 2006) hakkında bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Ancak bu öğretmenlerin fiziksel ve öğretimsel uyarlamaları yeterli düzeyde kullanamamaları bu öğrencilerin eğitim ortamlarından yeterince faydalanamamalarına neden olabilmektedir (Aktürel & Gürgür, 2020; Yazçayır & Girgin, 2019). Bu nedenle bu durumlarla karşılaşan öğretmenlere işitme engelli öğrencilere eğitimin nasıl verileceği, işitme engelli öğrencilerin sınıf içi ve dışında nasıl destekleneceği konularını içeren eğitim programı desteği sunulmalıdır (Gürgür & Uzuner, 2010).

Alanyazın incelendiğinde, işitme engelli öğrenciler, onların özellikleri (Karasu, 2011; Karasu vd., 2012; Piştav-Akmeşe & Kayhan, 2016a), bu öğrencilerle çalışan öğretmenler ve onların mesleki yeterliliklerinin farklı boyutlarıyla (Gürgür vd., 2012; Piştav-Akmeşe & Kayhan, 2019; Sarı, 2007; Yazçayır & Girgin, 2019) ilgili yapılmış araştırmalara rastlanmaktadır. Örneğin Karasu (2011) araştırmasında işitme engelli öğrencilerle normal işiten öğrencilerin okuma düzeylerini değerlendirmiştir. Piştav-Akmeşe ve Kayhan (2016a) araştırmalarında okul

öncesi dönemdeki işitme engelli öğrencilerin eğitimlerinde kullandıkları iletişim yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşlerine odaklanmışlardır. Gürgür ve diğerleri (2012) araştırmalarında işitme engelli bir öğrenciyle gerçekleştirilen bire bir söyleşilerde öğretmen yeterliliklerini incelemişlerdir. Sarı (2007) araştırmasında Türkiye'deki ilkokullarda işitme engelli öğrencilere eğitim veren sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarına hizmet içi öğretmen yetiştirme (In-service Teacher Training Programme [INSET]) programının etkisini incelemiş ve bu programın öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerine olumlu yönde etki yaptığını bulmuştur. Yazçayır ve Girgin (2019) yaptıkları araştırmada işitme yetersizliğine sahip öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemişlerdir. Bununla birlikte alanyazın incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin sorunlarına ilişkin (Güleç-Aslan, vd., 2014), işitme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin okuma becerileri, okuma- yazma becerileri gibi tek alandaki beceri kazandırmada yaşadıkları güçlüklerle ilişkin (Demir & Tiryaki, 2014; Sarıkaya, 2011), öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri için ihtiyaç analizinin önemine ilişkin (Al-Dababneh, vd., 2016; Güleç-Aslan, vd., 2014; Tzivnikou, 2015) yapılmış araştırmaların olduğu görülmektedir. Ancak yapılan alanyazın taraması sonucunda işitme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirmek için ihtiyaçlarının belirlenmesine dair herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Alanyazında yer alan boşluk göz önünde bulundurulduğunda bu araştırmanın, bir öğretmen eğitim programı hazırlamaya rehberlik ederek ve ileride yapılacak çalışmalara ışık tutarak alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Alanyazında, eğitim sisteminin niteliğinin öğretmen yeterlilikleri ile yakından ilgili olduğu vurgulanmıştır (Demirel, 2020; Enç, 1979; Erişen & Çeliköz, 2003). Bu noktada işitme engelli öğrencilere sunulacak eğitim hizmetinin niteliğinin öğretmenlerin mesleki yeterlilikleriyle doğrudan ilişkili olduğu ifade edilebilir. İşitme engelli öğrencilerin büyük bir bölümü eğitimlerini özel eğitim sınıflarında veya tam zamanlı kaynaştırma uygulamaları ile bir bölümü de işitme engelliler için açılmış farklı kademelerdeki okullarda ayrı eğitim uygulamaları ile sürdürmektedir (MEB, 2020). Bu durum ve ülkemizin özel eğitim politikasının kaynaştırma yönünde olduğu da göz önünde bulundurulduğunda işitme engelli öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kaynaştırma uygulamalarından yararlanan öğrenci olarak eğitimlerini sürdürdükleri bilinmektedir (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı [AÇSHB], 2020; MEB, 2020). Kaynaştırma uygulamalarında sınıf ve branş öğretmenleri görev almaktadır. Bu öğretmenlerin özel eğitim alanı ve işitme engelli öğrencilerin özellikleri hakkındaki bilgilerinin sınırlı düzeyde olduğu yapılan çalışmaların sonuçlarından anlaşılmaktadır (Aktürel & Gürgür, 2020; Yazçayır & Girgin, 2019). Öğretmenlerin bu alandaki mesleki yeterliliklerini arttırmak öğrencilerin eğitimden faydalanma düzeylerine olumlu katkılar sağlayacaktır. Bu nedenle işitme engelli öğrencilerle çalışacak öğretmenlerin işitme engellilerin eğitimi alanına yönelik mesleki yeterliliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi hem öğrenciler hem de eğitimin kalitesi açısından bir gerekliliktir.

Bu araştırmanın amacı, işitme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlere yönelik geliştirilecek olan *İşitme Engelliler Alanı Öğretmen Yeterlilik Eğitim Programı* için öğretmen ihtiyaçlarını belirlemektir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerle çalışırken gereksinim duydukları yeterliliklerin neler olduğunun belirlenmesi hedeflenmektedir. Bu amaç doğrultusunda araştırma sorusu, "İşitme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, işitme engelliler alanı öğretmen yeterlilik eğitimi programına yönelik ihtiyaçları nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir.

## Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analiziyle ilgili bilgiler verilmiştir. Araştırma için Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı'ndan 19/03/2021 Tarih ve 2021/139 karar No'lu etik kurul onayı alınmıştır. Etik Kurul Kararı gereğince çalışmaya katılan tüm öğretmenlere çalışmaya gönüllü katılım gösterdiklerine dair katılımcı onam formu doldurtulmuştur.

## Araştırma Deseni

Bu araştırma amacı doğrultusunda nitel araştırma olarak planlanmıştır. Veriler görüşme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerini daha detaylı alabilmek için bu yöntem kullanılmıştır.

## Çalışma Grubu

Bu araştırmada araştırmacılar, çalışma grubunu belirlerken maksimum çeşitleme örnekleme yöntemini benimsemiştir. Maksimumum çeşitleme örnekleme, küçük bir örneklem grubu oluşturmak ve aynı zamanda örneklemin araştırma sorusu ile ilgili olabilecek birey çeşitliliğini maksimum derecede yansıtacak şekilde

belirlenmesidir. (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmacılar, Sakarya ili merkez ilçelerinde sınıfta işitme engelli öğrencisi bulunan 25 öğretmenle görüşme yapmayı planlamıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları kurum kademesi (okulöncesi- ilk-orta-lise) dikkate alınarak her kademede çalışan öğretmenler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Burada amaç farklı kademelerdeki öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirleyebilmektir. Ancak öğretmenlerden ikisi araştırma başladıktan sonra araştırmadan ayrılmıştır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1***Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Özellikleri*

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	13	57
	Erkek	10	43
Çalışılan kurum türü	Okul öncesi	2	9
	İlkokul	5	22
	Ortaokul	6	26
	Lise	8	34
	Özel eğitim sınıfı	2	9
Yaş	26-30	5	22
	31-35	8	35
	36-40	6	26
	41-45	4	17
Mesleki deneyim	0-5 yıl	3	13
	6-10 yıl	5	22
	11-15 yıl	9	39
	16-20 yıl	4	17
İşitme engelliler ile ilgili kurs/seminer/ders alma durumu	21 yıl ve üzeri	2	9
	Evet	3	13
	Hayır	20	87
Toplam		23	100

### Veri Toplama Aracı

Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Bu araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu öncelikle alan yazın taraması yapılarak ve alandaki öğretmenler, akademisyenlerle nitel araştırma konusunda deneyimli akademisyenlerle görüşülerek taslak bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak görüşme formunun pilot uygulaması üç öğretmen ile görüşülerek öğretmenlerin görüşme sorularına ait görüşleri alınmıştır. Pilot uygulama sonrası elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılar, tekrar bir değerlendirme yapmıştır (Mayring, 2016; Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2016). Başlangıçta görüşme formu işitme engelli öğrenciler için gelişim özellikleri, bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlama ve uygulama, işitme engelli öğrencilerin eğitiminde kullanılan eğitim programı, öğretim yöntem ve teknikleri, eğitsel materyaller, işitme cihazları, ölçme ve değerlendirme ve iletişim yöntemlerine yönelik sekiz sorudan oluşturulmuştur. Nitel araştırma konusunda deneyimli iki akademisyenden alınan görüş ve öneriler doğrultusunda bu soruların sondaj sorusu olmasına ve “İşitme engelliler ile çalışan bir öğretmen olarak mesleki yeterlikleri arttırmada ne tür konularda eğitim almaya ihtiyaç duyarsınız?” sorusunun görüşme sorusu olmasına karar verilmiştir. Ayrıca alanda çalışan öğretmenler, işitme engelli öğrencilerin tanılma süreçlerine ilişkin bir sorunun da eklenmesi gerektiğini belirtmişler, bu konudaki soru sondaj sorularına dahil edilmiştir. Görüşme formuna yönelik önerileri dikkate alan araştırmacılar bir görüşme sorusu ve dokuz sondaj sorusundan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuna son halini vermişlerdir.

İhtiyaç analizi için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu “İşitme engelliler ile çalışan bir öğretmen olarak mesleki yeterlikleri arttırmada ne tür konularda eğitim almaya ihtiyaç duyarsınız?” sorusu ve işitme engelli öğrencilerle iletişim yöntemleri, BEP hazırlama ve uygulama, öğretim yöntem ve teknikleri, eğitsel materyaller ve teknolojinin kullanımı, işitmeye yardımcı teknolojiler ve cihazlar, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri gibi dokuz farklı sondaj sorusundan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, katı bir yaklaşımdan uzak olarak araştırılan konu merkezinden ayrılmadan uygulanan bir teknik olması ve derinlemesine zengin veri setine ulaşmayı sağlayan alternatif soruları ve sondaları barındırması nedeniyle tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerle öğretmenlerin işitme engelliler alanına özgü bilgi, gözlem, yeterlik ve bu alandaki



ihtiyaçlarıyla ilgili görüşleri daha detaylı ve derinlemesine elde edilerek daha zengin veri elde etmek amaçlanmıştır (Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2016).

### **Veri Toplama ve Analizi**

Araştırma kapsamında 23 öğretmenle görüşülmüştür. Görüşmeler 20 ile 40 dakika arasında değişen sürelerde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda sessiz bir ortamda (okulun fiziksel imkânları doğrultusunda boş bir sınıf, öğretmenler odası veya idareci odasında) ve onlara uygun olan zamanlarda planlanmıştır. Veri toplama süreci 2020 yılı Mayıs ve Haziran ayları içerisinde tamamlanmıştır. Bu süreçte katılımcıların gerekli onay ve izinleri alınmış ve görüşmeler ses kayıt cihazı yardımıyla kayıt altına alınmıştır. Elde edilen veriler yazılı hale dönüştürülerek içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir.

İçerik analizi ile araştırmacı, verileri tanımlamaya ve verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışır (Creswell, 2002). İçerik analizinin amacı, tümevarımsal bir yaklaşım içerisinde verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır (Patton, 2014; Sözbilir, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2016). İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Sözbilir, 2009). Bu araştırmada içerik analizinin kullanılmasının nedeni öğretmenlerin işitme engelliler alanına yönelik ve öğretmen eğitim programına yönelik beklentilerini ve destek almaya gereksinim duydukları konuları, öğretmen eğitim programının kullanılabilirliği ve ihtiyaçları karşılamadaki etkililiğiyle ilgili görüş, duygu ve düşüncelerini tümevarımsal bir yaklaşımla ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda nitel verilerin analizinde aşağıdaki aşamalar izlenmiştir.

1. Birinci araştırmacı işitme engelli öğrencisi olan öğretmenlerle yaptığı görüşmeleri ses kayıt cihazıyla kaydetmiştir.
2. Birinci araştırmacı tarafından verilerin transkripti gerçekleştirilmiştir.
3. Görüşme sonucunda elde edilen tüm nitel veriler araştırmacılar tarafından çözümlenerek anlamlı bölümlere ayrılmış ve kavramsal olarak ne ifade ettiği ile ilgili kodlar oluşturulmuştur.
4. Elde edilen kodlar araştırmacılar tarafından incelenerek benzerlik ve farklılıkları doğrultusunda kategorilere ayrılmıştır.
5. Kategorilerde anlamsal açıdan bir bütünlük sağlayacak şekilde kategorileri kapsayan taslak temalara ulaşılmıştır.
6. Araştırmacılar tarafından belirlenen kodlar ve taslak temalar alanda uzman bir öğretim elemanı tarafından kontrol edilerek yeniden düzenlenmiştir. Uyuşmayan kodlar ve temalar çıkarılmış ve analiz dışı tutulmuştur.
7. Asıl tema ve kodlar belirlenerek veri analiz süreci tamamlanmıştır.

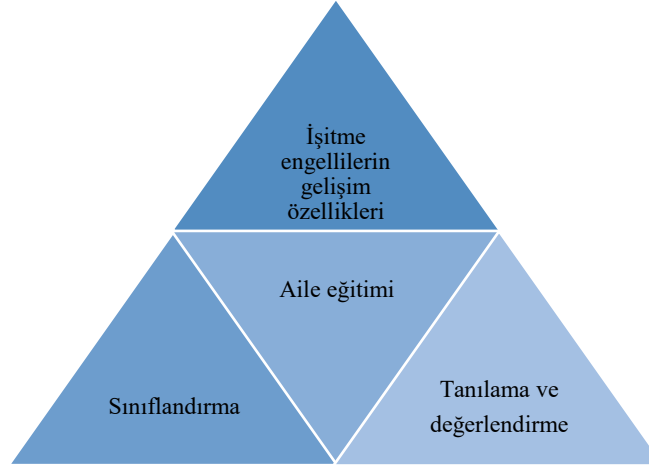
Bu araştırmada araştırmanın yapı geçerliliğini sağlamak adına iki yola başvurulmuştur. Bunlardan ilki farklı eğitim kademelerinde çalışan öğretmenlerden veriler toplanarak katılımcı çeşitliliği sağlanmıştır. İkincisi veriler raporlaştırıldıktan sonra kendilerinden veri toplanan iki öğretmene okutulmuş ve görüşleri alınmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlayabilmek adına araştırmanın tüm süreçleri ayrıntılı bir şekilde yazılmıştır. Araştırmada veri toplama süreci zamana yayılmış, birinci araştırmacı görüşme için gittiği okullarda katılımcı öğretmenlerle zaman geçirmeye özen göstererek katılımcıların araştırmacıya karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlamıştır. Bununla araştırmanın inandırıcılığına katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma verilerinin analizi aşamasında araştırmacılar elde edilen verilerden ortak tema ve kodlarda birlik sağlanana kadar birlikte çalışmış, tema ve kodlara birlikte karar vermiştir. Tüm bu süreçler araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğine katkı sağlamıştır.

### **Bulgular**

Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Kod ve kategorilerden dört ana temaya ulaşılmıştır. Temalar, işitme engelliler temel alan bilgisi, iletişim modelleri ve işitme cihazları, öğretim yöntem ve teknikleri, akademik ve mesleki beceriler olarak belirlenmiş ve Şekil 1'de verilmiştir.

**Şekil 1***Verilerden Elde Edilen Temalar***1. İşitme Engelliler Temel Alan Bilgisi**

Elde edilen veriler analiz edildiğinde öğretmenlerin işitme engellilerle ilgili tanımlar, işitme engelli bireylerin gelişim özellikleri, sınıflandırılmaları, tanılama süreçleri ve değerlendirilmeleriyle aile eğitimi konularında hazırlanacak bir eğitim programı ile kendilerine destek olunabileceğini belirttikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenler, işitme engelli öğrencilerinin raporlarında kullanılan terimlerin birçoğunun anlamını bilmediklerini, onların gelişim özelliklerinin işiten akranlarından farklı olup olmadığını bilmediklerini ve aileyle iş birliği yapabilmek adına aileye alana özgü bilgi veremediklerini de ifade etmişlerdir. İşitme engelliler temel alan bilgisi teması, ortaklaşan dört ortak alt tema çerçevesinde toplanmaktadır. Bu alt temalar; Şekil 2’de belirtildiği üzere işitme engellilerin gelişim özellikleri, aile eğitimi, sınıflandırma, tanılama ve değerlendirmedir.

**Şekil 2***İşitme Engelliler Temel Alan Bilgisi Teması ve Alt Temaları*

Öğretmenlerin tamamı %100 ( $n = 23$ ) işitme engelli öğrencilerin gelişim özelliklerinin akranlarından çok farklı olmadığını ancak işitme engeline bağlı olarak dil gelişimlerinin etkilendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, dil gelişimine bağlı olarak akademik becerilerinde etkilendiğinin farkında olduklarını bunun yanında yetersizlikten etkilenme düzeyinin bilinmesinin bir uzmanlık gerektirdiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, işitme engelli öğrencilerinin kendilerini ne kadar anladıklarını bilemediklerini de ifade etmişlerdir. Bununla birlikte işitme engelli öğrencilerinin alıcı dil beceri düzeyinin kendileri tarafından bilinmesi gerektiğini ve bu becerilerin geliştirilmesinin önemini de vurgulamışlardır. Öğretmenlerin, işitme engellilerin gelişim özelliklerine ilişkin görüşlerinden bir kısmına aşağıda yer verilmektedir:

“Bana göre dil gelişimi bu çocuklarda diğer gelişim alanlarını da etkilemektedir. Ama ne kadar etkiliyor bilmiyorum. Ben özellikle işitme engelli öğrencimin zihinsel gelişiminin etkilendiğini düşünmekteyim.

Fakat tabi ne kadar onu bilemem. Bu bir uzmanlık ister sonuçta yani bilemiyorum ama duyan çocuklar gibi değil.” (Ö7)

“Hocam, işitme engelli öğrencimle çalışırken belki de en çok ihtiyacım olan konu onun gelişim özellikleridir. Şunun bilincindeyim fiziksel ve zihinsel olarak normal akranlarından ayrılan çok farklı özelliklere sahip değil ama dil gelişimi için aynı şeyi söyleyemeyeceğim. Bu öğrencilerin bizi ne kadar anladığını bile bilmiyorum. Söylediklerimi benim söylediğim anlamda anlamlandırabiliyor mu? Bunu merak ediyorum. Beni anlaması için ne yapmalıyım mesela. Bu nedenle ben kendi adıma söyleyeyim dil gelişimlerini bilmek sınıfta benim işimi kolaylaştırırdı.” (Ö2)

Aile eğitimiyle ilgili öğretmenlerin tamamına yakını %91 ( $n = 21$ ) aileye işitme engellilerle bilgi verirken, öğrenciyle ilgili yönlendirme veya rehberlik yaparken kendilerini yeterli hissetmediklerini, çok azı % 9 ( $n = 2$ ) ise kendi çabalarıyla işitme engellilik hakkında bilgi edindiklerini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, işitme engelli öğrencilerle ilgili diğer meslek çalışanları (ör., odyolog, dil ve konuşma terapisti, kulak burun boğaz doktoru, eğitim odyoloğu) ile kendi istekleriyle görüşüklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte işitme engelli öğrencilerin ailelerine yaklaşım ve aile rehberliği konularında yeterliliğin önemini vurgulamışlardır. Bu konuyla ilgili görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

“...Aile fena değil ilgili fakat ben şahsen aileyi yönlendirecek, onlara işitme engeli konusunda ya da çocukları ile ilgili rehberlik edecek yeterlilikte görmüyorum kendimi.” (Ö18)

“Ben daha çok kendim istediğim ve merak ettiğim için aileden çocuğun doktorunun ve odyoloğunun numarasını aldım ve bizzat arayarak çocuk hakkında bilgi aldım. Önce ben bilmeliyim ki aileye yardımcı olmalıyım diye düşündüm. Aileye nasıl yaklaşalım, nasıl çocuğu ile ilgili bilgileri paylaşalım, aileyi bu eğitime nasıl dâhil edelim bilmiyoruz. Bu konuda eksikliğimiz ve eğitime ihtiyacımız var.” (Ö12)

Öğretmenlerin büyük bir bölümü %74 ( $n = 17$ ) işitme engelliler ile ilgili çevrelerinde kullanılan kavramlardan rahatsız olduklarını, bu kavramları rencide edici bulduklarını buna rağmen kendilerinin de hangi kavramı kullanacakları konusunda kararsızlık yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Yine öğretmenlerin bir kısmı %26 ( $n = 6$ ) öğrencileriyle ilgili bilgi edinirken hangi kavramları kullanarak araştırma yapacaklarını bilmediklerini, alanda bir kavram birlikteliğinin olmadığını ifade etmişlerdir. Kavramların ve terimlerin anlamlarının bilinmesinin yanı sıra kavram birlikteliğinin de önemine işaret etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

“...Örneğin, hoşuma gitmeyen ifadelerde kullanılıyor çevremde sağır, duyamayan gibi. Ama ben bile hangi kavramın ne anlama geldiğini çok iyi bilmiyorum. Bu öğrencimi tanımlarken işitme engelli mi demeliyim, işitme güçlüğü yaşayan mı, işitme kayıplı mı demeliyim bilmiyorum.” (Ö19)

“Aslında öğrencime faydalı olmak istiyorum. Bunun için araştırıyorum çeşitli kaynaklara bakıyorum, internette de araştırma yapıyorum ama burada kullanılan tanımlar da farklı. Nasıl tarama yapmalıyım, hangi kavramları kullanmalıyım.” (Ö12)

Öğretmenler işitme engellilerle ilgili kavramlar ve kavramların anlamlarının tam bilinmemesi üzerine olduğu görülmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı %100 ( $n = 23$ ) bu öğrencilerin sınıflandırılmasında kullanılan kavramları da (iletim tipi, sensörinöral tip, karma tip gibi) anlamlarını da bilmediklerini hatta ilk defa karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Buna bağlı olarak Rehberlik Araştırma Merkezi'nin (RAM) yerleştirme raporlarını ve burada geçen işitme engelli öğrencileri sınıflandırmaya ait kavramları anlamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler işitme engelli öğrencilerin sınıflandırmalarını bilmediklerini ve bunun işitme engelli öğrencilerin eğitimi için gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlerin sınıflandırma alt temasına ilişkin görüşlerinden kesitlere aşağıda yer verilmiştir.

“Benim öğrencimin raporunda bileteral sensorinoral gibi bir şey yazıyor. Ben bunun ne anlama geldiğini kendi çabamla öğrenmeye çalıştım hocam. Eğer bu çocuklara eğitim vereceksek bize bunları anlatmalılar.” (Ö20)

“Bizim işitme engellilerle ilgili çok bir bilgimiz yok sonuçta RAM'dan gelen raporları da anlamakta zorluk çekiyoruz. Bu RAM raporlarında kullanılan sınıflandırma kavramları ya da derecelendirmeler bize bir şey ifade etmiyor ne yazık ki...” (Ö1)

Tanımlama ve değerlendirmeyle ilgili öğretmenlerin tamamı %100 ( $n = 23$ ) daha önce farklı gelişim gösteren öğrenci gruplarından öğrencilerinin olduğunu belirtmiştir. Ancak işitme engelli öğrenciyle kaynaştırma

ortamında ilk kez çalıştıklarını, diğer çalıştıkları farklı gelişim gösteren öğrenci gruplarına yönelik eğitimlerin gerek hizmet içi gerekse hizmet öncesinde verildiğini ifade etmişlerdir. Bilgi eksiklerine bağlı olarak öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerin tanılanma ve değerlendirme süreçleriyle ilgili kendilerini yeterli görmediklerini dile getirmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin bu alt temaya ilişkin görüşlerinden kesitler aşağıda sunulmuştur.

“Hocam ben daha önce kaynaştırma sınıfında görev yaptım yani kaynaştırma öğrencim oldu ama hafif düzey zihinsel öğrenme yetersizliği vardı çocukta. Ben sınıf öğretmeniyim hem fakültedeyken hem de hizmet içi eğitimlerle zihinsel engelli çocuklar ile ilgili eğitimler aldım. Bu nedenle kendimi o alanda daha iyi buluyorum. Şimdi ise işitme engelli öğrencim var ama ben nasıl tanılandıklarını ve değerlendirildiklerini, gelişim özelliklerini bilmiyorum. Mesela öğrencim ne kadar duyuyor ne kadar anlıyor, nasıl konuşacak, ne yapmalıyım?” (Ö23)

“...aslına bakarsanız bir öğrenme güçlüğü, bir zihinsel engel gibi çok rastladığımız bir kaynaştırma grubu değil işitme engelliler. Ben ilk kez çalışıyorum böyle bir öğrenci ile bundan dolayı tanılama ve değerlendirmelerini bilmiyorum.” (Ö3)

## 2. İletişim Modelleri ve İşitme Cihazları

Öğretmenler işitme engelli öğrencilerle nasıl iletişime geçecekleri ve işitme cihazları hakkında eğitime gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin işitme engelli öğrencileriyle nasıl iletişime geçeceklerini bilmediklerini, işitme cihazı kullanmayan öğrencileri ile işaret diliyle iletişime geçemediklerini, işitme engelli öğrencilerle iletişimde sözel yöntemin de çoğu zaman iletişimde yetersiz kaldığını ve öğrencilerin kullandığı bireysel işitme cihazlarının kullanımı, bakımı ve onarımıyla ilgili bilgilerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. İletişim modelleri ve işitme cihazları teması altında elde edilen veriler analiz edildiğinde Şekil 3'te belirtildiği üzere işitme cihazları, işaret dili yaklaşımı, sözel yaklaşım gibi alt temaların ortaya çıkmıştır.

### Şekil 3

*İletişim Modelleri ve İşitme Cihazları Teması ve Alt Temaları*



Öğretmenlerin tamamına yakını %87 ( $n = 20$ ) işitme cihazının öğrencinin işitmesine yardımcı olduğunun farkında olduklarını bununla birlikte cihazların performansları, cihazlarda ortaya çıkabilecek ufak tefek sorunların nasıl çözüleceği konularında bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin çok azı %13 ( $n = 3$ ) işitme cihazlarını tanıdıklarını ve cihazlarla ilgili bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Aşağıda işitme cihazlarıyla ilgili öğretmenlerin görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

“Benim sınıftaki öğrencim işitme cihazı kullanıyor. Derste bazen cihaz ses çıkartıyor bunu aile ile de konuştum. Böyle bir durumda yapabileceğim bir şey var mı bilmiyorum.” (Ö1)

“Sınıftaki öğrencimin işitme cihazı ile ilgili bilgiyi hem araştırma yaparak hem de aileden öğrendiğim kadarı ile tanıdım. Pilini değiştirebilirim, basit ötmeye sesini çözebilirim.” (Ö12)

Öğretmenlerin tamamı %100 ( $n = 23$ ) işitme engelli öğrencilerle nasıl iletişim kuracakları konusunda bilgi eksiklerinin olduğunu ifade etmişlerdir. İşitme engelli öğrenciyle hangi iletişim modelini (sözel-işaret) tercih

etmek gerektiği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını dile getirmişlerdir. Sınıftaki diğer öğrencilerin işitme engelli öğrenciyle iletişimleri, işitme engelli öğrencinin konuşma anlaşılabilirliği konularında zorluk yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin konuşarak iletişime geçmekte zorlandıklarını, öğrencilerinin kendilerini anladıklarından emin olmadıklarını, öğretmenlerin kendilerinin işaret dili bilmediklerini, öğrencilerine iletişim konusunda nasıl destek sağlayacaklarını bilemediklerini belirtmişlerdir. İşaret dili ve sözel yaklaşım alt temalarına ait öğretmen görüşlerinden kesitlere aşağıda yer verilmiştir.

“Öğrencimin duyamadığı için konuşmasında da problem var. Konuşabiliyor, ufak tefek şeyler söyleyebiliyor ama biz onun ne dediğini anlayamıyoruz. Biz onunla konuşarak iletişime geçemiyoruz, yazarak da iletişime geçemiyoruz, işaret de bilmiyoruz. Onunla nasıl iletişime geçeceğimizi bilmiyoruz. Biz diyorum çünkü sadece ben değil, sınıf arkadaşları da aynı sorunlara muhatap.” (Ö4)

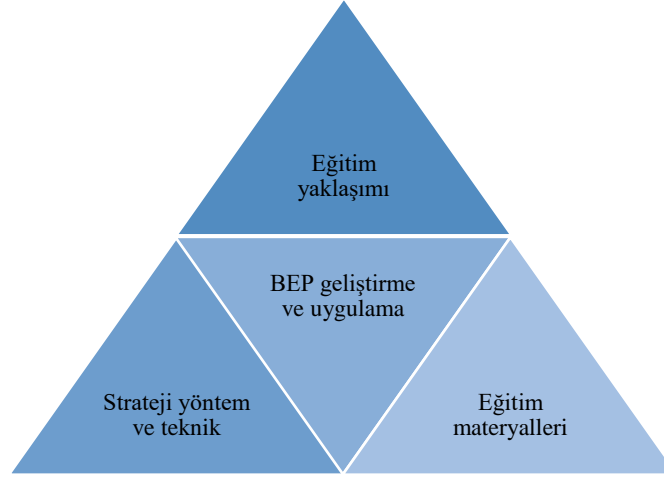
“Öğrencim, küçük yaşta işitme engelli olduğu anlaşılmış ve ailesi tarafından ilgilenilmiş zaten anne babası öğretmen, eğitim aldırılmış, işitme cihazı kullanan bir öğrenci. Ailesi sözel olarak iletişime geçebileceğimizi söylemişti. Biz onunla sözel iletişime geçiyoruz ama yine de ben, beni tam olarak anladığını düşünmüyorum. Ayrıca sözel bir iletişimi devam ettirmek değil benim için sorun. Asıl yaşadığım zorluk bu yaklaşımı kullanırken onu nasıl desteklemeliyim, sınıftaki diğer öğrencileri bu iletişim yöntemi için nasıl hazırlamalıyım.” (Ö15)

### 3. Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Araştırmada elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analiz sonucunda öğretim yöntem ve teknikleri teması ortaya çıkmıştır. Öğretim yöntem ve teknikleri teması altında Şekil 4’te belirtildiği gibi eğitim yaklaşımı, strateji yöntem ve teknik, BEP geliştirme ve uygulama, eğitim materyalleri alt temaları belirlenmiştir.

#### Şekil 4

*Öğretim Yöntem ve Teknikleri Bilgisi Teması ve Alt Temaları*



Öğretmenlerin büyük bir kısmı %96 ( $n = 22$ ) işitme engelli öğrencilerle çalışırken bu öğrenci ile sözel iletişime geçemediklerini dile getirmişlerdir. Bununla birlikte hangi yaklaşım ve stratejiyi benimsemelerinin daha faydalı olacağı konusunda emin olmadıklarını, hangi yöntem ve tekniği kullanmaları gerektiğini bilmediklerini ifade etmişlerdir. Bu durumu açıklayan öğretmen görüşlerinden kesitlere aşağıda yer verilmiştir.

“İşitme engelli bir öğrenciye eğitim verirken hangi yaklaşımı belirleyeceğimi, yöntem ve teknik ne olmalı bilmiyorum. Şimdi hocam siz de bana hak verin ben tarih öğretmeniyim. Ben normal çocuklara bir konuyu nasıl anlatırım, neyi ödev veririm, düz anlatımla anlatırım, soru cevap katarım, baktım çocuklar biraz dersten kopmuş bir örnek olay sıkıştırırım araya öğrencileri tekrar toplarım. Yani bu durum işitme engelli öğrenci için pek de geçerli olmuyor hocam.” (Ö3)

“...Şimdi şöyle düşünün bu çocukla ben sözel olarak iletişime geçemiyorum. Ve bizler derslerimizde daha çok sözel anlatım yapıyoruz. O zaman ben bu çocuğa nasıl öğretim yapacağım.” (Ö2)

Öğretmenlerin büyük bir kısmı %70 ( $n = 16$ ) işitme engelli öğrencilerine uygun materyal hazırlama konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise %30 ( $n = 7$ ) işitme engelli

bireylerin görsel materyallerle anlama ve anlamlandırmalarının daha kolay olduğunu farkına vardıklarını, öğrenciyle empati kurarak daha çok yazılı yönergeler verdiklerini, teknolojiden faydalanarak işitme engelli öğrencileri için materyal hazırlayabileceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden kesitler aşağıda sunulmuştur.

“Anlattığım konuya dair eğitim materyali hazırlamak ya da etkinlik vermek artık otomatik olarak yapabildiğim bir şey. Ancak işitme engelli öğrencime aynı konuda materyali nasıl hazırlamalıyım, nasıl bir etkinlik tasarlamalıyım bilemiyorum. Onunla empati kurmaya çalışıyorum bu nedenle genellikle sözel yönergeler yerine yazılı yönergeler veriyorum ona. Ben kendi adıma söyleyeyim teknolojinin eğitim materyalleri konusunda çok destek sağlayacağını düşünüyorum ancak yine de bu noktada bile işitme engelli öğrencileri gözden kaçırıyoruz.” (Ö8)

“Ben matematik derslerinde akıllı tahtayı çok fazla kullanıyorum. Fark ettiğim bir noktayı sizinle paylaşmak istiyorum işitme güçlüğü olan bu öğrencim görselliğin bol olduğu kısımları daha iyi anlıyor. ...yani ben anladığımı anlıyorum çünkü sadece tahtadakilere defterine geçirmiyor, anladığı konuya ait sorduğum soruyu çözebiliyor.” (Ö14)

BEP geliştirme ve uygulama ile ilgili öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu %91 ( $n = 21$ ) işitme engelli öğrencileri için BEP geliştirme ve uygulama konusunda zorlandıklarını, BEP hazırlamanın ekip işi olduğunu ve bu konuda bekledikleri desteği hem okul idarecilerinden hem de öğretmen arkadaşlarından göremediklerini, BEP uygulama konusunda yeterli motivasyona sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden çok azı ise %9 ( $n = 2$ ) BEP konusunda bilgi sahibi olduklarını, BEP hazırladıklarını ancak biraz daha desteklenmeye ihtiyaçlarının olduğunu belirtmişlerdir. BEP geliştirme ve uygulama alt temasını destekleyen görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

“BEP hazırlamak da uygulamak da beceriden önce bilgi gerektirir sayın hocam. Biz okuldan mezun olalı yıllar geçti, zaten üniversitede bize böyle bir eğitim vermediler. Peki, şimdi biz bu BEP’i nasıl yapalım. Tamam, bakın insana her şeyi okul vermez biraz da kendin çabanla bir şeyler öğrenirsin ama hocam açıkçası şöyle söyleyeyim benim hiç aklıma bir işitme engelli öğrencim olacağı gelmezdi. Hani belki biraz anlatılsa BEP nasıl yapılır filan ben de çabalarım.” (Ö21)

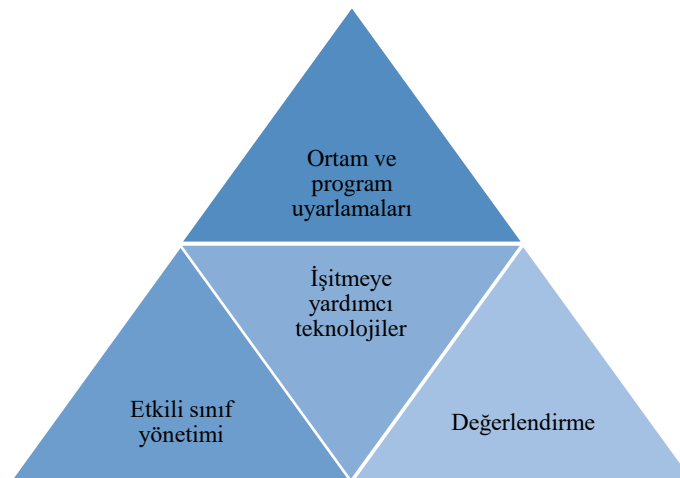
“BEP hazırladığımız için biraz bilgimiz var tabii ki ama hem hazırlamak hem de uygulamak için daha fazla bilgiye ihtiyaç duyuyoruz.” (Ö6).

#### 4. Akademik ve Mesleki Beceriler

Öğretmenler işitme engelli öğrencilere akademik ve mesleki becerilerin kazandırılmasına yönelik eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu tema çerçevesinde öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde görüşlerin ortam ve program uyarlamaları, değerlendirme, etkili sınıf yönetimi, işitmeye yardımcı teknolojiler alt temaları etrafında toplandığı görülmüştür. Bu temaya ait alt temalar Şekil 5’te verilmiştir.

##### Şekil 5

*Akademik ve Mesleki Beceriler Teması ve Alt Temaları*



Öğretmenler genel anlamda %100 ( $n = 23$ ) işitme engelli bireyler için programda uyarlamayı nasıl yapacakları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmiştir. Dolayısıyla da alternatif değerlendirme yöntemlerini de kullanmadıklarını, bu konuda deneme yanılma yoluyla bir şeyler yapmaya çalıştıklarını, merkezi sınavlar ile değerlendirme yapılmasının da bu çocuklar için haksızlık olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin program uyarlamayla öğrencilerini değerlendirmelerine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretmen olarak sadece bilgiyi aktaran konumunda değiliz ayrıca eğitim ortamını da en iyi öğrenmenin olacağı pozisyona getirmeliyiz. Bir işitme engelli öğrencinin eğitim ortamında neye ihtiyacı var bunu bilmeliyiz, bilmiyoruz. Sadece ortamla da iş bitmiyor programı nasıl bu çocuğa göre ayarlayacağız?” (Ö17)

“Hocam, ben metal işleri dersi öğretmiyim. Müfredata baktığım zaman bu çocuk için kazanımların hepsi çok fazla diyorum. Ama bunu nasıl sadeleştiririm bilemiyorum. Bunları bilmememiz normal bence ama belki bir hizmet içi eğitim gibi bir kurs düzenlenseydi biz de işitme engelli bireylere sınıfta daha fazla faydalı olabilirdik.” (Ö13)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını %96 ( $n = 22$ ) işitmeye yardımcı teknolojiler hakkında yeterince bilgiye sahip olmadıklarını, bilgi sahibi olanların ise kendi çabalarıyla eğitim materyali veya BEP hazırlama, işitme engelli öğrenciyi sınıf içinde destekleyen teknolojiler konusunda bilgi edindiklerini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin, bu konuya ilişkin görüşlerinden kesitler aşağıda yer almaktadır.

“Bence bu çocukların eğitiminde teknolojiden çok fazla destek alınabileceğini düşünüyorum. Burada şunu söyleyeyim eğitim materyalinden tutun da çocukların özelliklerine, BEP'lere kadar hatta sınıf içinde kullanılan eğitime yardımcı teknolojilere kadar. Ben kendim araştırdığım kadarıyla işitmeyi ya da not tutmayı kolaylaştıran teknolojiler mevcut şu anda.” (Ö14)

Etkili sınıf yönetimiyle ilgili görüşler incelendiğinde öğretmenlerin tamamına yakını %91 ( $n = 21$ ) sınıftaki gürültünün işitme engelli öğrenciler için sorun oluşturduğunun farkında olmalarına rağmen ortam uyarlama konusunda yetersiz olduklarını dile getirmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerden büyük bir çoğunluğu ise %83 ( $n = 19$ ) işitme engelli öğrenciyi öğretmene ve tahtaya yakın oturtmak, yazı ve çizimlere derslerinde yer vermek gibi tedbirler almakla birlikte etkili sınıf yönetimi için de desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin, bu konuya ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Onun için nezih ve sessiz bir ortam ayarlamaya çalışıyorum. Örneğin sınıfın sessizliğini sağlamaya çalışıyorum bu öğrencimin duymasında problem olduğu için daha iyi anlayabilmesi, daha iyi algılaması için. Ama bazen yetersiz kaldığımı hissediyorum. Çünkü öğrencilerin sonuçta bir enerjileri var ve bunu ortaya koymak istiyorlar bu da sınıfta gürültüye neden oluyor.” (Ö22)

“Sınıfımda işitme engelli öğrencimi kendime daha yakın oturtuyorum. Dolayısıyla önde oturuyor ve tahtaya da daha yakın oturuyor. Tahtayı çok fazla kullanıyorum. Onun anlayabilmesi için anlattığım her konuyu tahtada yazarak çizerek anlatıyorum. Tabii bu konuda daha fazla ne yapabilirim öğrenmek isterdim.” (Ö16)

## Tartışma

Bu araştırmada işitme engelliler temel alan bilgisi, iletişim modelleri ve işitme cihazları, öğretim yöntem ve teknikleri, akademik ve mesleki beceriler olmak üzere dört ana temaya ulaşılmıştır. Araştırmanın bulguları bu temalar doğrultusunda tartışılmıştır.

Öğretmenler işitme engellilerle ilgili temel alan bilgisi teması çerçevesinde işitme engellilerle ilgili tanımlar, onların gelişim özellikleri, işitme engellilerin sınıflandırılmaları, tanılanma süreçleri ve değerlendirilmeleriyle aile eğitimi konularında hazırlanacak olan eğitim programıyla kendilerine destek olunabileceğini belirttikleri görülmüştür. Araştırmanın temel alan bilgisi temasına ilişkin öğretmenlerin işitme engelliler alanına özgü terimler, aileyle iş birliği, işitme engelli öğrencilerin gelişim alanlarının desteklenmesi konularında yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer sonuçlar elde edilen çalışmalara rastlanmaktadır. Yazçayır ve Girgin (2019) tarafından yapılan çalışmada kaynaştırma ortamında işitme engelli öğrencisi olan öğretmenlerin büyük bir bölümünün işitme engellilerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir sonuca Piştav-Akmeşe ve Kayhan (2016a) yaptıkları araştırmalarında okul öncesi dönemde tersine kaynaştırma uygulaması yapılan bir eğitim kurumunda görev yapan öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerini nasıl değerlendirecekleri hakkında bilgi gereksinimlerinin olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır. Sarı (2007) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda da işitme engelli

öğrencisi olan öğretmenlerin işitme kaybı ve işitme engelli öğrencilerle ilgili bilgilere ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir. Uluslararası alanyazında ise Luckner ve Muir (2001) tarafından yapılan çalışmada işitme engelli öğrencilerin genel eğitim ortamlarında eğitim alma oranlarının giderek arttığını belirtmektedirler. Genel eğitim ortamlarında işitme engelli öğrencilerin iletişim, müfredata erişim ve akran etkileşimi gibi sorunlarla karşılaştıkları da çalışmaların sonuçlarında vurgulanmaktadır (Marschark vd., 2011; Mastropieri & Scruggs, 2014; Salend, 2005; Turnbull vd., 2013). Alanyazında işitme engelli öğrencilerin genel eğitim ortamlarından daha etkili bir şekilde faydalanabilmesi için fiziksel ve öğretimsel uyarlama yapmak, öğrenciye uygun program hazırlamak ve uygulamak, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmek gibi önerilerin yer aldığı görülmektedir (Funk & Funk, 1989; Palmer, 2014; Salend, 2005; Turnbull, vd., 2013). Belirtilen çalışmaların sonuçları bu çalışmada da ulaşılan öğretmenlerin işitme engelliler temel alan bilgisi ihtiyaçlarının olduğu sonucunu desteklemektedir.

Bu çalışmada iletişim modelleri ve işitme cihazları teması çerçevesinde öğretmenlerin tamamına yakınının işitme engelli öğrencileriyle nasıl iletişime geçeceklerini bilmedikleri, işitme cihazı kullanmayan öğrencilerle işaret diliyle iletişime geçemedikleri, işaret dili bilmedikleri, işitme engelli öğrencilerle iletişimde sözel yöntemin de çoğu zaman iletişimde yetersiz kaldığı ve öğrencilerin kullandığı bireysel işitme cihazlarının kullanımı, bakımı ve onarımıyla ilgili bilgilerinin yetersiz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, iletişim modellerini tercih etme, sınıftaki diğer öğrencilerin işitme engelli öğrenciyle iletişimleri ve işitme engelli öğrencinin konuşmasının anlaşılabilirliği konularında zorluk yaşadıkları sonucu da ortaya çıkmıştır. Al-Dababneh ve diğerlerinin (2016) Ürdün'de yürüttükleri işitme engelli çocukların eğitiminde öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu yetkinlikleri inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin bu öğrencilerle iletişime geçerken gerekli buldukları bir yetkinliğin de işaret dili bilmek olduğunu rapor etmişlerdir. Marschark ve diğerleri (2011), işitme engelli çocukların, müfredata erişebilmeleri için yardımcı teknoloji ve işaret dili kullanımı gibi ek desteklere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu konuda Türkiye'de Piştav-Akmeşe ve Kayhan (2016b) işitme yetersizliği olan öğrencilerle çalışan uzmanların onların eğitimi ile ilgili görüşlerinin incelendiği çalışmada iletişim yaklaşımlarına ve uygulanan programa ilişkin görüşler değerlendirildiğinde işitme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenler için işaret dili bilmenin önemine vurgu yapılmıştır. Yapılan bu çalışmada da işitme engelli öğrencisi olan öğretmenlerin tamamının iletişim modellerinden özellikle işaret dili konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri bulgusu alan yazındaki bu çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Çalışmanın diğer önemli bulguları işitme engelli öğrencilerin olduğu sınıfta öğretmenlerin büyük bir bölümünün öğretim yöntemi belirlerken zorlandıkları, materyal hazırlarken, BEP hazırlarken ve uygularken desteğe ihtiyaç duyduklarıdır. Tiryaki (2015) işitme engelli öğrenciler için Türkçe derslerinde kullanılan materyallerle ilgili yaptığı araştırmasında öğretmenlerin işitme engelli öğrenciler için ders kitaplarının uygun olmadığını, materyal bulmakta zorlandıklarını, materyalleri genellikle kendilerinin hazırladıklarını; Yazçayır ve Girgin (2019) öğretmenlerin kendi materyallerini kendilerinin yaptığını; Uysal (2010) çalışmasında öğretmenlerin ders kitaplarında işitme engelli öğrenciler için çok uzun olan metinleri kendilerinin özetlediğini; Gürgür ve diğerleri (2005) ise öğretmenlerin eğitim araç-gereçlerinin eksik olması nedeniyle uygulamada sorun yaşadıklarını belirtmektedirler. Çalışmanın bulgularından biri de öğretmenlerin bir kısmının işitme engelli bireylerin görsel materyallerle anlama ve anlamlandırmalarının daha kolay olduğunu farkına vardıklarınıdır. Bu bulguyu destekleyen Türkiye'deki benzer araştırmalardan birinin Çiftçi (2009) tarafından yapılan bilgisayar destekli materyallerin öğretmenler tarafından değerlendirilmesine ilişkin araştırma olduğu, diğerinin ise Tiryaki (2015) tarafından yapılan araştırma olduğu görülmektedir. Çiftçi (2009), bu materyallerin öğrencilerin dil gelişimlerine katkı sağladığı sonucuna, Tiryaki (2015) ise işitme engelli öğrencilerin dil eğitiminde görsel materyallerin bilgileri somutlaştırma ve kalıcılığı arttırmada önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Başka bir çalışmada öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili olarak işitme engellilerle çalışacak öğretmenler için hazırlanan öğretmen eğitim programlarının öğretim ve öğrenme stratejilerini de kapsamı gerektiği ifade edilmiştir (Hyde & Power, 2003). Luckner (1991) işitme engelli öğrencilerin öğretiminde ihtiyaç duyulan yeterlilikler üzerine öğretmenlerle yaptığı çalışmada BEP geliştirme ve değerlendirmenin hem ilkökul hem de ortaokul öğretmenleri tarafından belirtilen yeterlilikler arasında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazındaki çalışmaların sonuçlarının ve bu araştırmanın öğretim yöntem ve teknikleri teması çerçevesinde elde edilen bulgularının aynı doğrultuda olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunun çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakınının işitme engelli bireylere akademik ve mesleki becerilerin kazandırılması, program uyarlama, alternatif değerlendirme, eğitim ortamlarının uyarlanması konularında bilgi eksiklerinin olduğudur. Türkiye'de Yazçayır ve Girgin (2019) tarafından yapılan araştırma sonucunda işitme engelli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin yarısından azının işitme engelli öğrenci için gerekli olan sınıf oturma düzeni, fiziksel ortam düzenlemeleri, görsel materyal kullanma, konuşma tonu ve hızının ayarlanması konularında yeterli düzeyde bilgi sahibi olduklarını ortaya koymuştur.



Luckner ve Carter (2001), işitme engelli çocuklara öğretim materyallerini ve öğretim yöntemlerini uyarlamak için öğretmenlerin yetkinliklerini geliştirme ihtiyacının en önemli faktör olduğunu çalışmalarının sonucunda belirtmektedirler. Benzer şekilde Ürdün’de yapılan bir çalışmada öğretmenlerin öğretim yöntemleri, işitme engelli öğrencileri değerlendirme yöntemleriyle ilgili bilgiye ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır (Al-Dababneh vd., 2016). Alanyazındaki araştırmaların sonuçları bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Sonuç olarak bu çalışmayla öğretmenlerin görüşleri alınarak işitme engelliler alanına yönelik bir öğretmen eğitim programının ihtiyaç analizi ve öğretmenlerin bu konudaki eğitim ihtiyaçları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Alanyazında da öğretmen yeterliliklerini belirlemeye yönelik çalışmalarda ihtiyaç analizinin gerekliliğini ve önemini ortaya koyan birçok çalışmaya (Al-Dababneh vd., 2016; Bural, 2020; Eker, 2020; Güleç-Aslan vd., 2014; İlik, 2015; Karaca, 2018; Kızılkaya, 2021; Luckner, 1991; Tzivnikou, 2015) rastlanmaktadır. Bununla birlikte bu çalışmada işitme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine yönelik belirttikleri, işitme engelliler temel alan bilgisi, tanılama ve değerlendirme, iletişim modelleri, işitme cihazları, materyal hazırlama, BEP geliştirme, öğrenme öğretme stratejileri, akademik ve mesleki becerileri kazandırma, program uyarlama, alternatif değerlendirme, eğitim ortamlarını uyarlama alanlarında eğitime ihtiyaç duydukları bulgusunu destekleyen birçok araştırma da (Amoako, 2019; Bağlama vd., 2018; Dammeyer & Ohna, 2021; Dere-Çiftçi, 2015; Fernández-Viáder & Fuentes, 2004; Fisher vd., 2003; Thousand, 2003; Israelite & Hammermeister, 1986; Mandke & Chandekar, 2019; Yaman vd., 2016; Yazçayır & Girgin, 2019) vardır. Bu nedenle ihtiyaç analizi için işitme engelli öğrencisi olan öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular alanyazındaki çalışmalarla aynı doğrultudadır. Alanyazındaki araştırmalar özel eğitim öğretmenlerinin sorunlarına (Güleç-Aslan vd., 2014), işitme engelli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin dinleme becerileri, okuma becerileri, okuma- yazma becerileri gibi tek alandaki beceri kazandırmada yaşadıkları güçlüklerle (Demir & Tiryaki, 2014; Sarıkaya, 2011; Yazçayır & Girgin, 2019) odaklandıkları araştırmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmada işitme engelliler alanı için gerekli olan öğretmen mesleki yeterlilikleri bir bütün olarak değerlendirilerek ihtiyaçların ortaya konulması araştırmanın güçlü yönleri arasındadır. Araştırmanın veri toplama sürecinin yalnızca Sakarya ilinde yürütülmesi bir sınırlılık olarak görülmektedir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Araştırmanın sonucunda, işitme engelli öğrencisi olan öğretmenlerin işitme engellilerin eğitimiyle ilgili; tanımlar, sınıflandırma ve işitme engelli çocukların gelişim özellikleri, tanılanma ve değerlendirme süreçleri, eğitim yaklaşımları ve program uyarlama, BEP geliştirme ve uygulama, materyal hazırlama ve eğitim ortamlarında teknolojinin kullanımı, iletişim modelleri, işitme cihazları ve yardımcı teknolojiler, ortam uyarlama ve etkili sınıf yönetimi, aileyle işbirliği konularında yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenler, kendilerini bu konularda yeterli bulmadıklarını ve eğitim almak istediklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar doğrultusunda izleyen başlıkta uygulamaya ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

#### ***Uygulamaya Yönelik Öneriler***

1. Öğretmenlerin mesleğe başlamadan mesleki yeterliliklerinin daha üst düzeyde olabilmesi için tüm öğretmenlik lisans programlarına işitme engelli öğrenciler ve eğitimleriyle ilgili dersler eklenebilir.
2. MEB bünyesinde tüm kademelerde çalışan öğretmenlere işitme engelli öğrenciler ve eğitimleriyle ilgili hizmet içi eğitimler ve seminerler düzenlenerek onların bu alandaki mesleki yeterlilikleri artırılabilir.

#### ***İleri Çalışmalara Yönelik Öneriler***

1. İşitme engelli çocukların ailelerinin de çocuklarının eğitimiyle ilgili ihtiyaçları ve çocuklarının eğitiminden beklentileriyle ilgili görüşlerinin değerlendirileceği alana ışık tutacak çalışmalar planlanabilir.
2. İşitme engelli öğrenciler ve eğitimleriyle ilgili öğretmenlerin görüşlerinde belirttiği ihtiyaçlarından, alanyazının ve alan uzmanlarının görüşlerinden yola çıkarak bir rehber kitap hazırlanabilir.

#### **Yazarların Katkı Düzeyleri**

Çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yaptığı doktora tezinden üretilmiştir. Çalışma konusunu belirleme, araştırma deseni, veri toplama ve çalışmanın raporlanması görevleri birinci yazar tarafından, verilerin analizi ise birinci ve ikinci yazarlar tarafından yürütülmüştür.

**Teşekkür**

Araştırmamıza değerli görüşleri ile katkı sağlayan öğretmen arkadaşlara teşekkür ederiz.

### Kaynaklar

- Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2020). *Engelli ve yaşlı istatistik bülteni Aralık*. Engelli Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Aktürel, İ. E., & Gürgür, H. (2020). Meslek lisesi kaynaştırma ortamlarında fizik dersi nasıl yürütülüyor? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(4), 687-709. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.547702>
- Al-Dababneh, K. A., Al-Zboon, E. K., & Akour, M. M. (2016). Competencies that teachers need for teaching children who are deaf and hard-of-hearing (DHH) in Jordan. *Deafness & Education International*, 18(4), 172-188. <https://doi.org/10.1080/14643154.2016.1249173>
- Amoako, S. F. (2019). Sixty years of deaf education in Ghana (1957-2017). *Journal of Communication Disorders, Deaf Studies & Hearing Aids*, 7(1), 1-11. <https://www.longdom.org/abstract/sixty-years-of-deaf-education-in-ghana-19572017-31893.html>
- Bağlama, B., Haksız, M., & Uzunboylu, H. (2018). Technologies used in education of hearing-impaired individuals. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 13(9), 53-63. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i09.8303>
- Başbay, A., & Kağnıcı, Y. (2011). Çok kültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 199-212. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/872>
- Bural, B. (2020). *Zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili yeterlik düzeylerinin geliştirilmesinde uygulanan eğitim programının etkililiği* (Tez Numarası: 616657) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Council for Exceptional Children. (2018). *CEC knowledge and skill base for all beginning special education teachers of student who are deaf and hard of hearing*. <https://exceptionalchildren.org/sites/default/files/2020-07/Initial%20Specialty%20Set%20%20DHH%20%20Revalidated%202018.pdf>
- Creswell, J. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Merrill Prentice Hall.
- Çiftçi, E. (2009). *İşitme engelli öğrenciler için hazırlanan bilgisayar destekli yazılı anlatım becerisi geliştirme materyalinin tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesi* (Tez Numarası: 238459) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dammeyer, J., & Ohna, S. E. (2021). Changes in educational planning for deaf and hard of hearing children in Scandinavia over the last three decades. *Scandinavian Journal of Disability Research* 23(1), 114-123. <https://doi.org/10.16993/sjdr.680>
- Demir N., & Tiryaki, E. N. (2014). Ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(2), 9-24. <https://silo.tips/download/zeitschrift-fr-die-welt-der-trken-journal-of-world-of-turks-39>
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (29. baskı). Pegem A Yayınları.
- Dere-Çiftçi, H. (2015). Özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 5(1), 221-241. <https://doi.org/10.13114/mjh.2015111378>
- Eker, A. (2020). *Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik geliştirilen öğretmen eğitimi programının etkililiği* (Tez Numarası: 616539) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Enç, M. (1979). *Üstün beyin gücü*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Erişen, Y., & Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 25-36.

- Fernández-Viáder, M. D. P., & Fuentes, M. (2004). Education of deaf students in Spain: Legal and educational politics developments. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(3), 327-332. <https://doi.org/10.1093/deafed/enh035>
- Fisher, D., Frey, N., & Thousand, J. (2003). What do special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to work? *Teacher Education and Special Education*, 26(1), 42-50. <https://doi.org/10.1177/088840640302600105>
- Funk, H., & Funk, G. D. (1989). Guidelines for developing listening skills. *The Reading Teacher*, 42, 660-663. <https://www.jstor.org/stable/20200270>
- Güleç-Aslan, Y., Özbey, F., Sola-Özgüç, C., & Cihan, H. (2014). Vaka araştırması: Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 639-654. <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/a-case-study-the-problems-and-needs-of-teachers-working-in-the-field-of-special-education.pdf>
- Gürgür, H., Akçamete, G., & Vuran, S. (2005). Teachers' opinions about implementation of curriculum of elementary schools for children with hearing impairments. *Educational Sciences and Practice*, 4(7), 69-91. <https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/pdfViewer/index.xhtml?uId=26997&ioM=Paper&preview=true&isViewer=true#pagemode=bookmarks>
- Gürgür, H., Girgin, Ü., & Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli bir öğrenci ile gerçekleştirilen bire bir söyleşilerde öğretmen yeterliliklerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 507-539. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256180>
- Gürgür, H., & Uzuner, Y. (2010). Kaynaştırma sınıfında işbirliği ile öğretim uygulamalarına bakışın fenomenolojik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 275-333. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/15138/15138.pdf?sequence=1>
- Hyde, M., Zevenbergen, R., & Power, D. (2003). Deaf and hard of hearing students' performance on arithmetic word problems. *American Annals of the Deaf*, 148(1), 56-64. <https://doi.org/10.1353/aad.2003.0003>
- İlik, Ş. (2015). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı eğitiminin kaynaştırma öğretmenlerinin BEP yeterliliklerine etkisi* (Tez Numarası: 407532) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Israelite, N. K., & Hammermeister, F. K. (1986). A survey of teacher preparation programs in education of the hearing impaired. *American Annals of the Deaf*, 131(3), 232-237. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0761>
- Karaca, M. A. (2018). *Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi* (Tez Numarası: 509031) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karasu, H. P. (2011). *İşitme engelli öğrenciler ve normal işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi* (Tez Numarası: 296604) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karasu, H., Girgin, Ü., & Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 65-88. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/17525>
- Kızılkaya, H. (2021). *Disleksili öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen eğitim programının öğretmen yeterliliklerine etkisinin incelenmesi* (Tez Numarası: 658793) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Luckner, J. (1991). The competencies needed for teaching hearing-impaired students. *American Annals of the Deaf*, 136(1), 17-20. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0503>
- Luckner, J. L., & Carter, K. (2001). Essential competencies for teaching students with hearing loss and additional disabilities. *American Annals of the Deaf*, 146(1), 7-15. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0065>
- Luckner, J. L., & Muir, S. (2001). Successful students who are deaf in general education settings. *American Annals of the Deaf*, 146, 450-461. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0202>

- Mandke, K., & Chandekar, P. (2019). Deaf education in India. In H. Knoors, M. Brons & M. Marschark (Eds.), *Deaf education beyond the western world: Context, challenges, and prospects* (1st ed., pp. 261-284). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190880514.003.0014>
- Marschark, M., Spencer, P. E., Adams, J., & Sapere, P. (2011). Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing children: Teaching to their cognitive strengths and needs. *European Journal of Special Needs Education*, 26(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.543540>
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2010). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction* (4th ed.). Pearson Education, Inc.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Auflage) (*Introduction to qualitative social research: A guide to qualitative thinking*) (6th ed.) Psychologie, Beltz.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. T. C. Resmî Gazete, (31152), 11 Haziran 2020, 1-46. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/06/20200611-1.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri* [https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik\\_Meslegi\\_Genel\\_Yeterlikleri.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf)
- Palmer, E. (2014). *Teaching the core skills of listening and speaking*. Association for Supervision & Curriculum Development: ASCD.
- Patton, M.Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.; 1. baskı), Pegem Akademi. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2002)
- Piştav-Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2016a). Okul öncesi düzeyde eğitim alan işitme engelli öğrencilerin eğitim süreçlerinde kullanılan iletişim modlarına/yaklaşımlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 296-332. <http://doi.org/10.12984/egedfd.280747>
- Piştav-Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2016b). İşitme engelliler öğretmenleri ile odyoloji ve konuşma bozuklukları uzmanlarının işitme kayıplı çocukların eğitimi hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 88-112. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/264209>
- Piştav-Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2019). Investigation of difficulties faced by special education teachers and their self-efficacy beliefs. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 1(1), 57-69. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2019.0103>
- Salend, S. J. (2005). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices for all students* (5th ed.). Pearson.
- Sarı, H. (2002). *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili çağdaş öneriler*. Pegem Yayıncılık.
- Sarı, H. (2007). The influence of an in-service teacher training (inset) programme on attitudes towards inclusion by regular classroom teachers who teach deaf students in primary schools in Turkey. *Deafness & Education International*, 9(3), 131-146. <https://doi.org/10.1179/146431507790559996>
- Sarıkaya, E. (2011). *İşitme engelli çocukların öğretmenlerinin işitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin görüş ve önerileri* (Tez Numarası: 286821) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sözbilir, M. (2009). *Nitel veri analizi*. <https://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-analizi.pdf>
- Tiryaki, E. N. (2015). Ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin Türkçe derslerinde kullanılan materyaller üzerine bir değerlendirme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(1), 1-8. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/190701>
- Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2013). *Exceptional lives: Special education in today's schools*. Merrill.

- Tzivnikou, S. (2015). The impact of an in-service training program on the self-efficacy of special and general education teachers. *Problems of Education in the 21. Century*, 64, 95-107 <http://doi.org/10.33225/pec/15.64.95>
- Uysal, A. (2010). *İşitme engellilerde Türkçe öğretimi, sorunlar, öneriler* (Tez Numarası: 258030) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Wareham, T., Clark, G., & Turner, R. (2006). *Developing an inclusive curriculum for students with hearing impairments*. Geography Discipline Network.
- Yaman, F., Dönmez, O., Avcı, E., & Kabakçı-Yurdakul, I. (2016). İşitme engelli öğrencilerin okuma-yazma eğitiminde mobil uygulama kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 153-174. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.6687>
- Yazçayır, G. H., & Girgin, M. C. (2019). İşitme yetersizliğine sahip öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 56-77. <https://doi.org/10.9779/PUJE.2018.222>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



## Evaluating the Perspectives of Teachers with Hearing-impaired Students on their Professional Competencies

Özlem Aslan-Bağcı <sup>1</sup>

Hakan Sarı <sup>2</sup>

### Abstract

**Introduction:** Special education policy is based upon integration in Türkiye. Hence, the professional competencies of teachers working with hearing-impaired students in the field of hearing impairments have a prominent role in this policy. This study aims to identify the teacher needs for the teacher competency training program in hearing impairments to be developed for teachers of hearing-impaired students.

**Method:** Qualitative research design was adopted in this study, and the data were collected by semi-structured interview on the professional knowledge and skills teachers need while teaching hearing-impaired students at different levels (primary, secondary, and high school) in the central districts of Sakarya. The data were analyzed by content analysis.

**Findings:** Through the data, the main themes of knowledge about the hearing impaired, communication models and hearing aids, teaching methods and techniques, and academic and professional skills were unfolded.

**Discussion:** In the literature, there are many studies that reveal the necessity and importance of needs analysis in studies to determine and develop teacher competencies and research results that are consistent with the findings of this study.

**Conclusion and Suggestions:** As a result of this research, what teachers with hearing-impaired students state about the education of hearing impaired are as follows: Definitions, classification and developmental characteristics of hearing-impaired children, diagnosis and evaluation processes, educational approaches and program adaptation, individualized education program (IEP) development and implementation, material preparation and educational environments using technology, communication models, hearing aids and assistive technologies, environment adaptation and effective classroom management. In addition, it was found that teachers neither have sufficient knowledge about family education nor find themselves sufficient in issues regarding hearing-impaired students, so they wanted to receive training. Based on the study results, suggestions, such as supporting teachers with pre-service and in-service training and providing them with expert support, were made.

**Keywords:** Education of the hearing impaired, teachers' professional competencies, teacher training program, qualitative research, needs analysis, students with hearing impairment.

*To cite:* Aslan-Bağcı, Ö., N. & Sarı, H. (2024). Evaluating the perspectives of teachers with hearing-impaired students on their professional competencies. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 25(1), 93-110. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1153895>

<sup>1</sup>**Corresponding Author:** Assist. Prof., Sakarya University, E-mail: obagci@sakarya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8014-5140>

<sup>2</sup> Prof. Dr., Necmettin Erbakan University E-mail: hakansari@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4528-8936>

## Introduction

Hearing affects all areas of development of the individual. Thus, the education of hearing-impaired individuals differs from their peers who can hear (Demir & Tiryaki, 2014; Sarı, 2007). The quality of education of hearing-impaired students improves their potential and positively affects their success in their future business and social lives (Sarı, 2002). Considering that education is the legal right of every individual, the knowledge, skills, and attitudes of teachers working in this field gain prominence.

In Türkiye, the Ministry of National Education (MoNE), non-governmental organizations, such as TEDMEM, a think tank within the body of the Turkish Education Association, and Foundation for Political, Economic and Social Research (SETA) conduct quite detailed studies on teacher competencies to reveal what qualities a teacher should have (Başbay & Kağnıcı, 2011). In this context, teacher competencies are vital for the change and development of education as well as being a subject that has been studied and researched considerably, both in Türkiye and in other countries. Teacher competencies are defined by MoNE in two dimensions: General Competencies for Teaching Profession and Special Field Competencies (MoNE, 2017). In the General Competencies of the Teaching Profession Report published by MoNE (2017), the professional competency of teaching is defined as “the knowledge, skills, attitudes, and values that must be possessed to fulfill the teaching profession effectively and efficiently.” In addition, three main competency areas, namely professional knowledge, professional skills, attitudes, and values, 11 sub-competency areas, and sixty-five indicators related to these competency areas, have been determined.

Council for Exceptional Children (CEC) for children with special needs has determined the qualifications required of teachers working with deaf and hard of hearing students as seven main competencies and performance indicators of 20 knowledge and 41 skills (CEC, 2018). The seven main competency areas identified are as follows:

1. The development of hearing-impaired students and their individual learning differences,
2. Learning environments of hearing-impaired students,
3. Curriculum information for hearing-impaired students,
4. Evaluation for hearing-impaired students,
5. Instructional plans and strategies for hearing-impaired students,
6. Professional learning and ethical practice,
7. Collaboration.

However, the competencies of the teaching profession are not a static phenomenon but have a dynamic feature that constantly changes depending on the effort to raise individuals suitable for the age requirements. When the definition of special education is examined, education programs that meet the academic and social needs of students and specially trained personnel stand out as two significant points. Therefore, teachers' professional qualifications are significant for the education of hearing-impaired students. Teachers who have not received any training in the field of the hearing impaired but still have hearing-impaired students in the schools they work in may not feel competent enough about their education. Besides, adjustments need to be made in the learning and teaching process, as hearing-impaired students cannot sufficiently benefit from incidental learning, experiences that are not planned in advance and do not occur in line with certain goals, like their typically developing peers. Classroom and branch teachers are required to have knowledge and skills in educational adaptations, such as seating arrangement for hearing-impaired students, preparing materials specific to the physical (Aktürel & Gürgür, 2020; Wareham et al., 2006) and hearing-impaired, such as sound insulation, using effective methods and techniques, and preparing and applying IEP (Aktürel & Gürgür, 2020; Wareham et al., 2006). However, the fact that these teachers cannot use physical and instructional adaptations adequately may cause these students not to benefit from the educational environment sufficiently (Aktürel & Gürgür, 2020; Yazçayır & Girgin, 2019). For this reason, education program support should be provided to teachers who encounter these situations, including how to provide education to hearing-impaired students and how to support hearing-impaired students inside and outside the classroom (Gürgür & Uzun, 2010).

There are studies on hearing-impaired students, their characteristics (Karasu, 2011; Karasu et al., 2012; Piştav-Akmeşe & Kayhan, 2016a), teachers working with these students and different dimensions of their professional competencies (Gürgür et al., 2012; Piştav-Akmeşe & Kayhan, 2019; Sarı, 2007; Yazçayır & Girgin, 2019). Karasu (2011) evaluated the reading levels of hearing-impaired students and normally hearing ones in his



research. In their research, Piştav-Akmeşe and Kayhan (2016a) focused on the opinions of teachers about the communication approaches used by hearing-impaired students in the preschool period. As for Gürgür et al. (2012), the scholars examined teacher competencies in one-on-one interviews with a hearing-impaired student. In a study conducted by Sarı (2007), the scholar examined the effect of the in-service teacher training program (INSET) on the attitudes of primary school teachers who teach hearing-impaired students in primary schools in Türkiye and found that this program had a positive effect on teachers' attitudes toward inclusion. Yazçayır and Girgin (2019) examined the views of classroom teachers on improving the listening skills of hearing-impaired students. Besides, when the literature was examined, it was seen that there had been studies on the significance and necessity of needs analysis for the professional competencies of teachers (Al-Dababneh et al., 2016; Güleç-Aslan et al., 2014; Tzivinikou, 2015), regarding the problems of special education teachers with hearing-impaired students (Güleç-Aslan et al., 2014), and the difficulties experienced by teachers in developing skills in a single field, such as reading and literacy skills (Demir & Tiryaki, 2014; Sarıkaya, 2011). However, to our knowledge, in the literature, no research has been found on the determination of the needs of teachers with hearing-impaired students to improve their professional competency. Considering the gap in the literature, it is thought that the current research might help prepare a teacher training program for practice and shed light on further studies.

In the literature, it has been emphasized that the quality of the education system is closely related to teacher competencies (Demirel, 2020; Enç, 1979; Erişen & Çeliköz, 2003). Here, it could be stated that the quality of the education service to be provided to hearing-impaired students is directly related to the professional competencies of their teachers. Most of the hearing-impaired students continue their education in special education classes or full-time inclusive practices, and some of them continue with separate education practices in schools at different levels provided for them (MoNE, 2020). Considering this situation and Türkiye's special education policy toward inclusion, it is known that the majority of hearing-impaired students continue their education as students who benefit from inclusive practices (AÇSHB [Ministry of Family, Labor and Social Services], 2020; MoNE, 2020). In inclusive practices, both inclusive and subject teachers take part. It has been deduced from the results of the studies that these teachers have limited knowledge about the field of special education and the characteristics of hearing-impaired students (Aktürel & Gürgür, 2020; Yazçayır & Girgin, 2019). Thus, enhancing teachers' professional competence might positively contribute to the students in terms of the benefits they could receive from education. For this reason, determining and developing the professional competencies of teachers who will teach hearing-impaired students is necessary for both the students and the quality of education.

This study aims to identify the teacher needs for the Hearing-impairments (i.e., deaf and hard of hearing) Teacher Competency Training Program to be developed for teachers with hearing-impaired (i.e., deaf and hard of hearing) students. In this study, it is expected to reveal what qualifications teachers need while teaching hearing-impaired students. This research is a preliminary study to determine the needs to prepare a teacher competency training program for the hearing impaired. In line with this aim, the research question was developed as, "What are the needs of teachers with hearing-impaired students for the teacher proficiency training program in the field of hearing-impaired?"

### Method

In this section, details about the research model, study group, data collection tool and data analysis are provided. For this research, ethics committee approval dated 19/03/2021 and decision numbered 2021/139 was obtained from Necmettin Erbakan University, Social and Human Sciences Scientific Research Ethics Committee. In accordance with the Ethics Committee Decision, all the teachers who participated in the study were asked to fill in a participant consent form stating that they participated in this study voluntarily.

### Research Design

The current study was planned as qualitative research in line with its aim. Data were collected using the semi-structured interview technique. This method was used to obtain teachers' opinions in more detail.

### Study Group

In this study, the researchers adopted the maximum variation sampling method while determining the study group. Maximum variation sampling is to create a small sample group and, at the same time, determine the sample to reflect the diversity of individuals that may be relevant to the research question at the maximum level (Yıldırım & Şimşek, 2016). The researchers planned to interview 25 teachers with hearing-impaired students in their classrooms in the central districts of Sakarya. Teachers working at all levels were included in the study group, considering the institution level (preschool-primary-secondary-high school) where they work. The aim here was

to identify the needs of teachers. However, two of the teachers left the research shortly after it started. The characteristics of the teachers in the study group are shown in Table 1.

**Table 1**

*Characteristics of the Teachers Taking Part in the Study Group*

Variables	<i>f</i>	%	
Gender	Female	13	57
	Male	10	43
Type of institution	Preschool	2	9
	Primary	5	22
	Secondary	6	26
	High school	8	34
	Special education class	2	9
Age	26-30	5	22
	31-35	8	35
	36-40	6	26
	41-45	4	17
Years of Experience	0-5 years	3	13
	6-10 years	5	22
	11-15 years	9	39
	16-20 years	4	17
	21 years and above	2	9
Status of taking courses/seminars/lessons related to the hearing impaired	Yes	3	13
	No	20	87
Total	23	100	

### Data Collection Tools

The data were collected with a semi-structured interview form developed by the researchers. In this study, the interview form developed by the researchers was first reviewed, and a draft interview form was prepared by interviewing teachers, academicians and academics experienced in qualitative research. The pilot application of the prepared draft interview form was performed with three teachers, and their opinions on the interview questions were taken. In line with the findings obtained after the pilot application, the researchers made a re-evaluation (Mayring, 2016; Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2016). Initially, the interview form consisted of eight questions about the developmental characteristics of hearing-impaired students, preparation and implementation of individualized education plan (IEP), education program used in hearing-impaired students, teaching methods and techniques, educational materials, hearing aids, measurement and evaluation, and communication methods. In line with the opinions and suggestions received from two academics experienced in qualitative research, it was decided that these questions would be probes and that the question, "As a teacher working with the hearing impaired, what kind of training do you need to increase professional competencies?" would be one for the interview. Teachers working in the field stated that a question regarding the identification processes of hearing-impaired students should be added, and that question was included in the probes. Considering the suggestions for the interview form, the researchers finalized the semi-structured interview form consisting of an interview question and nine probes.

The semi-structured interview form prepared for needs analysis consists of nine different probing questions such as "As a teacher with the hearing impaired, what kind of training do you need to increase professional competencies?", and the ones on communication methods with hearing-impaired students, IEP preparation and application, teaching methods and techniques, educational materials and use of technology, hearing aid technologies and devices, measurement and evaluation activities. The semi-structured interview technique was preferred because it is a technique that is applied without leaving the core of the researched subject, far from a rigid approach, and it contains alternative questions and probes that provide access to an in-depth, rich data set. With semi-structured interviews, the aim was to obtain richer data by obtaining more detailed and in-depth views of teachers about the knowledge, observation, proficiency and needs specific to the field of hearing impaired (Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2016).

### **Data Collection and Analysis**

Within the scope of this research, 23 teachers were interviewed. All the interviews lasted between 20 and 40 minutes. The interviews were planned in a quiet environment in the schools where the teachers work (e.g., an empty classroom, teachers' room, or administrator's room) and at times convenient for them. The data collection process was completed between May and June 2020. In that process, the necessary approvals and consent of the participants were received and the interviews were recorded with the help of a voice recorder. The data were then converted into written form and analyzed by content analysis.

With content analysis, the researcher tries to define the data and reveal the facts that may be hidden in the data (Creswell, 2002). The purpose of content analysis is to reach concepts and relationships that could explain data in an inductive approach (Patton, 2014; Sözbilir, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2016). The basic process in content analysis is to gather similar data within the framework of certain concepts and themes and to interpret them in a way that the reader can understand (Sözbilir, 2009). The reason for using content analysis in this study is to reveal teachers' expectations for the hearing impaired and the teacher education program, the issues they need support, the usability of the teacher training program and its effectiveness in meeting the needs, with an inductive approach. For this purpose, the following stages were followed in the analysis of qualitative data.

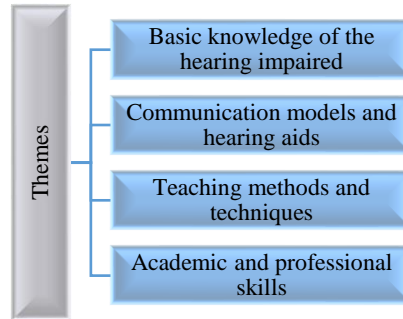
1. The first researcher recorded the interviews with the teachers who have hearing-impaired students with a voice recorder.
2. The transcript of the data was written by the first researcher.
3. All the qualitative data obtained from the interview were analyzed by the researchers and divided into meaningful sections, and codes were created on the basis of what they mean conceptually.
4. The codes obtained were examined by the researchers and divided into categories according to their similarities and differences.
5. Draft themes covering the categories were developed in a way that would provide semantic integrity in the categories.
6. The codes and draft themes developed by the researchers were checked and rearranged by an expert in the field. The incompatible codes and themes were removed and excluded from the analysis.
7. The main themes and codes were determined and the data analysis process was completed.

In this study, two steps were used to ensure the construct validity of the research. The first of these was to provide participant diversity by collecting data from teachers working at different educational levels. Secondly, after the data were reported, two teachers to whom the data were asked to be checked. To ensure the reliability of this study, all its processes were written in detail. The data collection process in this study was spread over time. Throughout the process, the first researcher spent time with the participants in the schools where she went for the interview, which enabled the participants to develop a positive attitude toward the researcher. With this, the aim was to contribute to the credibility of the research. During the research data analysis, the researchers worked together and decided on the themes and codes until unanimity was achieved on the common themes and codes from the data. All those processes contributed to the validity and reliability of this study.

### **Results**

The data were analyzed using content analysis. Four main themes were obtained from the codes and categories. They were knowledge of the hearing impaired, communication models and hearing aids, teaching methods and techniques, and academic and professional skills, which are demonstrated in Figure 1.

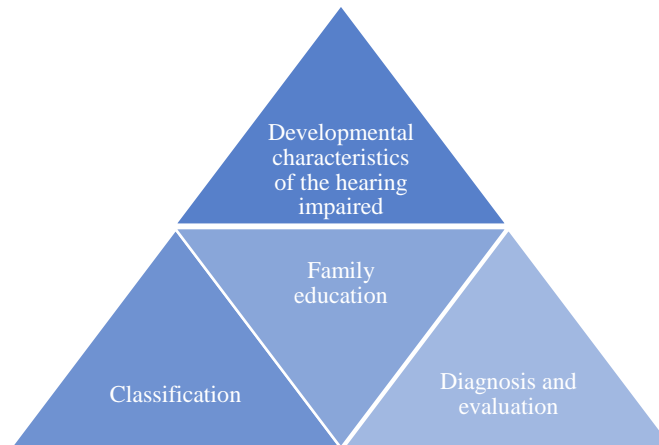
**Figure 1**  
*Themes from the Data*



**1. Basic Knowledge of the Hearing Impaired**

Analysing the data, the findings showed that the teachers suggested being supported with a training program on the definitions of the hearing impaired, the developmental characteristics of the hearing-impaired individuals, their classification, diagnosis processes and evaluations, and family education. In addition, the teachers also stated that they did not know the meaning of many of the terms used in the reports of hearing-impaired students, that they did not know whether their developmental characteristics were different from their hearing peers, and that they could not provide field-specific information to the parents to cooperate with them. The theme of knowledge based on the hearing impaired was gathered within the framework of four common sub-themes. As indicated in Figure 2, these sub-themes are the developmental characteristics of the hearing impaired, family education, classification, diagnosis and evaluation.

**Figure 2**  
*Theme and Sub-themes of Hearing-impaired Basic Content Knowledge*



Examining the views on the developmental characteristics of the hearing impaired, it was observed that all of the teachers (100%,  $n = 23$ ) did not find that the developmental characteristics of the hearing-impaired students were much different from their peers. However, their language development was affected by the hearing impairment. They stated that knowing the level of being affected by inadequacy requires expertise. Teachers also stated that they did not know how much their hearing-impaired students understand them. In addition, they emphasized that the receptive language skill level of hearing-impaired students and the importance of developing these skills should be known to them. Some teachers' views are provided as follows:

“In my opinion, language development also affects other developmental areas in these children. But I don't know how much it affects. I think that the mental development of my hearing-impaired student is particularly affected. But of course, I don't know how much. After all, this requires expertise, I don't know, but s/he is not like children who can hear.” (T7)

“While teaching my hearing-impaired student, perhaps the thing I need most is her/his developmental characteristics. I am aware that s/he does not have very different features that distinguish her/him physically and mentally from her/his normal peers, but I cannot say the same for language development. I don't even know how much these students understand us. Can s/he make sense of what I am saying in the sense that I am saying it? I'm wondering about this. What should I do for her/him to understand me? Therefore, for me, knowing language developments would make my work easier in the classroom.” (T2)

Examining the teachers' views on family education, it was realized that almost all of the teachers (91%,  $n = 21$ ) felt insufficient while providing the families with information about the hearing impaired or guiding the students, whereas very few of them (9%,  $n = 2$ ) stated that they had learned about the hearing impairment with their own efforts. The teachers participating in this research pointed out that they voluntarily met with other professionals (e.g., audiologist, speech and language therapist, otolaryngologist, and educational audiologist) related to hearing-impaired students. In addition, they emphasized the significance of proficiency in the approach and family guidance of hearing-impaired students. Extracts from their views are provided as follows:

“...The parents are not bad, they are caring. But I personally do not see myself as competent to guide the family, to guide them about hearing impairment or their children.” (T18)

“As I wanted and was curious about myself, I got the number of the child's doctor and audiologist from the family. I personally called and got information about the child. I thought I should know first that I should help her/his family. We do not know how to approach the family, how to share information about the child, or how to include her/his family in this education. We are lacking in this, and we need training.” (T12)

Most of the teachers (74%,  $n = 17$ ) stated that they were uncomfortable with the concepts used in their environment related to the hearing impaired and that they found these concepts offensive. However, they were also indecisive about which concept to use. Also, 26% ( $n = 6$ ) of the teachers stated that they did not know which concepts to research using while obtaining information about their students, and that there was no concept unity in the field. They pointed out the significance of concept association and knowing the meanings of concepts and terms. Extracts from the teachers' opinions are provided as follows:

“...For example, expressions that I don't like are also used in my environment, such as deaf, unable to hear. But even I don't know very well which concept means what. When describing this student, I don't know if I should say hearing impaired, hard of hearing or deaf.” (T19)

“Actually, I want to be useful to my student. For this, I search for various sources, and I do research on the internet, but the definitions used here are also different. How should I search? Which concepts should I use?” (T12)

Examining the teachers' views on the classification, it was seen that the concepts related to the hearing impaired and the meanings of the concepts were not fully known. All of the teachers (100%,  $n = 23$ ) stated that they did not know the meanings of the concepts (e.g., conduction type, sensorineural type, and mixed type) used in the classification of these students and even that they saw them for the first time. Accordingly, they stated that they did not understand the placement reports of the Guidance and Research Centre (GRC) and the concepts related to the classification of hearing-impaired students. Teachers emphasized that they did not know the classification of hearing-impaired students and that this was necessary for their education. Extracts from the teachers' views are provided as follows:

“My student's report says something like bilateral sensorineural. I tried to find out what it means with my own effort. If we are going to educate these children, they should also tell us about them.” (T20)

“We do not have much information about the hearing impaired. As a result, we have difficulty understanding the reports from the GRC. Unfortunately, the classification concepts or ratings used in these GRC reports mean nothing to us...” (T1)

According to their views on diagnosis and evaluation, 100% of the teachers ( $n=23$ ) stated that they had students from student groups that showed different development before. However, they explained that it was the first time they taught hearing-impaired students in an inclusive environment and that training for other student groups with different development was provided both in-service and pre-service. They mentioned that due to their lack of knowledge, teachers did not consider themselves adequate in the identification and evaluation processes of hearing-impaired students. Extracts from the teachers’ opinions on the diagnosis and evaluation processes of hearing-impaired students are provided as follows:

“I worked in an inclusive class before, so I had an inclusive student, but the child had a mild mental learning disability. I am a classroom teacher; I received training on mentally disabled children both while I was at the faculty and through in-service training. Therefore, I find myself better in that field. Now, I have a hearing-impaired student, but I do not know how they are diagnosed and evaluated, and their developmental characteristics. For example, how much does my student hear, how much does s/he understand, how will s/he speak? what should I do?” (T23)

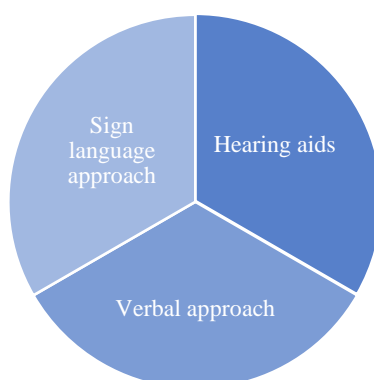
“...in fact, hearing-impaired people are not an inclusive group that we often come across like a learning disability or an intellectual disability. I am working with such a student for the first time, so I do not know her/his diagnosis and evaluation.” (T3)

## 2. Communication Models and Hearing Aids

In the interviews, the teachers stated that they needed training on how to communicate with hearing-impaired students and about hearing aids. They also pointed out that they did not know how to communicate with their hearing-impaired students, that they could not communicate with students who did not use hearing aids through sign language, that verbal methods were often insufficient in communicating with hearing-impaired students, and that their knowledge about the use, maintenance and repair of individual hearing aids used by students was insufficient. When the data obtained under the theme of communication models and hearing aids were analyzed, it was seen that sub-themes, such as hearing aids, sign language approach and verbal approach emerged, as indicated in Figure 3.

**Figure 3**

*Communication Models and Theme and Sub-themes of Hearing Aids*



According to their views on hearing aids, almost all of the teachers (87%,  $n = 20$ ) stated that they were aware that hearing aid helps students' hearing; however, they did not have knowledge about the performance of the devices and how to solve minor problems that may arise in the devices. Few of the teachers who participated in the interview (13%,  $n = 3$ ) mentioned that they were familiar with hearing aids and had knowledge about them. Extracts from the teachers' opinions are provided as follows:

“My student in my class wears a hearing aid. Sometimes the device makes a noise during the lesson, and I talked about this with the family. I don't know if there is anything I can do in such a situation.” (T1)

“I got to know the information about the hearing aid of my student in my class, both by doing research and as much as I learned from the family. I can replace the battery; I can solve the simple chirping sound.” (T12)

According to their views on communication models, all of the teachers (100%,  $n = 23$ ) stated that they lacked information about how to communicate with hearing-impaired students. They pointed out that they did not have enough information about which communication model (verbal-signal) should be preferred for the hearing-impaired student. Other students in the class mentioned that they had difficulties communicating with the hearing-impaired student and the speech intelligibility of the hearing-impaired student. In addition, they also expressed that the students had difficulties communicating by speaking, they were not sure that their students understood themselves, the teachers themselves did not know sign language, and they did not know how to support their students in communication. Extracts from the teacher's opinions on sign language and verbal approach sub-themes are provided as follows:

“My student also has a problem with his speech because s/he cannot hear. S/he can talk and can say a few words, but we cannot understand what s/he is saying. We cannot communicate with her/him by talking, we cannot communicate with her/him by writing, and we do not know any signs. We don't know how to contact her/him. I say we because not only me but also her/his classmates are facing the same problems.” (T4)

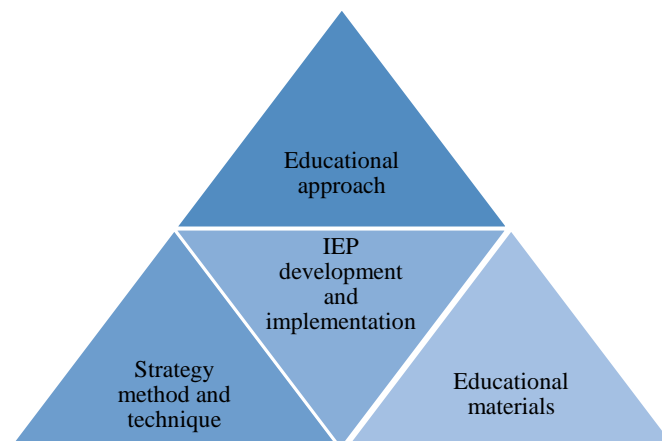
“My student is one who was found to be deaf at a young age and has been taken care of by her/his family. Her/his parents are teachers. S/he was trained, and s/he used a hearing aid. Her/his family said we could communicate verbally. We communicate with her/him verbally, but I still don't think s/he fully understands me. Also, it is not a problem for me to maintain verbal communication. My main challenge is how I should support her/him in using this approach, how I should prepare the other students in the class for this communication method.” (T15)

### 3. Teaching Methods and Techniques

Analysing the data, another theme emerged. It was teaching methods and techniques. Under the theme of teaching methods and techniques, sub-themes of educational approach, strategy, method and technique, IEP development and implementation, and educational materials were determined as indicated in Figure 4.

**Figure 4**

*Themes and Sub-themes of Teaching Methods and Techniques*



According to their views on the strategy method and technique, most of the teachers (96%,  $n = 22$ ) stated that while working with hearing-impaired students, they could not communicate verbally with this student. However, they stated that they were not sure which approach and strategy would be more beneficial to adopt. They did not know which method and technique they should use, either. Extracts from teachers' opinions explaining this situation are provided as follows:

“I don't know which approach to choose or what method and technique should be used when teaching a hearing-impaired student. Now, I'm a history teacher. How do I explain a subject to normal children, what homework do I give, I explain with plain language, and I add questions and answers. I see the children, getting distracted from the lesson. Then, I come up with an anecdote and catch their attention again. In other words, this situation does not apply to the hearing-impaired student.” (T3)

“...Now think about it this way, I cannot communicate verbally with this child. And we tend to use verbal expression more in our lessons. Then how am I going to teach this child?” (T2)

Regarding educational materials, most of the teachers (70%,  $n = 16$ ) stated that they needed support in preparing materials suitable for their hearing-impaired students. Some teachers, on the other hand, stated that (30%,  $n=7$ ) they realized it was easier for hearing-impaired individuals to understand and make sense of visual materials. They gave more written instructions by empathizing with the students, and could prepare materials for their hearing-impaired students by making use of technology. Extracts from the teachers' views on this topic are provided as follows:

“Preparing teaching materials or coming up with an activity on the subject I am lecturing about is something I can do automatically now. However, I don't know how I should prepare the material on the same subject for my hearing-impaired student and what kind of activity I should design. I try to empathize with her/him, so I usually give her/him written instructions rather than verbal ones. Speaking on my behalf, I think technology will provide a lot of support for educational materials, but even at this point, we miss students with hearing impairment.” (T8)

“I use the smart board a lot in math lessons. I would like to share a point that I noticed. This student, who has hearing difficulties, better understands the parts with a lot of visuals. ...that is, I understand that s/he understands because s/he is not only able to write it down to the people on the board, but can solve the question I ask about the subject s/he understands.” (T14)

Examining their views on IEP development and implementation, it was revealed that the majority of the teachers (91%,  $n = 21$ ) had difficulties developing and implementing IEPs for their hearing-impaired students, and that preparing IEPs was teamwork. They could not receive the support they expected from either school administrators or teacher friends, the teachers also expressed that they did not have enough motivation to implement IEP. Few of the teachers (9%,  $n = 2$ ) mentioned that they had knowledge about IEP, as they were preparing for IEP, but they needed a little more support. Opinions supporting the sub-theme of IEP development and implementation are provided as follows:

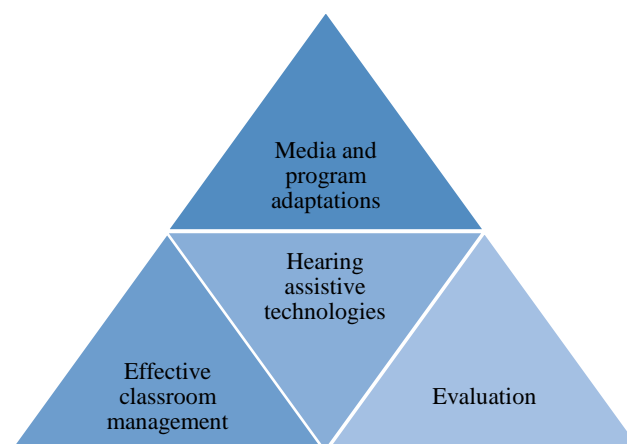
“Preparing and applying IEP also requires knowledge before skill. It's been years since we graduated from school; they didn't give us such an education at the university anyway. Well, now, how do we do this IEP? Okay, look, school doesn't give you everything, and you can learn something with your own effort. However, to be honest, I would never have thought that I would have a hearing-impaired student. You know, maybe if it were explained a little bit, how to do IEP and so on, I would try, too.” (T21)

“Of course, we have some information because we are preparing an IEP, but we need more information both to prepare and implement it.” (T6)

#### 4. Academic and Professional Skills

The teacher participants stated that they needed an education aimed to acquire academic and professional skills for hearing-impaired students. Examining their views within the framework of the academic and professional skills theme, it was revealed that the opinions were gathered around the sub-themes of environment and program adaptations, evaluation, effective classroom management, and hearing aid technologies. The related sub-themes are presented in Figure 5.



**Figure 5***Themes and Sub-themes of Academic and Professional Skills*

According to their views on the environment and program adaptation, the teachers stated that they did not have enough information about how to adapt the program for hearing-impaired individuals (100%,  $n = 23$ ). Therefore, they stated that they did not use alternative evaluation methods. They further explained that they tried to do something by trial and error in this regard, and it was unfair for these children to be evaluated with central exams. Teachers' views on program adaptation and evaluation of their students are provided as follows:

“As a teacher, we are not only in the position of transmitting information, but we must also bring the educational environment to the position where the best learning will take place. We need to know what a hearing-impaired student needs in the educational environment; we do not know. It's not just about the environment; how are we going to adjust the program for this kid?” (T17)

“I am a metalworking teacher. When I look at the curriculum, I say all the objectives are too much for this child. But I don't know how to simplify it. I think it's normal that we don't know these things, but maybe if a course, such as an in-service training, had been organized, we could have been more beneficial to hearing-impaired individuals in the classroom.” (T13)

On hearing aid technologies, most all of the teachers participating in the research (96%,  $n = 22$ ) stated that they did not have enough knowledge about hearing aid technologies, while those who had knowledge acquired information about the preparation of educational materials or IEPs, and technologies that supported the hearing-impaired student in the classroom with their own efforts. Extracts from the teachers' opinions participating in this study on this subject are provided as follows:

“I think that a lot of support can be obtained from technology in the education of these children. Let me tell you this here, from the educational material to the characteristics of the children, to the IEPs, and even to the educational assistive technologies used in the classroom. As far as I have researched myself, there are technologies that make it easier to hear or take notes.” (T14)

Regarding effective classroom management, almost all of the teachers (91%,  $n = 21$ ) stated that although they were aware that the noise in the classroom posed a problem for the hearing-impaired students, they were insufficient in adapting to the environment. However, a great majority of the teachers stated that they needed support for effective classroom management as well as taking measures, such as making the hearing-impaired student sit close to the teacher and the blackboard and include writing and drawings in their lessons. The teachers' opinions who participated in the study on this subject are provided as follows:

“I try to set a decent and quiet environment for her/him. For example, I try to keep the class quiet so my student can understand and perceive better because s/he has a hearing problem. But, sometimes, I feel inadequate. Because students have energy after all, and want to show it, which causes noise in the classroom.” (T22)

“I sit my deaf student closer to me in my classroom. So, s/he sits in the front and sits closer to the board as well. I use the board a lot. For her/him to understand, I explain everything I say by writing and drawing on the board. Of course, I would like to know what more I can do about it.” (T16)

### Discussion

In this study, four main themes, namely, knowledge of the hearing impaired, communication models and hearing aids, teaching methods and techniques, and academic and professional skills were obtained. The findings of the research were discussed in line with these themes.

It was observed that the teachers stated that they could be supported with the training program to be prepared on the definitions of the hearing impaired, their developmental characteristics, classification, diagnosis processes and evaluations, and family education within the framework of the theme of basic knowledge about the hearing impaired. It was concluded that the teachers did not have enough knowledge about the basic subject knowledge theme of the research, the terms specific to the field of the hearing impaired, cooperation with the family, and supporting the development areas of hearing-impaired students. In the literature, there are studies with consistent results with the results of this study. In the study conducted by Yazçayır and Girgin (2019), the findings showed that most of the teachers who had hearing-impaired students in the inclusive environment did not have sufficient knowledge about the hearing-impaired. Similarly, Piştav-Akmeşe and Kayhan (2016a) concluded in their research that teachers working in an educational institution where reverse inclusion was practiced in the preschool period needed information about evaluating their hearing-impaired students. As a result of the study conducted by Sarı (2007), it was stated that teachers with hearing-impaired students needed information about hearing loss and hearing-impaired students. In the international literature, Luckner and Muir (2001) stated that the rate of hearing-impaired students receiving education in general education environments was gradually increasing. It is also emphasized in the results of the studies that hearing-impaired students encountered problems, such as communication, access to the curriculum and peer interaction in general education environments (Marschark et al., 2011; Mastropieri & Scruggs, 2014; Salend, 2005; Turnbull et al., 2013). In the literature, there are suggestions, such as making physical and instructional adaptations, preparing and implementing a program suitable for the student, and improving the knowledge and skills of teachers so that hearing-impaired students can benefit from general education environments more effectively (Funk & Funk, 1989; Palmer, 2014; Salend, 2005, Turnbull et al., 2013).

In this study, within the framework of communication models and hearing aids, it was revealed that almost all of the teachers did not know how to communicate with their hearing-impaired students, that they could not communicate with students who did not use hearing aids as they do not know sign language, and that the verbal method in communicating with hearing-impaired students was often insufficient in communication. It was disclosed that the student's knowledge about the use, maintenance and repair of individual hearing aids was insufficient. In addition, it was unveiled that the teachers had difficulties choosing communication models, communicating with the other students in the class with hearing-impaired students, and understanding their speeches. Al-Dababneh et al. (2016) stated in their study called *Competencies Needed by Teachers to Teach Hearing-impaired children in Jordan* that one of the competencies teachers needed when communicating with their hearing-impaired students was to know sign language. Marschark et al. (2011) stated in their study that children with hearing difficulties needed additional support, such as using assistive technology and sign language, to access the curriculum. In the study of Piştav-Akmeşe and Kayhan (2016b), analysing the opinions of experts with hearing-impaired students on their education, it was possible to know sign language for teachers with hearing-impaired students. emphasis was placed on its importance. In this study, the finding that all teachers with hearing-impaired students felt inadequate about their communication model, especially sign language, shows parallelism with these studies in the literature.

Other prominent findings of the study are that most of the teachers in the classroom with hearing-impaired students had difficulties using a suitable teaching method and needed support while preparing materials, preparing and applying IEP. In a study on the materials used in Turkish lessons for hearing-impaired students, Tiryaki (2015) revealed that the textbooks were not suitable for the hearing-impaired students, that they had difficulty finding materials, and that they usually prepared the materials themselves. In another study, Yazçayır and Girgin (2019) found that teachers made their own materials, while Uysal (2010) unveiled that teachers themselves summarize the texts in their textbooks that were too long for hearing-impaired students. As for Gürgür et al. (2005), the scholars pointed out that teachers had problems in practice due to the lack of educational equipment. One of the findings was that some teachers realized that it was easier for hearing-impaired individuals to understand and make

sense of visual materials. It was seen that one of the similar studies in Türkiye supporting this finding was the research conducted by Çiftçi (2009) on the evaluation of computer-aided materials by teachers, and the other was the one conducted by Tiryaki (2015). Çiftçi (2009) concluded that these materials contributed to the language development of students, while Tiryaki (2015) suggested that visual materials were significant in the language education of hearing-impaired students in concretizing information and increasing permanence. In another study, it was stated that teacher training programs prepared for teachers who would work with the hearing-impaired regarding teaching methods and techniques should also include teaching and learning strategies (Hyde & Power, 2003). Luckner (1991), in a study on teachers on the competencies needed in the teaching of hearing-impaired students, deduced that IEP development and evaluation were among the competencies specified by both primary and secondary school teachers. In the light of all those, it could be noticed that the results of the studies in the literature and the findings obtained within the framework of the teaching methods and techniques theme of this research were in the same direction.

Another finding of this study was that almost all of the teachers participating in this study had a lack of knowledge about acquiring academic and professional skills for hearing-impaired students, program adaptation, alternative evaluation, and adaptation of educational environments. As a result of the research conducted by Yazçayır and Girgin (2019) in Türkiye, it was revealed that less than half of the classroom teachers with hearing-impaired students had sufficient knowledge about the classroom seating arrangement, physical environment arrangements, using visual materials, and adjusting the tone and speed of speech required for hearing-impaired students. Luckner and Carter (2001) emphasized that the need to develop teachers' competencies was the most significant factor in adapting teaching materials and teaching methods to hearing-impaired children. Likewise, in a study conducted in Jordan, it was concluded that teachers needed information about teaching methods and evaluation methods for hearing-impaired students (Al-Dababneh et al., 2016). The results of the studies in the literature are consistent with the findings of this study.

As a result, by taking the teachers' opinions, the needs analysis of a teacher training program for the hearing impaired and the training needs of the teachers on this subject were tried to be revealed with this study. In the literature, there are several studies that reveal the necessity and significance of needs analysis in studies to determine teacher competencies (Al-Dababneh et al., 2016; Bural, 2020; Eker, 2020; Güleç-Aslan et al., 2014; İlik, 2015; Karaca, 2018; Kızılkaya, 2021; Luckner, 1991; Tzivinikou, 2015). However, in this study, teachers with hearing-impaired students mentioned their professional competency, basic knowledge of the hearing-impaired, diagnosis and evaluation, communication models, hearing aids, material preparation, IEP development, learning-teaching strategies, acquiring academic and professional skills, program adaptation. There are also many studies supporting the finding that they needed training in the fields of alternative evaluation and adapting educational environments (Amoako, 2019; Bağlama et al., 2018; Dammeyer & Ohna, 2021; Dere-Çiftçi, 2015; Fernández-Viáder & Fuentes, 2004; Fisher et al., Thousand, 2003; Israelite & Hammermeister, 1986; Mandke & Chandekar, 2019; Yaman, t al., 2016; Yazçayır & Girgin, 2019). Thus, the findings obtained from semi-structured interviews with teachers with hearing-impaired students for needs analysis were in line with the studies in the literature. It was seen that the studies in the literature have focused on the problems of special education teachers (Güleç-Aslan et al., 2014) and the difficulties experienced by teachers with hearing-impaired students in developing skills in a single field, such as listening, reading, and literacy skills (Demir & Tiryaki, 2014; Sarıkaya, 2011; Yazçayır & Girgin, 2019). In this research, one of the strengths is that this study has revealed the needs by evaluating the professional competencies of teachers require for the field of hearing impaired as a whole. One of the limitations of this study was that research data collection process was carried out only in Sakarya province.

## **Conclusion and Suggestions**

The findings obtained in this study showed that teachers did not have sufficient knowledge about the definitions related to the education of hearing-impaired students, classification and developmental characteristics of the hearing-impaired students, identification and evaluation processes, educational approaches and program adaptation, IEP development and implementation, material preparation and use of technology in educational environments, communication models, hearing aids and assistive technologies, environment adaptation and effective classroom management, and cooperation with the family. However, the teachers stated that they did not find themselves sufficient in those topics and that they would like to receive training. In line with those results, suggestions were made for practice and further research.

### ***Suggestions for Practice***

1. For teachers to be at a higher level before they start their profession, courses related to hearing-impaired students and their education should be added to the undergraduate curriculum in all teaching branches.
2. Professional qualifications in this field should be increased by organizing in-service training and seminars on hearing-impaired students and their education for teachers working at all levels in the Ministry of National Education.

### ***Suggestions for Further Research***

1. Studies should be planned to shed light on the area where the views of the families of hearing-impaired students regarding their children's educational needs and expectations of their children's education could be valued.
2. A guidebook should be prepared based on the needs of hearing-impaired students and the opinions of both teachers about their education and field experts, and the literature.

### **Authors' Contributions**

The study was produced from the first author's doctoral thesis under the second author's supervision. Determination of the study subject, research design, data collection, and reporting of the study were carried out by the first author, and the first and second authors carried out data analysis.

### **Acknowledgment**

We would like to thank the teachers who contributed to our research with their valuable opinions.

### References

- Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2020). *Engelli ve yaşlı istatistik bülteni, Aralık [Disabled and elderly statistics bulletin, December]*. Engelli Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Aktürel, İ. E., & Gürgür, H. (2020). Meslek lisesi kaynaştırma ortamlarında fizik dersi nasıl yürütülüyor? [How is physics course conducted at vocational high schools' inclusion classes?]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(4), 687-709. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdersisi.547702>
- Al-Dababneh, K. A., Al-Zboon, E. K., & Akour, M. M. (2016). Competencies that teachers need for teaching children who are deaf and hard-of-hearing (DHH) in Jordan. *Deafness & Education International* 18(4), 172-188. <https://doi.org/10.1080/14643154.2016.1249173>
- Amoako, S. F. (2019). Sixty years of deaf education in Ghana (1957-2017). *Journal of Communication Disorders, Deaf Studies & Hearing Aids*, 7(1), 1-11. <https://www.longdom.org/abstract/sixty-years-of-deaf-education-in-ghana-19572017-31893.html>
- Bağlama, B., Haksız, M., & Uzunboylu, H. (2018). Technologies used in education of hearing-impaired individuals. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 13(9), 53-63. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i09.8303>
- Başbay, A., & Kağnıcı, Y. (2011). Çok kültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. çalışması [Perceptions of multicultural competence scale: A scale development study]. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 199-212. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/872>
- Bural, B. (2020). *Zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili yeterlik düzeylerinin geliştirilmesinde uygulanan eğitim programının etkililiği [The effectiveness of education programme adapted for improving the competency levels of teachers who work with students with intellectual disabilities in terms of teaching methods and techniques]* (Tez Numarası: 616657) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Council for exceptional children. (2018). *CEC knowledge and skill base for all beginning special education teachers of student who are deaf and hard of hearing*. <https://exceptionalchildren.org/sites/default/files/202007/Initial%20Specialty%20Set%20%20DHH%20%20Revalidated%202018.pdf>
- Creswell, J. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Merrill Prentice Hall.
- Çiftçi, E. (2009). *İşitme engelli öğrenciler için hazırlanan bilgisayar destekli yazılı anlatım becerisi geliştirme materyalinin tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesi [Designing, implementation and evaluating material developed for improving deaf students' writing skill]* (Tez Numarası: 238459) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dammeyer, J., & Ohna, S. E. (2021). Changes in educational planning for deaf and hard of hearing children in Scandinavia over the last three decades. *Scandinavian Journal of Disability Research* 23(1), 114-123. <https://doi.org/10.16993/sjdr.680>
- Demir N., & Tiryaki, E. N. (2014). Ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi [Multi variable evaluation of reading comprehension skills deaf students at secondary school]. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(2), 9-24. <https://silo.tips/download/zeitschrift-fr-die-welt-der-trken-journal-of-world-of-turks-39>
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya [Curriculum development in education: From theory to practice]* (29th ed.). Pegem A Yayınları.
- Dere-Çiftçi, H. (2015). Özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi [Identifying the relationship between professional self-efficacy and burnout levels of teachers working in special education centres]. *Mediterranean Journal of Humanities*, 5(1), 221-241. <https://doi.org/10.13114/mjh.2015111378>

- Eker, A. (2020). *Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik geliştirilen öğretmen eğitimi programının etkililiği [The effectiveness of training programme for gifted and talented students' elementary teachers in order to enhance their competencies]* (Tez Numarası: 616539) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Enç, M. (1979). *Üstün beyin gücü [Superior brain power]*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Erişen, Y., & Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları [The self-perception on competency of the prospective teachers in terms of general teacher behaviors]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 25-36.
- Fernández-Viáder, M. D. P., & Fuentes, M. (2004). Education of deaf students in Spain: Legal and educational politics developments. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(3), 327-332. <https://doi.org/10.1093/deafed/enh035>
- Fisher, D., Frey, N., & Thousand, J. (2003). What do special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to work? *Teacher Education and Special Education*, 26(1), 42-50. <https://doi.org/10.1177/088840640302600105>
- Funk, H., & Funk, G.D. (1989). Guidelines for developing listening skills. *The Reading Teacher*, 42, 660-663. <https://www.jstor.org/stable/20200270>
- Güleç-Aslan, Y. Özbey, F., Sola-Özgüç, C., & Cihan, H. (2014). Vaka araştırması: Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları [A case study: The problems and needs of teachers working in the field of special education]. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 639-654. <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/a-case-study-the-problems-and-needs-of-teachers-working-in-the-field-of-special-education.pdf>
- Gürgür, H., Akçamete, G., & Vuran, S. (2005). Teachers' opinions about implementation of curriculum of elementary schools for children with hearing impairments. *Educational Sciences and Practice*, 4(7), 69-91. <https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/pdfViewer/index.xhtml?uId=26997&ioM=Paper&preview=true&isViewer=true#pagemode=bookmarks>
- Gürgür, H., Girgin, Ü., & Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli bir öğrenci ile gerçekleştirilen bire bir söyleşilerde öğretmen yeterliliklerinin incelenmesi [The examination of teacher competencies in one-to-one conversations with a hearing-impaired student]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 507-539. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256180>
- Gürgür, H., & Uzuner, Y. (2010). Kaynaştırma sınıfında işbirliği ile öğretim uygulamalarına bakışın fenomenolojik analizi [Phenomenological analysis of the mainstreaming in the mainstreaming class]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 275-333. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/15138/15138.pdf?sequence=1>
- Hyde, M., Zevenbergen, R., & Power, D. (2003). Deaf and hard of hearing students' performance on arithmetic word problems. *American Annals of the Deaf*, 148(1), 56-64. <https://doi.org/10.1353/aad.2003.0003>
- İlik, Ş. (2015). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı eğitiminin kaynaştırma öğretmenlerinin BEP yeterliliklerine etkisi [The effect of individualized education program training on teachers' qualifications for IEP]* (Tez Numarası: 407532) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Israelite, N. K., & Hammermeister, F. K. (1986). A Survey of teacher preparation programs in education of the hearing impaired. *American Annals of the Deaf*, 131(3), 232-237. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0761>
- Karaca, M. A. (2018). *Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi [The effect of integration training program on the professional competencies of teachers about integration interventions]* (Tez Numarası: 509031) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karasu, H. P. (2011). *İşitme engelli öğrenciler ve normal işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi [Assessment of reading skills of normally hearing and hearing impaired students with informal reading inventory]* (Tez Numarası: 296604) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Karasu, H., Girgin, Ü., & Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi [Assessment of reading skills of hearing and hearing impaired students with informal reading inventory]. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 65-88. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/17525>
- Kızılkaya, H. (2021). *Disleksili öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen eğitim programının öğretmen yeterliklerine etkisinin incelenmesi [The effectiveness of training program developed for teachers working with dyslexic students on their competencies]* (Tez Numarası: 658793) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Luckner, J. (1991). The competencies needed for teaching hearing-impaired students. *American Annals of the Deaf*, 136(1), 17-20. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0503>
- Luckner, J. L., & Carter, K. (2001). Essential competencies for teaching students with hearing loss and additional disabilities. *American Annals of the Deaf*, 146(1), 7-15. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0065>
- Luckner, J. L., & Muir, S. (2001). Successful students who are deaf in general education settings. *American Annals of the Deaf*, 146, 450-461. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0202>
- Mandke, K., & Chandekar, P. (2019). Deaf education in India. In H. Knoors, M. Brons & M. Marschark (Eds.), *Deaf education beyond the western world: Context, challenges, and prospects* (1st ed., pp. 261 - 284) Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190880514.003.0014>
- Marschark, M., Spencer, P. E., Adams, J., & Sapere, P. (2011). Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing children: Teaching to their cognitive strengths and needs. *European Journal of Special Needs Education*, 26(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.543540>
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2010). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction* (4th ed.). Pearson Education, Inc.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Auflage). (Introduction to qualitative social research: A guide to qualitative thinking) (6th edition). Psychologie, Beltz.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [Regulations on Special Education Services]*. T.C. Resmi Gazete, (31152), 11 Haziran 2020, 1-46. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/06/20200611-1.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri [General competencies of the teaching profession]*. [https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik\\_Meslegi\\_Genel\\_Yeterlikleri.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf)
- Palmer, E. (2014). *Teaching the core skills of listening and speaking*. ASCD.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri [Qualitative research and evaluation methods]. (M. Bütün, & S. B. Demir, Trans.; 1st ed.). Pegem Akademi. (Original book published 2002)
- Piştav-Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2016a). Okul öncesi düzeyde eğitim alan işitme engelli öğrencilerin eğitim süreçlerinde kullanılan iletişim modlarına/yaklaşımlarına ilişkin öğretmen görüşleri [Opinions of the teachers about the communication modes/approaches used in the education period of the hearing impaired children educated at pre-school level]. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 296-332. <http://doi.org/10.12984/eeefd.280747>
- Piştav-Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2016b). İşitme engelliler öğretmenleri ile odyoloji ve konuşma bozuklukları uzmanlarının işitme kayıplı çocukların eğitimi hakkındaki görüşleri [Opinions of teachers of children with hearing impairment and audiologist and speech pathologists about education of children with hearing loss]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 88-112. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/264209>
- Piştav-Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2019). Investigation of difficulties faced by special education teachers and their self-efficacy beliefs. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 1(1), 57-69. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2019.0103>

- Salend, S. J. (2005). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices for all students* (5th ed.). Pearson.
- Sarı, H. (2002). Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili çağdaş öneriler [*Contemporary suggestions for the education of students with special needs*]. Pegem Yayıncılık.
- Sarı, H. (2007). The influence of an in-service teacher training (inset) programme on attitudes towards inclusion by regular classroom teachers who teach deaf students in primary schools in Turkey. *Deafness & Education International*, 9(3), 131-146. <https://doi.org/10.1179/146431507790559996>
- Sarıkaya, E. (2011). *İşitme engelli çocukların öğretmenlerinin işitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin görüş ve önerileri [The opinions and suggestions of teachers of hearing impaired children about literacy learning of hearing impaired childrens]* (Tez Numarası: 286821) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sözbilir, M. (2009). *Nitel veri analizi [Qualitative data analysis]*. <https://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-analizi.pdf>
- Tiryaki, E. N. (2015). Ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin Türkçe derslerinde kullanılan materyaller üzerine bir değerlendirme [The determination of materials used in Turkish lessons of hearing-impaired students studying in secondary school according to teachers' perceptions]. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(1), 1-8. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/190701>
- Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2013). *Exceptional lives: Special education in today's schools*. Merrill.
- Tzivinikou, S. (2015). The impact of an in-service training program on the self-efficacy of special and general education teachers. *Problems of Education in the 21. Century*, 64, 95-107 <http://doi.org/10.33225/pec/15.64.95>
- Uysal, A. (2010). *İşitme engellilerde Türkçe öğretimi, sorunlar, öneriler [Hearing in disabled Turkish teaching, problems, suggestions]* (Tez Numarası: 258030) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Wareham, T., Clark, G., & Turner, R. (2006). *Developing an inclusive curriculum for students with hearing impairments*. Geography Discipline Network.
- Yaman, F., Dönmez, O., Avcı, E., & Kabakçı-Yurdakul, I. (2016). İşitme engelli öğrencilerin okuma-yazma eğitiminde mobil uygulama kullanımı [The use of mobile applications in the literacy education of hearing-impaired students]. *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 153-174. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.6687>
- Yazçayır, G. H., & Girgin, M. C. (2019). İşitme yetersizliğine sahip öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi [Assessment of the opinions of the classroom teachers in developing listening skills of hearing-impaired students]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 56-77. <https://doi.org/10.9779/PUJE.2018.222>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]*. Seçkin Yayıncılık.



## KONGRE VE SEMPOZYUM DUYURULARI

International Conference on Special Education, Models, Standards and Practices  
4-5 Mart, Roma, İtalya

International Conference on Special Needs Education, Reforms and Governmental Policies  
11-12 Mart, Miami, Amerika Birleşik Devletleri

International Conference on Different Educational Programs in Special Needs Education  
22-23 Mart, Prag, Çekya

International Conference on Special Education Policies and Regulations  
22-23 Mart, İstanbul, Türkiye

International Conference on Special Needs Education  
5-6 Nisan, Mexico City, Mexico

International Conference on Special Needs Education, Educational Reforms and Practices  
12-13 Nisan, Venedik, İtalya

International Conference on Special Needs Education and Specialized Teaching Techniques  
19-20 Nisan, Paris, Fransa

International Conference on Special Education, Educational Reforms and Practices  
22-23 Nisan, Tokyo, Japonya

International Conference on Special Education, Models, Standards and Practices  
22-23 Nisan, Boston, Amerika Birleşik Devletleri

International Conference on Special Needs Education, Specialized Teaching Techniques and Different  
Approaches  
22-23 Nisan, Sevilla, İspanya

International Conference on Special Education and Diversity  
2-5 Mayıs, Antalya, Türkiye

International Conference on Special Education and Child Development  
3-4 Mayıs, Roma, İtalya

International Conference on Special Education, Child Development and Different Approaches  
6-7 Mayıs, İstanbul, Türkiye

International Conference on Special Needs Education and Child Development  
13-14 Mayıs, Amsterdam, Hollanda

International Conference on Special Education, Models, Standards and Practices (ICSEMSP)  
17-18 Mayıs, Floransa, İtalya

International Conference on Special Needs Education and Specialized Teaching Techniques  
20-21 Mayıs, Tallinn, Estonya

## **KONGRE VE SEMPOZYUM DUYURULARI**

International Conference on Special Education, Teaching and Different Approaches  
20-21 Mayıs, Las Vegas, Amerika Birleşik Devletleri

International Eurasian Educational Research Congress  
23-26 Mayıs, Kocaeli, Türkiye

International Conference on Special Education, Teaching and Different Approaches  
24-25 Mayıs, Barcelona, İspanya

International Conference on Special Needs Education, Individual Differences and Needs  
24-25 Mayıs, Batum, Gürcistan

International Conference on Special Education and Individual Needs  
3-4 Haziran, New York, Amerika Birleşik Devletleri

International Conference on Special Needs Education  
7-8 Haziran, San Francisco, Amerika Birleşik Devletleri

## 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 iletilmek 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.

<b>Türkçe ve İngilizce Sayfa Yapısı</b>	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.
<b>Türkçe ve İngilizce Yazı Tipi</b>	Bütün metinde <i>10 punto Times New Roman</i> yazı karakteri kullanılmalıdır. Başlık, yazar isimleri, tablo ve şekillerin nasıl hazırlanacağına dair ilgili bölümlere bakınız.
<b>Türkçe ve İngilizce Paragraf Yapısı</b>	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.
<b>Türkçe ve İngilizce Sözcük Sınırı</b>	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.
<b>Türkçe ve İngilizce Başlık</b>	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 <a href="#">Yazar Bilgileri</a> başlıklı şablon içinde verilmeli, kesinlikle MAKALE İÇİNDE VERİLMEYELİDİR (bk. <a href="#">Yazar Bilgileri şablonu</a> ).
<b>Yazar İsimleri</b>	Yazar isim ve soy isimleri ilk harfleri büyük, <i>10 punto Times New Roman</i> yazı karakterinde verilmelidir. Ancak bu bilgi <a href="#">Yazar Bilgileri</a> başlıklı şablon içinde verilmeli, kesinlikle MAKALE İÇİNDE VERİLMEYELİDİR (bk. <a href="#">Yazar Bilgileri şablonu</a> ).
<b>Türkçe Öz ve İngilizce Abstract</b>	Her makalede Türkçe tam metin bölümünün üstünde çalışmayı özetleyen bir " <b>Öz</b> " 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 " <b>Abstract</b> " 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 doğrularını araştırmının 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 <sub>i</sub>	b, b <sub>i</sub>	Regresyon analizlerinde tahmin edilen standardize ve standardize edilmiş 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 <sub>b</sub>	f <sub>e</sub>	Beklenen frekans
f <sub>g</sub>	f <sub>o</sub>	Gözlenen frekans
F	F	F dağılımı, Fisher's F ratio
F <sub>krit</sub>	F <sub>krit</sub>	F testi için kritik istatistiksel önem değeri
g	g	Hedge'nin etki büyüklüğü değeri
GFI	GFI	Uyum iyiliği endeksi
GLM	GLM	Genelleştirilmiş doğrusal model
H <sub>0</sub>	H <sub>0</sub>	Sıfır hipotezi
H <sub>1</sub> (veya H <sub>a</sub> )	H <sub>1</sub> (veya H <sub>a</sub> )	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 endeksi
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 <sup>2</sup>	r <sup>2</sup>	Açıklayıcılık katsayısı
r <sub>b</sub>	r <sub>b</sub>	biserial korelasyon
r <sub>s</sub>	r <sub>s</sub>	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 <sup>2</sup>	η <sup>2</sup>	Eta-kare
λ (lambda)	λ (lambda)	Goodman – Kruskal öngörülebilirlik ölçüsü
Λ (büyük lambda)	Λ (capital lambda)	Wilks's çok değişkenli test kriteri
χ <sup>2</sup>	χ <sup>2</sup> (chi-squared)	Ki-kare
ω <sup>2</sup>	ω <sup>2</sup> (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*
- Türkçe ve İngilizce Tablo ve Şekiller**
- 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 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*

<b>Birinci Düzey Başlıklar Ortak, Bold ve İlk Harfler</b>	
<b>Birinci Düzey Başlık</b>	<b>Büyük Olarak Yazılmalıdır</b> Çalışmanın başlığı ve temel başlıklar ( <b>Giriş, Yöntem, Bulgular, Tartışma</b> ) birinci düzey başlık olarak kabul edilmektedir.
<b>İkinci Düzey Başlık</b>	<b>Sola Dayalı, Bold, İlk Harfler Büyük Olarak Yazılmalıdır</b> Metin yeni bir paragraf olarak başlamalıdır.
<b>Üçüncü Düzey Başlık</b>	<b>Sola Yaslı, Bold, İtalik İlk Harfler Büyük Olarak Yazılmalıdır</b> Metin yeni bir paragraf olarak başlamalıdır.
<b>Dördüncü Düzey Başlık</b>	<b>İlk Satır Girintili, Bold, Her Sözcüğün İlk Harfi Büyük Yazılmalı ve Nokta ile Bitmelidir.</b> Metin aynı satırda devam etmeli, alt satıra geçilmemelidir. Bu başlığı takip eden ilk paragraf başlıkla aynı satırda yer almalıdır.
<b>Beşinci Düzey Başlık</b>	<b>İlk Satır Girintili, Bold, İtalik, Her Sözcüğün İlk Harfi Büyük Yazılmalı ve Nokta ile Bitmelidir.</b> 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.

Tablo 2 (devamı)

<b>Tablo ve Şekil Başlıkları</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Tablo numaraları tablonun üstünde (ör. Tablo 1, Tablo 2 gibi) sola dayalı, <b>bold</b> 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.</li><li>➤ Şekil numaraları da şeklin üstünde (ör. Şekil 1., Şekil 2. gibi) sola dayalı, <b>bold yazılmalı ve şekil başlıkları şekil numaralarının altında (önce ve sonra 3nk) sola dayalı, italik ve ilk harfler büyük olarak yazılmalıdır</b> (bk. <a href="#">Türkçe Şablon</a> veya <a href="#">İngilizce şablon</a>).</li></ul>
<b>Diğer</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Öz, Abstract, <b>Kaynaklar</b> ve <b>Ekler</b> başlık olarak kabul edilmeli ve her biri ayrı sayfada ortalı, ilk harfi büyük olmalı ve sadece <b>Kaynaklar</b> ve <b>Ekler</b> bold yapılmalıdır (bk. <a href="#">Türkçe Şablon</a> veya <a href="#">İngilizce şablon</a>).</li></ul>

### 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.

<b>Metin İçi Atıf Kullanımı</b>	<p>Türkçe ve İngilizce atıflarda yazarlar arasında &amp; 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 &amp; 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 &amp; ibaresi kullanılmalıdır. Detaylar için <a href="#">Metin İçi ve Parantez İçi Atıf Gösterimi</a> tablosuna başvurunuz.</p>
<b>Atıfların Sıralanması</b>	<p>Parantez içinde atıflar alfabetik olarak dizilmelidir. Örneğin; (Bozkurt &amp; Tekin-İftar, 2003; Ayer, 1984; Mert, 1996; Özen <i>vd.</i>, 2002; Sağıroğlu, 2006; Sucuoğlu, 2001)</p>
<b>Aktarılan Kaynak</b>	<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>
<b>Aynı Soyadlı Yazar</b>	<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 &amp; Acar, 2017)</p>

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ  
YAZIM KURALLARI

<b>Aynı Yazarın Aynı Tarihli Çalışmaları</b>	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)
<b>Aynı Yazar Grubunun Yer Aldığı Çalışmalar</b>	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).
<b>Yeniden Yayımlanmış veya Çevrilmiş Kaynaklar</b>	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)
<b>Aynı Yazarın İki Çalışması</b>	Aynı yazara ait iki çalışma verilirken çalışmaların yıllarına göre verilmeli ve yılların arasına virgül konulmalıdır. Örneğin, (Myers, 1998, 2003)
<b>Kişisel İletişim Kaynakları</b>	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)
<b>Diğer</b>	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

<b>Vurgu</b>	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.
<b>Madde Sıralamaları</b>	Metin içerisindeki sıralamada maddelendirme için rakam, küçük harf ya da maddelendirme işaretleri alt alta (1, 2, 3 gibi veya a, b, c gibi) verilmelidir.
<b>Paragraf</b>	Metinde yer alan tüm paragraflar en az üç cümle içermelidir. <ul style="list-style-type: none"><li>➤ 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).</li><li>➤ 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.</li><li>➤ 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.</li></ul>
<b>Doğrudan Alıntılar</b>	
<b>Örneğin;</b>	
<b>Araştırmacılar, insanların kendi kendilerine nasıl konuştuklarını incelediler:</b>	
	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)
<b>Alderson-Day ve Fernyhough (2015), insanların kendi kendilerine nasıl konuştuklarını incelediler:</b>	
	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)
<b>Noktalama İşaretleri</b>	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.).
<b>Rakamların Kullanımı</b>	Metin içinde geçen sayı 10'dan küçük ise harflerle (dokuz, sekiz gibi) yazılmalıdır. İstisna olan durumlar aşağıda açıklanmıştır <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Eğer bir cümlenin başlangıcında değilse, 10'dan büyük sayılar harflerle değil, rakamlarla yazılmalıdır (ör. Araştırmaya 350 üniversite öğrencisi ... gibi).</li><li>➤ Makalenin özet kısmında tüm sayılar rakamlarla yazılmalıdır.</li><li>➤ Bir ölçme biriminden bahsediliyorsa 10'dan küçük bile olsa rakamlarla yazılmalıdır (ör. 5 mg'lık dozlar. gibi ya da 10 cm ve üzeri ... gibi).</li><li>➤ Kesirler yazı ile yazılmalıdır (ör. sınıfın beşte biri, üçte iki çoğunluk).</li><li>➤ 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).</li><li>➤ 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).</li><li>➤ 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).</li></ul>

- Tablolar, şekiller ve grafik adlarında 10'dan küçük de olsa sayılar rakamla yazılmalıdır.
- Küsüratlı sayılarda tam sayı ile küsuratı arasına 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., Ropewski, 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., Kilteni, 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

- 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.

#### Kitap İçinde Bölüm

#### 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

- 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.

#### Tez

- Akalm, 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

<b>İnternette Alman Bilgiler</b>	Yılmaz, A. (2012). <i>Eğitimde yeni gelişmeler [New developments in education]</i> . <a href="http://www.egitim.org.tr/makale.html">http://www.egitim.org.tr/makale.html</a> List of oldest companies. (2019, January 13). In <i>Wikipedia</i> . <a href="https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=List_of_oldest_companies&amp;oldid=878158136">https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=List_of_oldest_companies&amp;oldid=878158136</a>
<b>Test, Ölçek ve Envanter</b>	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.
<b>TED Konuşmaları</b>	Giertz, S. (2018, April). <i>Why you should make useless things</i> [Video]. TED Conferences. <a href="https://www.ted.com/talks/simone_giertz_why_you_should_make_useless_things">https://www.ted.com/talks/simone_giertz_why_you_should_make_useless_things</a> Koç, A. (2018, Mayıs). <i>Eğitimin geleceği, geleceğin eğitimi [Future of education, education of future]</i> [Video]. TED Konuşmaları. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=gEwZN1Tw1AA">https://www.youtube.com/watch?v=gEwZN1Tw1AA</a>
<b>Youtube Videoları</b>	Baddeley, A. (2010, November 3). <i>Alan Baddeley on the development of the working memory model</i> [Video]. YouTube. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=mTONLihOK30">https://www.youtube.com/watch?v=mTONLihOK30</a>

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 2024 yılı cilt 25 sayı 1'deki makalelerin değerlendirme sürecine zaman ayırarak değerli katkılarını sunan tüm meslektaşlarımıza teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR  
Prof. Dr. Safiye Sunay YILDIRIM-DOĞRU  
Prof. Dr. Vesile YILDIZ-DEMİRTAŞ  
Doç. Dr. Ahmet Bilal ÖZBEK  
Doç. Dr. Alev GİRLİ  
Doç. Dr. Ayten DÜZKANTAR  
Doç. Dr. Halime Miray SÜMER-DODUR  
Doç. Dr. Nuray ÖNCÜL  
Doç. Dr. Salih ÇAKMAK  
Doç. Dr. Şerife Sema KARAKELLE  
Doç. Dr. Ufuk ÖZKUBAT  
Dr. Öğr. Üyesi Duygu BÜYÜKKÖSE  
Dr. Öğr. Üyesi Fadime İŞCEN-KARASU  
Dr. Öğr. Üyesi Füsun ÜNAL  
Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Akif KARAL  
Dr. Öğr. Üyesi Neslihan ÜNLÜOL-ÜNAL  
Dr. Öğr. Üyesi Raziye ERDEM