



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

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

**Cilt | Volume**

25

**Sayı | No**

3

**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  
3

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 KİRİŞÇİ Dr. Öğr. Üyesi Ayşın NOYAN-ERBAŞ Doç. Dr. Seray OLÇAY Dr. Öğr. Üyesi Onur ÖZDEMİR Dr. Öğr. Üyesi Candan Hasret ŞAHİN Doç. Dr. Sema TAN Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem TIKIROĞLU Doç. Dr. Özlem TOPER Doç. Dr. Gizem YILDIZ
<b>İngilizce Dil Editörleri   English Language Editors</b> Doç. Dr. 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-PEKMEZCİ 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-ÇARŞANBALI Araş. Gör. Hatice Cansu BİLGİÇ Araş. Gör. Burak ÇARŞANBALI	<b>Technical Executives</b> Dr. Öğr. Üyesi Esra GENÇ Araş. Gör. Samet Burak TAYLAN Araş. Gör. Dr. Çetin TOPUZ
<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 Final 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)
<b>İletişim   Contact</b> 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	

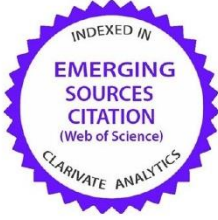
Bu dergi 1995 yılından beri hakemli bir dergi olarak yayınlanmaktadır.

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**

	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilere Kendini Yönetme Öğretiminin Kendini Yönetme, Etkinlikle İlgilenme ve Etkinliği Tamamlama Becerileri Üzerine Etkililiği	209
<i>Akın GÖNEN</i> <i>Yahya ÇIKILI</i>	The Effectiveness of Teaching Self-Management to Students with Autism Spectrum Disorder on Their Self-Management, On-Task and Task Completion Skills	
<i>Hacer Elif DAĞLIOĞLU</i> <i>Özlem ÇEREZCİ</i>	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenek Potansiyeline İlişkin Algıları Preschool Teachers' Perceptions of the Potential of Giftedness	227
<i>Neşe KURT-DEMİRBAŞ</i> <i>Seda SEVGİLİ-KOÇAK</i>	Üstün Yetenekli Öğrencilerin Zorbalığa Seyirci Müdahale Becerilerinin Geliştirilmesi Developing Bystander Intervention Skills in Bullying of Gifted Students	247
<i>Derya ATALAY</i>	Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Disleksi Bilgisi ve Yeterlilik Faktörleri Inclusion of Children with Special Needs: Dyslexia Knowledge and Competence Factors of Preschool Teachers	261
<i>Yakup BURAK</i> <i>İrem GİRGİN</i>	Türkiye'deki Haber Ajanslarında Özel Gereksinimli Bireylerin Başarılarına Yönelik Yapılan Haberlerin İncelenmesi Investigation of News about the Success of Individuals with Special Needs in Türkiye's News Agencies	277
<i>Ahmet BİLDİREN</i> <i>Nilgün KİRİŞÇİ</i> <i>Sevinç Zeynep KAVRUK</i> <i>Yıldız YILDIRIM</i> <i>Özge BIKMAZ-BİLGİN</i> <i>Bahtiyar DİLDEĞMEZ</i>	İlkokul Dönemi Üstün Yetenekli Çocuklar İçin Aday Bildirim Ölçeği (İDABÖ) Geliştirme Çalışması Developing a Teacher Nomination Scale for Gifted Children in Primary Schools	297

#### **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 üçüncü sayısı olan Eylül, 25. Cilt, 3. Sayısı ile yeniden karşınızdayız. Her zaman olduğu gibi, öncelikle dergimize katkı sağlayan yazarlarımıza, hakemlerimize, okurlarımıza, Akademik Danışma Kurulumuza ve Editörler Kurulumuza sizlerin huzurunda teşekkür ediyorum. Editörler Kurulu olarak dergimizi niceliksel ve niteliksel olarak daha üst seviyelere taşımak için yoğun çaba sarf ettiğimizi sizlere bildirmek isterim. Bu sayımızda yer alan makaleleri tanıtmaya geçmeden önce teknik sorumlu olarak aramıza katılan Kastamonu Üniversitesinden Araş. Gör. Eylül AKAR'a hoş geldiniz diyerek çalışmalarında başarılar diliyorum.

Dergimizin bu sayısında altı araştırma makale yer almaktadır. Bu çalışmaları kısaca sizlerle paylaşmak istiyorum. Bu sayımızda yayımlanan ilk makale *Akın GÖNEN* ve *Yahya ÇIKILI* tarafından yürütülen “*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilere Kendini Yönetme Öğretiminin Kendini Yönetme, Etkinlikle İlgilenme ve Etkinliği Tamamlama Becerileri Üzerine Etkililiği*” adlı çalışmadır. Bu çalışmada kendini yönetme (KY) öğretiminin otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini (KYS) kazanması ve sürdürmesi üzerine olan etkisi incelenmiştir. Öğrencilerin stratejileri kullanarak etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama davranışlarını kazanmaları ve sürdürmeleri, kullanılan stratejileri ve hedef davranışları farklı kişilere/ortamlara ne düzeyde genellediğinin belirlenmesi de amaçlanmıştır. Ayrıca sosyal geçerlik verilerinin toplanması amacıyla öğrenci annelerinin ve öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Araştırma, tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, OSB tanısı olan ve 10-12 yaşları arasındaki üç öğrencidir. Araştırma bulguları, KY öğretiminin OSB olan öğrencilerin KYS'yi kazanmasında etkili olduğunu ve stratejileri kullanan öğrencilerin uygulamadan sonra da stratejileri kullanmayı sürdürdüklerini göstermiştir. Ayrıca kendine ön uyarı verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirmeden oluşan KYS'yi kullanan öğrencilerin etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama düzeylerinde artış olduğu, kazanımları uygulamadan sonra da sürdürdüğü, farklı kişi ve ortamlara genellediği belirlenmiştir. Katılımcıların annelerinden ve öğretmenlerinden toplanılan sosyal geçerlik bulguları, KYS'nin kullanılması ve etkileri hakkında olumlu olduğunu göstermiştir.

“*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenek Potansiyeline İlişkin Alguları*” adlı ikinci makale *Hacer Elif DAĞLIOĞLU* ve *Özlem ÇEREZCİ* tarafından kaleme alınmıştır. Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik konusunda eğitim almadan önce ve sonra bu konudaki algılarını incelemek amacıyla yürütülmüştür. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde kurgulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Çorum İl merkezinde bulunan resmi okul öncesi kurum ve ilköğretim okulu anasınıflarında çalışan gönüllü toplam 171 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada bilgi formu, beyin fırtınası ve resim tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler tümevarımsal içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada veriler kategorize edilirken belirtilen ifadeler araştırmacılar tarafından en az üç kez incelenerek ayrı ayrı kodlanmış ve oluşturulan kod ve kategoriler üç uzman tarafından incelenerek son hali verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliliğe ilişkin olarak gerek eğitim almadan önce gerekse sonrasında bu çocukların daha çok bilişsel gelişim özelliklerini dikkate aldıkları bununla birlikte eğitim aldıktan sonra eğitim almadan öncekine göre daha fazla sayıda ve çeşitte kodlama yaptıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca üstün yeteneklilik konusunda bilgilendirilmeden önce bu çocukların öğretmeni zorlayabilecek özelliklerini daha çok ifade ettikleri belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenleri üstün yeteneklilik konusunda bilgilendirildikten sonra öncesine nazaran bu çocukların temel olarak bilişsel, dil, sosyal duygusal gelişimleri ile genel gelişimsel özellikleri konusunda oldukça bilgi sahibi oldukları ve bu bağlamda öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların zorlayıcı özelliklerine ilişkin görüşlerinin bilgilendirildikten sonra oldukça azaldığı ve öğretmenlerin üstün yetenekli çocukları tanımayla başladıkça zorlayıcı olabilecek özelliklerini kabullenmeye daha eğilimli oldukları ortaya çıkmıştır.

Üçüncü makale *Neşe KURT-DEMİRBAŞ* ve *Seda SEVGİLİ-KOÇAK* tarafından yürütülen “*Üstün Yetenekli Öğrencilerin Zorbalığa Seyirci Müdahale Becerilerinin Geliştirilmesi*” adlı çalışmadır. Bu çalışmada üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin zorbalığa seyirci müdahale becerilerinin geliştirilmesine yönelik çevrimiçi psikoeğitim programını uygulamak ve etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda mevcut araştırmada zorbalığa seyirci müdahale psikoeğitim programının (FASKU; fark etme, acil yorumlama, sorumluluğunu üstlenme, karar verme ve uygulama) zorbalığa seyirci olan üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin müdahale becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden 5. ve 6. sınıf düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerle yürütülmüştür. Deney (11 öğrenci) ve kontrol (11 öğrenci) grubu olmak üzere 22 üstün yetenekli öğrenci ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmada veriler Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği (ZSMÖ) ile elde edilmiştir. Araştırma kapsamında deney grubuna 6 oturumluk çevrimiçi psikoeğitim programı uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Araştırma deseni, deney ve kontrol gruplu (öntest, sontest ve izleme testi) yarı deneysel bir modeldir. Araştırmadan elde edilen bulgular, uygulanan psikoeğitim programının deney grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahale becerilerinde farklılaşma sağladığını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde programın uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahale becerisini geliştirmede etkili olduğunu ancak kontrol grubunun zorbalığa seyirci müdahale ölçeğinden aldıkları sontest puanları ile öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

“*Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Disleksi Bilgisi ve Yeterlilik Faktörleri*” adını taşıyan dördüncü makale *Derya ATALAY* tarafından yürütülmüştür. Araştırma, okul öncesi

öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik yeterliklerini ve disleksi bilgi düzeylerini etkileyen faktörleri incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma betimsel ve ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Çalışma grubunu 350 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu, Disleksi ile İlgili Bilgi ve İnanç Ölçeği ve Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Analizlerde kişisel bilgilerin frekans ve yüzdeleri verilmiş, ölçek puanlarına ilişkin betimsel analizler yapılmış, iki ölçek puanı arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Spearman Brown korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik öğretmen yeterliği ölçeği puanları ile disleksi bilgi ve inanç ölçeği puanlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesinde sınıflandırma analizlerinden CHAID analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin disleksi bilgi, tanı, tedavi ve genel olarak bilgi düzeyleri arttıkça özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik yasa, bilgi, algı ve genel olarak yeterlik düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik yeterliklerini etkileyen en önemli faktörler sırasıyla özel eğitim sertifikası olma durumu, öğrenme güçlüğü konusunda eğitim alma durumu, kurum türü ve cinsiyet olduğu görülmüştür. Öğrenme güçlüğü konusunda eğitim alıp özel eğitim sertifikası olan okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik yeterliği daha yüksek bulunmuştur.

*Yakup BURAK ve İrem GİRGIN* tarafından kaleme alınan beşinci makale “*Türkiye’deki Haber Ajanslarında Özel Gereksinimli Bireylerin Başarılarına Yönelik Yapılan Haberlerin İncelenmesi*” adını taşımaktadır. Bu çalışmada özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutumların ve düşünce yapılarının değiştirilmesi amacıyla özel gereksinimli bireylerin başarılarına yönelik Türkiye’de ulusal haber ajanslarında yayınlanmış olan haberlerin doküman analizi yöntemiyle incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak, Türkiye’de en fazla yayın ağına sahip Anadolu Ajansı, Demirören Haber Ajansı ve İhlas Haber Ajansı haber ajanslarından 2010-2022 yılları arasında yayınlanan ve özel gereksinimli bireylerin başarılarını konu alan haberler içerik analizi ile analiz edilmiş ve kategorilere ayrılarak detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu çalışmada Anadolu Ajansı’ndan 259, Demirören Haber Ajansı’ndan 311 ve İhlas Haber Ajansı’ndan 66 haber incelenmiştir. Haberler, haber ajansı, haber türü, yayınlandığı ülke, konu olan özel gereksinimli bireyin cinsiyeti, özel gereksinim türü, özel gereksinimli bireyi destekleyen kurum, özel gereksinimli bireyin başarı türü, özel gereksinimli bireylerin ilham kaynağı başlıklarında değerlendirilmiştir. Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre, Türkiye’de ulusal haber ajanslarında özel gereksinimli bireylerin başarılarını konu alan oldukça fazla haberin yayınlandığı, bu başarıların eğitim, iş, sanat, spor ve sosyal sorumluluk kategorilerinde toplandığı, spor alanındaki başarılarla diğer alanlara göre daha fazla haberde yer verildiği tespit edilmiştir.

Bu sayıda yer alan altıncı makale olan “*İlkokul Dönemi Üstün Yetenekli Çocuklar İçin Aday Bildirim Ölçeği (İDABÖ) Geliştirme Çalışması*” adlı çalışma *Ahmet BİLDİREN, Nilgün KİRİŞÇİ, Sevinç Zeynep KAVRUK, Yıldız YILDIRIM, Özge BIKMAZ-BİLGİN ve Bahtiyar DİLDEĞMEZ* tarafından kaleme alınmıştır. Bu çalışmada üstün yetenekli ilkökullü öğrencilerine yönelik öğretmen aday bildirim ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen ölçeğin kuramsal temeli Renzulli’nin Üç Halka Kuramı’na dayandırılmıştır. Bu çalışma kapsamında ilkökullü dönemindeki üstün yetenekli çocukları belirlemek amacıyla İlkokul Dönemi Üstün Yetenekli Çocuklar için Öğretmen Aday Bildirim Ölçeği (İDABÖ) geliştirilmiştir. Çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Çalışma 1’de, temel eksenler analizine dayalı açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Çalışma 2’de, güçlü maksimum olabilirlik kestirim yöntemi kullanılarak yapılan doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışma 3’te ise ölçeğin geçerliği test edilmiştir. Pilot çalışma 507 katılımcı ile 89 maddelik deneme formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama aşamasından sonra ölçekte 50 madde kalmıştır. 225 katılımcıyla 50 maddelik ölçek için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda, ölçeğe ilişkin uyum indekslerinin mükemmel uyuma sahip olduğu belirlenmiş ve ölçeğin ikinci düzey üç faktörlü ve 27 maddeden oluşan yapısı doğrulanmıştır. Ölçeğin geçerliliğine ilişkin yapılan incelemede üstün yetenekli öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrenciler karşılaştırılmış ve üstün yetenekli öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin Cronbach’s  $\alpha$  ve tabakalı Cronbach’s  $\alpha$ , McDonald’s  $\omega$ , bileşik güvenilirlik katsayıları ve çıkarılan ortalama varyans değerleri incelenmiştir. Ölçeğin tamamına ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayılarının tamamının .95 üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bulgular doğrultusunda “İlkokul Dönemi Üstün Yetenekli Çocuklar İçin Aday Bildirim Ölçeği”nin, geçerli bir ölçme aracı olduğu ve üstün yetenekli çocukları tanılamada güvenilir puanlar vereceği ifade edilmiştir.

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 Aralık ayında yayımlanacak olan 25. Cildin dördüncü 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 third issue of September 2024, Volume 25, Issue 3. As always has been, I would like to thank here those who contributed as our authors, reviewers, readers, our Academic Advisory Board, and our Editorial Board. I would like to indicate that as the Editorial Board, we put forth the effort to move our journal to a higher level both quantitatively and qualitatively in the forthcoming process. Before introducing the articles in this issue, I would like to welcome Research Assistant Eylül AKAR from Kastamonu University who has joined in the technical executives and I would like to wish her success in her work with us.

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 *Akın GÖNEN* and *Yahya ÇIKILI* “*The Effectiveness of Teaching Self-Management to Students with Autism Spectrum Disorder on Their Self-Management, On-Task and Task Completion Skills.*” The effect of self-management (SM) teaching on the acquisition and maintenance of self-management strategies (SMS) by students with ASD was examined. It was also aimed to determine how students acquire and maintain the behaviors of on-task and task completion by using strategies, and to what extent they generalize the strategies and target behaviors to different people/environments. The study was conducted using multiple probe design with probe conditions across subjects, one of the single-subject research models. The participants of the study were three students diagnosed with ASD and aged 10-12. The findings of the study showed that SM teaching was effective in helping students with ASD acquire SMS, and that students who used the strategies continued to use the strategies after the intervention. In addition, it was determined that students who used the SMS consisting of antecedent cue regulation, self-monitoring, self-evaluation, and self-reinforcement increased their on-task and task completion levels, maintained the gains after the intervention and generalized them to different people and environments. Social validity findings collected from the participants showed that they were positive about the use and effects of the SMS.

The second study namely “*Preschool Teachers' Perceptions of the Potential of Giftedness*” was conducted by *Elif DAĞLIOĞLU* and *Özlem ÇEREZCİ*. This study was conducted to examine preschool teachers' perceptions of giftedness before and after they received training. With a qualitative research design, this study utilized a case study. The working group of the study consisted of 171 volunteer teachers working in the official preschool institutions and primary school kindergartens located in the city center of Çorum. Data were collected through Information Form, Brainstorming Technique, and Drawing Technique. Inductive content analysis was employed during data analysis. The statements were analyzed and coded separately by the researchers at least three times while categorizing the data, and the codes and categories were finalized after three experts' views. Preschool teachers were found to be most likely to take into account the cognitive developmental characteristics of these children both before and after receiving the education. In addition, it was revealed that they made a greater number and variety of coding after receiving the training. It was also determined that before teachers were informed about giftedness, they expressed the characteristics of these children that could challenge them more. After the preschool teachers were informed about giftedness, they were found to be more knowledgeable about the cognitive, language, social-emotional development, and general developmental characteristics of these children by reflecting on the drawings they made. In this context, it was discovered that teachers' perceptions of the challenging traits in gifted children significantly decreased after receiving information, and as teachers became more acquainted with gifted children, they were increasingly inclined to embrace and understand their potentially challenging characteristics.

The third research article in this issue is authored by *Neşe KURT-DEMİRBAŞ* and *Seda SEVGİLİ-KOÇAK* namely “*Developing Bystander Intervention Skills in Bullying of Gifted Students.*” The purpose of this study was to implement and evaluate the effect of an online psychoeducation program aimed at enhancing bystander intervention skills in bullying of gifted secondary school students. For this purpose, the present study examined the effect of the bullying bystander intervention psychoeducation program called FASKU (notice, interpret immediately, take responsibility, decide, and apply) on the intervention skills of gifted secondary school students who were bystanders to bullying. The study was carried out with a group of gifted students enrolled in the 5th and 6th grades at the Science and Art Center. A study group was formed with 22 gifted students, including the experimental (11 students) and control (11 students) groups. In the study, data were obtained with Bystander Intervention Scale in Bullying (BISB). Within the scope of this study, the experimental group received a 6-session online psychoeducation program, whereas the control group did not undergo any intervention. The research design is a quasi-experimental model with experimental and control groups (pretest, posttest, and follow-up test). The findings of the study indicated that the psychoeducation program implemented in the experimental group led to a discernible improvement in the bystander intervention skills of the gifted students. Based on this result, it can be inferred that the psychoeducation program demonstrates efficacy in enhancing the bystander intervention abilities of gifted students. Upon evaluating the results obtained in this regard, it became evident that the program exhibited efficacy in enhancing the bystander intervention abilities of students in bullying within the experimental group, who were subjected to the program.

*Derya ATALAY* authored the fourth research article namely “*Inclusion of Children with Special Needs: Dyslexia Knowledge and Competence Factors of Preschool Teachers.*” The study was conducted to examine the factors that affect the competencies of preschool teachers towards inclusion of children with special needs and their level of dyslexia

knowledge. The study was designed in descriptive and relational survey model. The study group consisted of 350 preschool teachers. “Personal Information Form, Knowledge and Belief Scale about Dyslexia and Teacher Competency Scale for Inclusion of Children with Special Needs” were used to collect the data. In the analyses, frequencies and percentages of personal information were given, descriptive analyses were conducted on the scale scores, and Spearman Brown correlation coefficient was used to determine the relationship between the two scale scores. CHAID analysis, which is one of the classification analyses, was used to determine the factors affecting the scores of teachers’ teacher competency scale for inclusion of children with special needs and dyslexia knowledge and belief scale scores. As a result of the study, it was observed that as preschool teachers’ dyslexia knowledge, diagnosis, treatment and general knowledge levels increased, their level of law, knowledge, perception and general competence for inclusion of children with special needs also increased. The most important factors affecting the competencies of preschool teachers towards the inclusion of children with special needs were found to be the status of having a special education certificate, the status of receiving training on learning disabilities, the type of institution and gender. It was found that preschool teachers who received training on learning disabilities and had a special education certificate had higher competency towards inclusion of children with special needs.

The fifth article which was conducted by *Yakup BURAK* and *İrem GİRGIN* is namely “*Investigation of News about the Success of Individuals with Special Needs in Türkiye’s News Agencies.*” This study aimed to examine the news published by national news agencies in Türkiye about the success stories of individuals with special needs using the document analysis method to change negative attitudes and mindsets toward individuals with special needs. The study was carried out using document analysis, one of the qualitative research methods. The three most distinguished national broadcast networks, Anadolu Agency, Demirören News Agency, and İhlas News Agency, were scanned for success stories of individuals with special needs. The news items published between 2010 and 2022 were analyzed with content analysis and then categorized and examined thoroughly. In total, 259 news items from Anadolu Agency, 311 news items from Demirören Agency, and 66 news items from İhlas News Agency were examined. These news items were evaluated under the following headings: news agency, news type, country of publication, gender of the individual, type of special needs, institution supporting the individual with special needs, type of success, and source of inspiration. The findings showed that Türkiye’s national news agencies published many news items about the success stories of individuals with special needs. The news items reached were categorized under education, business, art, sports, and social responsibility. As a result of examining the areas, it was found that most news items were prepared in the sports area.

The sixth and the last research article in this issue namely “*Developing a Teacher Nomination Scale for Gifted Children in Primary Schools*” was authored by *Ahmet BİLDİREN*, *Nilgün KİRİŞÇİ*, *Sevinç Zeynep KAVRUK*, *Yıldız YILDIRIM*, *Özge BIKMAZ-BİLGİN*, and *Bahtiyar DİLDEĞMEZ*. The aim of this study was to develop a teacher nomination scale for gifted students in primary schools. The developed scale was theoretically based on Renzulli’s Three-Ring Conception of Giftedness Theory. In this study, a Teacher Nomination Scale for Gifted Children in Primary Schools (TNSG-P) was developed to identify gifted children attending primary school. The descriptive survey design was used in this study. In study 1, the exploratory factor analysis (EFA) using principal axis method was conducted. In study 2, the confirmatory factor analysis (CFA) using robust maximum likelihood estimation method was carried out. In study 3, the validity of the scale was tested. A pilot study involving 507 participants was carried out using the 89-item trial form. After the pilot phase, 50 items remained in the scale. A confirmatory factor analysis was conducted on the 50-item scale in a sample of 225 participants. This showed that the fit indices of the scale had a perfect fit and the second level three-factor structure of the scale with 27 items was confirmed. In the validity analysis of the scale, gifted students and typical students were compared and a statistically significant difference was obtained in favor of the gifted students. Cronbach’s  $\alpha$  and stratified Cronbach’s  $\alpha$ , McDonald’s  $\omega$ , composite reliability coefficients and average variance extracted (AVE) values regarding the reliability of the scale were also examined. The reliability coefficients for both the overall scale and its subscales were found to be above .95. The findings have revealed that the Teacher Nomination Scale for Gifted Children in Primary Schools is a valid assessment instrument and gives reliable scores in identifying gifted children.

Dear Readers, in the presence of you 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 its quality. I would like to thank our dear readers, authors, and reviewers for their support and contributions once again and I would like to offer my respects to kindly request you to continue your support and contributions during the ongoing process. I wish to be with you again in the fourth issue of the 25<sup>th</sup> volume which will be published in December 2024...

**Prof. Hatice BAKKALOĞLU**





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

2024, 25(3), 209-225

**ARAŞTIRMA | RESEARCH**

Gönderim Tarihi | Received Date: 15.03.23

Kabul Tarihi | Accepted Date: 27.09.23

Erken Görünüm | Online First: 30.12.23

**Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilere Kendini Yönetme  
Öğretiminin Kendini Yönetme, Etkinlikle İlgilenme ve Etkinliği  
Tamamlama Becerileri Üzerine Etkililiği**

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

**The Effectiveness of Teaching Self-Management to Students with Autism  
Spectrum Disorder on Their Self-Management, On-Task and Task  
Completion Skills**

[Click here to read in English](#)

Akın Gönen



Yahya Çıkkı





## Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilere Kendini Yönetme Öğretiminin Kendini Yönetme, Etkinlikle İlgilenme ve Etkinliği Tamamlama Becerileri Üzerine Etkililiği\*

Akın Gönen <sup>ID</sup>1

Yahya Çıkılı <sup>ID</sup>2

### Öz

**Giriş:** Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini (KYS) kazanmaları bağımsız davranış sergilemelerine katkı sağlayabilmektedir. KYS; kendine ön uyarın verme, kendini izleme, kendine yönerge verme, kendini değerlendirme veya kendini pekiştirme stratejilerinden oluşmaktadır. OSB olan öğrenciler özellikle günlük yaşam becerilerinde, akademik becerilerde veya sosyal beceri gerektiren ortamlarda bu stratejileri kullanabilmektedir.

**Yöntem:** Bu çalışmada kendini yönetme (KY) öğretiminin OSB olan öğrencilerin KYS'yi kazanması ve sürdürmesi üzerine olan etkisi incelenmiştir. Öğrencilerin stratejileri kullanarak etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama davranışlarını kazanmaları ve sürdürmeleri, kullanılan stratejileri ve hedef davranışları farklı kişilere/ortamlara ne düzeyde genellediğinin belirlenmesi de amaçlanmıştır. Ayrıca sosyal geçerlik verilerinin toplanması amacıyla öğrenci annelerinin ve öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Araştırma, tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, OSB tanısı olan ve 10-12 yaşları arasındaki üç öğrencidir.

**Bulgular:** Araştırma bulguları, KY öğretiminin OSB olan öğrencilerin KYS'yi kazanmasında etkili olduğunu ve stratejileri kullanan öğrencilerin uygulamadan sonra da stratejileri kullanmayı sürdürdüklerini göstermiştir. Ayrıca kendine ön uyarın verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirmeden oluşan KYS'yi kullanan öğrencilerin etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama düzeylerinde artış olduğu, kazanımları uygulamadan sonra da sürdürdüğü, farklı kişi ve ortamlara genellediği belirlenmiştir. Katılımcıların annelerinden ve öğretmenlerinden toplanılan sosyal geçerlik bulguları, KYS'nin kullanılması ve etkileri hakkında olumlu olduğunu göstermektedir.

**Tartışma:** Öğrencilerin hedef davranışlara ilişkin öğretim öncesi ve öğretim sonrası performanslarında anlamlı düzeyde artış olduğu görülmektedir. KY uygulamalarının etkililiği mevcut araştırma bulgularıyla desteklenmeye çalışılmıştır ve ilgili araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Bu kapsamda OSB olan öğrencilerin eğitim programları tasarlanırken KY uygulamalarının kullanılmasına özen gösterilmesi gerektiği önerilmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Kendini yönetme stratejileri, otizm spektrum bozukluğu, etkinlikle ilgilenme, etkinliği tamamlama, tek denekli araştırma.

**Atf için:** Gönen, A., & Çıkılı, Y. (2024). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere kendini yönetme öğretiminin kendini yönetme, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama becerileri üzerine etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 25(3), 209-225. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1265574>

\*Bu çalışma, birinci yazarın Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde sunduğu doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup>**Sorumlu Yazar:** Öğr. Gör. Dr., Selçuk Üniversitesi, E-posta: akin.gonen@selcuk.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1346-8975>

<sup>2</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, E-posta: ycikili@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1144-9095>

## Giriş

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde yetersizlik, sınırlı ve tekrarlayıcı davranış örüntüleri, rutinlere bağlılık ve duyuşsal uyarılara aşırı hassasiyetle karakterize edilmektedir (American Psychiatric Association [APA], 2013). OSB olan pek çok öğrencide öğrenme güçlüğü, organizasyon becerilerinde sınırlılık, dürtüsellik, ilgili ya da ilgisiz olan bilgilerin ayırımını yapamama, dikkatsizlik ve görsel, işitsel bilgileri işleme konusunda yetersizlik olduğu bildirilmektedir (Mruzek vd., 2007). OSB olan öğrencilerde diğer yetersizlik gruplarında olduğu gibi gelişim alanlarında sorunlar yaşanmakta ve özel eğitim hizmetlerine gereksinim duyulmaktadır (Ülke-Kürkçüoğlu, 2007).

OSB olan öğrencilerin eğitiminde, etkileşim başlatma ve sürdürme (McClannahan & Krantz, 1999), öz bakım, günlük yaşam, akademik (Simpson vd., 2003), bağımsızlık ve sosyal sorumluluk (National Research Council [NAC], 2001) gibi becerilerin geliştirilmesi, bazı öğrencilerde davranış problemlerinin azaltılması ve ihtiyaç duyulan becerilere uygun eğitim programı sağlanması gerekmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2008). Bu öğrencilerin büyük bir çoğunluğu özel eğitim uygulamalarıyla çeşitli becerileri kazanabilmektedir. Ancak kazandığı becerileri öğretim ortamından doğal ortamlara aktarırken zorluk yaşayabilmektedir. Bu zorluklara yol açan nedenler arasında; sözel yönergelere bağımlı olmaları, etkinlikler arası geçişlerde yardım veya yönergeye gereksinim duymaları ve değişiklikler karşısında uygun olmayan davranışlar sergilemeleridir (Bryan & Gast, 2000). Bu tip güçlüklerin OSB olan öğrencilerin bağımsız yaşam becerilerini sınırlandırdığı ve kendi yaşam sorumluluğunu almalarını zorlaştırdığı ifade edilmektedir (Ülke-Kürkçüoğlu, 2007).

Kendi yaşam sorumluluğunu üstlenen bireyler, risk alabilen, kendi güvenliklerini sağlayan, tercihler oluşturan ve seçimler yapan, yaşamlarıyla ilgili kararlar verebilen, haklarını savunan, karşılarına çıkan sorunları çözebilen, amaçlar belirleyerek bu amaçları gerçekleştiren, yeterliklerinin ve yetersizliklerinin farkında olan bireylerdir (Yücesoy-Özkan, 2007). Kişiler kendi davranışlarının sorumluluğunu üstelendiğinde öz yeterlilik, bağımsız davranışlar ve birçok duruma aktarılan yönetim becerileri gelişebilmektedir (Briesch vd., 2014). Bireylerin kendi yaşam sorumluluğunu alabilmeleri için karar verme, seçim yapma, problem çözme, öz farkındalık, kendi haklarını savunma, amaç belirleme ve kendini yönetme (KY) becerilerini kazanmaları gerektiği belirtilmektedir (Carter vd., 2011; Wood vd., 2004).

KY, bireylerin uygun ve uygun olmayan davranışları ayırt etmesine, kendi davranışlarını doğru biçimde izlemesine, kaydetmesine ve uygun davrandığı için kendini ödüllendirmesine odaklanan bir uygulamadır (Hume vd., 2021). Kendine amaç belirleme, kendine ön uyarı verme, kendine yönerge verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme stratejilerini kapsamaktadır. Her biri etkili biçimde bireyin kendini yönetebilmesi amacıyla öğrenmesi gereken beceriler olarak tanımlanmaktadır (Carr vd., 2014; Reinecke vd., 2018). Alanyazında, KYS okul öncesi (Shogren vd., 2011), ilköğretim (Newman & Ten-Eyck, 2005), ortaöğretim (Singh vd., 2011) ve sonrasında çeşitli eğitim programlarında (Gushanas & Thompson, 2019); ev, park gibi okul dışı (Todd & Reid, 2006) ve hatta mesleki ortamlarda (Ganz & Sigafoos, 2005) etkili bir şekilde kullanılmaktadır. KYS'nin, zihinsel yetersizlik (Tufan & Aykut, 2018) görme yetersizliği (Haytabay-Sosun & Özdemir, 2012; Küçüközyiğit & Özdemir, 2017) veya OSB gibi (Hampshire vd., 2011; Xu vd., 2017) katılımcıların olduğu çalışmalarda etkisi araştırılmıştır.

Çeşitli araştırmalarda KYS'nin oyun oynama (Stahmer & Schreibman, 1992), günlük yaşam (Gushanas & Thompson, 2019), akademik (Xu vd., 2017) ve mesleki (Ganz & Sigafoos, 2005) beceriler üzerinde olumlu etkileri gözlenmiştir. Aynı zamanda saldırganlık (Singh vd., 2011) ve stereotipik davranışlar (Fritz vd., 2012) üzerinde etkisi tespit edilmiştir. Araştırmalar incelendiğinde KYS'nin: eğitim kademelerinde, farklı yaş ve gruplarda, sosyal, akademik, günlük yaşam, mesleki beceri alanlarında, uygun davranışların artırılması, istenilmeyen davranışların azaltılması amacıyla, öğretmen-öğrenci yönlendirmesi olan karşılaştırmalı çalışmalarda, kalıcılık ve genellemenin sağlanmasında etkili biçimde kullanıldığı belirlenmiştir (Fritz vd., 2012; Ganz & Sigafoos, 2005; Stahmer & Schreibman, 1992; Xu vd., 2017).

KYS ile ilgili araştırmalarda hedef davranış olarak etkinlik dışı davranışlar ve göreve katılım kapsamında etkinlikle ilgilenme davranışının seçildiği görülmektedir (Briesch & Chafouleas, 2009). Etkinlikle ilgilenme; çeşitli becerilerin devam ettirilmesi, sınıf içi/dışı etkinliklerde performans gelişiminin sağlanması veya günlük aktivitelerde ön koşul olarak görülmektedir (Briesch vd., 2014; Pierce & Schreibman, 1994). Aynı zamanda bağımsız yaşamın sürdürülebilmesi için bireylerle kazandırılması gereken önemli bir beceri olduğunu belirtmek mümkündür. Etkinlikle ilgilenme ile ilgili KYS'nin tercih edildiği araştırmalarda, (a) günlük yaşam becerilerinin sergilemesi sırasında kendine ön uyarı sunma ve kendini pekiştirmenin etkili olduğu (Pierce & Schreibman, 1994), (b) kendini izleme stratejisinin kullanımının etkinlikle ilgilenme düzeyini artırdığı (Stahr vd., 2006), (c)

kendine işitsel ön uyaran verme stratejisi ile uygun olan davranışlarda ve etkinlikle ilgilenmede artış olduğu, bu durumların farklı iki ortama aktarılabilirliği (Taber vd., 1999) ve (d) uygun sınıf davranışlarını teşvik etmeye ilişkin kapsamlı bir araştırma temelini oluşturduğunu belirtilmektedir (Briesch vd., 2014)

KYS ile ilgili araştırmalarda sıklıkla yer verilen ve öğrencilerin sahip olmaları gereken önemli davranışlardan bir diğeri de etkinliği tamamlamadır (Mechling & Gustafson, 2009). KY'nin kullanılmasıyla etkinliği tamamlama, kişiye daha fazla ortamda bağımsızlık sağlayabilecek becerileri geliştirme fırsatı sunmaktadır. Alanyazında etkinliği tamamlama düzeyi arttıkça uygun olmayan davranışlarda azalma olabileceğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Hampshire vd., 2016; Soares vd., 2009). Öğrencilere etkinliği tamamlama davranışı kazandırılmasıyla günlük yaşamda bağımsızlık teşvik edilirken, eğitime olan bağımlılık düzeyinin azaltılması beklenmektedir. Bu nedenle etkinliği tamamlama ile ilgili öğretim sırasında KYS önemli bir müdahale yolu olarak görülmektedir (Lee vd., 2018).

OSB olan öğrencilerin olduğu, KYS'nin kullanıldığı ve etkinlikle ilgilenme (Callahan & Rademacher, 1999; Kolbenschlag & Wunderlich, 2021) ya da etkinliği tamamlama üzerindeki etkisini (Hampshire vd., 2011; Soares vd., 2009) inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu iki hedef davranışın KYS aracılığıyla etkisinin araştırıldığı ve özel gereksinimli öğrencilerin olduğu çalışmalar bulunmakla birlikte (Nittrouer vd., 2016; Todd vd., 1999), OSB olan (Rosenbloom vd., 2019) katılımcıların olduğu ve belirtilen bağımlı değişkenleri konu alan az sayıda araştırma bulunmaktadır. Türkiye'de farklı özel gereksinimli gruplar ve KYS'yi konu alan araştırmalar olmakla birlikte OSB olan öğrencilerin yer aldığı araştırma sayısı son derece sınırlıdır (Töret vd., 2015). KYS'nin etkisini gösteren araştırma bulgularını desteklemek amacıyla stratejilerin kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca OSB tanımlı öğrencilerin katılımcı olması, KYS'nin bir arada kullanılması, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama davranışlarının birlikte incelenmesi açısından araştırmanın özgünlüğü değerlendirilebilir.

Belirtilen bu gereksinimlere yönelik araştırmanın amacı, KY öğretimiyle OSB olan öğrencilerin KYS'yi kazanmaları ve bu stratejilerin etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama davranışları üzerindeki etkisinin araştırılmasıdır. Belirtilen amaca yönelik şu sorulara cevaplar aranmıştır: (a) KY öğretimi, OSB olan öğrencilerin KYS'yi kazanmalarında etkili midir? (b) KYS'yi kullanma, OSB olan öğrencilerin etkinlikle ilgilenme davranışını üzerinde etkili midir? (c) KYS'yi kullanma, OSB olan öğrencilerin etkinliği tamamlama davranışını üzerinde etkili midir? (d) KY öğretimi tamamlandıktan sonra 1., 2. ve 3. haftalarda OSB olan öğrenciler KYS'yi ve etkinlikle ilgilenme ile etkinliği tamamlama davranışlarını sürdürmekte midir? (e) KY öğretimi, OSB olan öğrencilerin KYS'yi ve etkinlikle ilgilenme ile etkinliği tamamlama davranışlarını farklı ortam ve kişilere genellemelerinde etkili midir? (f) Öğrenci annelerinin ve öğretmenlerinin çalışma hakkındaki görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Mevcut araştırmada, OSB olan öğrencilere KYS'nin kazandırılması için gerçekleştirilen öğretimle öğrencilerin stratejileri kullanma, bununla birlikte KYS'nin öğrencilerin etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama davranışlarına ilişkin etkileri incelenmiştir. Bu amaçla tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama evrelili çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Uygulamanın etkisi üç farklı katılımcıyla belirlendiğinden dış geçerliliği yüksek bir modeldir. Birinci katılımcıdaki performans değişikliği sadece bağımsız değişken uygulandığında gerçekleşir, bağımsız değişkenin uygulanmadığı katılımcı davranışlarında önemli bir değişiklik gerçekleşmez ve bu etki art zamanlı olarak geride kalan diğer katılımcılarda yinelenirse deneysel kontrol sağlanmış olmaktadır (Tekin-İftar, 2018). Araştırma için Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na başvuru yapılmıştır. 09.07.2021 tarihli ve 2021/390 karar numaralı toplantının ardından araştırma bilimsel araştırma ve yayın etiğine uygun görülmüştür.

### Katılımcılar

Araştırmaya eğitime devam eden ve yaşları 10-12 arasındaki OSB tanısı olan üç öğrenci katılmıştır. Uyarlanmış Otizm Davranış Kontrol Listesi (U-ODKL) değerlendirme aracına göre üç öğrenci "hafif destek gereksinimi" düzeyindedir. Katılımcılar için bazı önkoşul ölçütler belirlenmiştir: OSB tanısı almış olma, en az iki basamaklı yönergeleri takip edebilme, sözel ve motor taklitleri yapabilme, sorulara cevap verebilme, rakamları ayırabilme ve yazma, yerinde oturarak en az beş dakika bekleyebilme, seçim yapabilme, temel düzey okuma-yazma becerilerine sahip olma ve KYS, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama hedef becerilerinin %20 başarı düzeyinin altında gözlenmesi.

Öğrencilerin belirlenmesi sürecinde, öğretmenlerle genel bir bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Araştırmanın amaçları, içeriği ve uygulama için seçilecek öğrencilerin ön koşul özellikleriyle ilgili bilgiler aktarılmıştır. Öğrencileri belirlemek amacıyla her bir öğretmenle toplantı yapılarak önkoşul özelliklere ilişkin görüşme formu uygulanmıştır. Öğrencilerin alıcı ve ifade edici dil, akademik becerileri, KYS, etkinlikle ilgilenme, etkinliği tamamlama ve ailenin çalışmaya katılımı konularında görüş alınarak beş öğrenci belirlenmiştir. Her bir öğrenci için birinci yazar tarafından önkoşul özelliklerin tespit edilmesine yönelik değerlendirme oturumları düzenlenmiştir. Son olarak araştırmacılar tarafından dört uygulama öğrencisi ve bir pilot öğrenci belirlenmiştir.

Uygulama sürecine başlamadan önce, katılımcıların anneleri ile görüşülerek çalışma hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Ebeveyn onayları yazılı şekilde alınmıştır. Katılımcıların özellikleri Tablo 1'de paylaşılmıştır.

**Tablo 1**

*Katılımcı Özellikleri*

Katılımcı	Cinsiyeti	Yaşı	Tanı	Destek gereksinim düzeyi
Yaşar	Erkek	10 yaş 8 ay	Yaygın gelişimsel bozukluk	Hafif destek gereksinimi
Melis	Kız	11 yaş 4 ay	OSB	Hafif destek gereksinimi
Halit	Erkek	12 yaş 11 ay	OSB	Hafif destek gereksinimi

Not: OSB = otizm spektrum bozukluğu.

Yaşar, yaygın gelişimsel bozukluk tanısı olan 10 yaşında bir erkek öğrencidir. İlköğretim okulunda kaynaştırma eğitimine devam etmekte ve haftanın iki günü destek eğitimi almaktadır. Zaman zaman kendi kendine konuşma davranışları gözlenmektedir. Beş cümleli metinleri anlaşılır şekilde okuma yeterliliği bulunmaktadır. Tek basamaklı rakamları ayırt edebilmekte ve ritmik saymaktadır.

Melis, OSB tanısı olan 11 yaşında bir kız öğrencidir. İlköğretim okulunda kaynaştırma eğitimine devam etmekte ve haftanın üç günü destek eğitimi almaktadır. Kendiliğinden bir etkinliğe yönelme, sürdürme ve tamamlamasıyla ilgili sözel ipuçlarına destek duyabilmektedir. Okuma-yazma etkinliklerinde performans düzeyindeki metinleri okuyabilmekte ve basit sorulara cevaplar verebilmektedir. Tek basamaklı elde gerektirmeyen basit toplama işlemlerini yapabilmektedir.

Halit, OSB tanısı olan 12 yaşında bir erkek öğrencidir. İlköğretim okulunda kaynaştırma eğitimine devam etmekte ve haftanın üç günü destek eğitimi almaktadır. Yaş seviyesindeki metinleri heceleyerek okuyabilmekte ve ilgili soruları cevaplamaktadır. Basit düzeyde zihinsel toplama ve çıkartma işlemlerini yapabilmektedir. Bir nesne ya da etkinlikle ilgili zaman geçirirken kısa süreler içinde dalmaktadır.

Katılımcı kişiler arasında olan birinci yazar özel eğitim alanında lisans ve yüksek lisans derecelerine sahiptir. On beş yıl kadar çeşitli özel eğitim kurumlarında öğretmenlik ve eğitimci danışmanlığı yapmıştır. Araştırmada günlük yoklama, toplu yoklama, öğretim ve izleme oturumları ile sosyal geçerlik verilerini toplamıştır. İkinci yazar, bir üniversitede özel eğitim alanında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Çalışmanın sosyal geçerlik verilerinin toplanmasında öğrenci anneleri ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler annelerin ve öğretmenlerin gönüllü katılımıyla yapılmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri toplanmasında iki kişiden destek alınmıştır. Gözlemcilerden ilki özel eğitim alanında lisansüstü derecesine sahip ve özel eğitim okulunda öğretmen olarak çalışmaktadır. İkinci gözlemci lisans derecesine sahip ve eğitim merkezinde eğitimci danışmandır.

### **Ortam ve Araç-Gereçler**

Araştırmadaki oturumların tamamı Konya ili Selçuklu ilçesinde bulunan bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde yürütülmüştür. Oturumlar, katılımcıların destek eğitim aldıkları merkezdeki bireysel eğitim sınıfında ve her bir katılımcıyla birebir şekilde yürütülmüştür. Her öğrencinin merkeze geldiği pazartesi, çarşamba ve cuma günleri ders saatlerinden hemen önce gerçekleştirilmiştir. Oturumlar 4mx5m boyutlarındaki bir sınıfta yapılmıştır. Bir adet bireysel çalışma masası, iki adet sandalye ve iki adet materyal dolabı bulunmaktadır. Kamera oturumlardan önce video kaydının alınabilmesi amacıyla sınıfın giriş kısmına, masa ve öğrenciyi görebilecek uygun bir köşeye yerleştirilmiştir.

Öğretim sürecinde, öğrencilerin kullanması için A4 boyutunda dört halkalı bir klasör hazırlanmıştır. Klasörün sol iç tarafında kendine ön uyarı verme stratejisi için cırt bantla yapıştırılmış ve kullanıcıyı etkinlik sayfasına yönlendirmek üzere görsel ön uyarı resmi bulunmaktadır. Klasör içinde şeffaf delikli çıtçıtı bir dosya,



dosyanın içinde öğrencinin okuma metni ve soruların yazılı olduğu bir çalışma sayfası bulunmaktadır. Kendini izlemesini sağlamak amacıyla doğru yanıtların olduğu cevap anahtarı yer almaktadır. Öğrencilerin kendini değerlendirmesi amacıyla doğru cevap sayısını işaretleyeceği performans tablosu ve doğru cevaplara yönelik kendini pekiştirmek amacıyla ödül tablosu bulunmaktadır. Öğretim oturumlarında hedef davranışları açıklamak için örnek ve örnek olmayan davranış fotoğrafları hazırlanmıştır. Sembol pekiştireçler ve tablosu, kalem kutu, veri formları, ahşap sekreterlik, takvim, video kamera, tripod ve ön uyarıcı resimlerini için şeffaf kimlik kartları kullanılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın yoklama, öğretim, genelleme ve izleme oturumlarına yönelik verilerin toplanması için “Kendini Yönetme Stratejileri Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı” hazırlanmıştır. Bir diğer veri formunda etkinlikle ilgilenme davranışına örnek olan ve örnek olmayan davranışlara yönelik kontrol listesi oluşturulmuştur. Etkinlikle ilgilenme davranışını ölçmek için bütüncül zaman aralığı kayıt tekniği kullanılmıştır. Örnek davranışların kaydedilmesini sağlamak amacıyla on saniyelik eşit zaman aralıkları kutucuklardan oluşan “Etkinlikle İlgilenme Bütüncül Zaman Aralığı Kayıt Formu” hazır hale getirilmiştir. Etkinliği tamamlama becerisinin tespitine yönelik öğrenci çalışma sayfaları değerlendirmeye alınmıştır. Basamaklar ve davranış tanımlarının gerçekleşip gerçekleşmediğinin değerlendirilmesi için “Etkinliği Tamamlama Kalıcı Ürün Kayıt Formu” hazırlanmıştır. Ayrıca güvenilirlik verilerinin toplanması amacıyla yoklama, öğretim, genelleme ve izleme oturumları için güvenilirlik veri kayıt formları oluşturulmuştur.

### Bağımlı ve Bağımsız Değişken

Bağımlı değişkenlerden ilki olan KYS; kendine ön uyarıcı verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme stratejilerinden oluşmaktadır. Bu stratejiler birden fazla beceri basamağı gerektirdiği için beceri analizi hazırlanarak ölçüt bağımlı ölçü aracı içerisinde verilmiştir. Beceri analizindeki her bir basamak bir sonraki beceri basamağı için önkoşul olduğundan %100 ölçütü hedeflenmiştir. İkinci bağımlı değişken olan etkinlikle ilgilenme, öğrencinin öğretimi yapılan etkinliğe uygun davranışlar göstermesi olarak tanımlanmıştır. Birinci yazar ve gözlemcilerin veri kayıtları sırasında KYS kullanımında dikkate alacakları etkinlikle ilgilenmeye yönelik örnek ve örnek olmayan davranışlar belirlenmiştir. Üçüncü bağımlı değişken olan etkinliği tamamlama ise, öğrencinin her bir bağımsız etkinlik ya da görev için daha önceden belirlenen davranışları yerine getirmesidir. Seçilen davranışlar güvenlik becerisi veya önkoşul bir beceri olmadığından dolayı etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama için %80 kabul edilebilir ölçüt olarak belirlenmiştir. Mevcut araştırmanın üç bağımlı değişkeni bulunmaktadır.

(a) Öğrencilerin KYS’yi kullanma düzeyi (klasörün ön sayfasını açar, görsel ön uyarıcı alır, etkinlik dosyasının üzerine yapıştırır, etkinlik sayfasını dosyadan çıkarır, etkinlik sayfasındaki soruları tamamlar, etkinlik dosyasından cevap anahtarını çıkarır, cevap anahtarı ile etkinlik sayfasını karşılaştırarak doğru yaptığı cevaplar için artı, yanlış yaptığı ya da boş bıraktığı cevaplar için eksi işaretini kullanır, doğru yapılan cevapları sayar, doğru sayısını etkinlik sayfasındaki kontrol bölümüne yazar, etkinlik dosyasından performans ve pekiştireç tablosunu çıkarır, etkinlik tarihini performans tablosunda ilgili kutucuğa yazar, performans tablosunda doğru sayısının bulunduğu kutucuğu işaretleyerek boyar, pekiştireç tablosundan doğru cevap sayısını bulur ve pekiştirecini seçer),

(b) Etkinlikle ilgilenme (materyallere bakması, etkinlikle ilgili davranışlar göstermesi, tekrarlayıcı davranışlar ortaya çıkmasına rağmen etkinliğini takip etmesi, etkinlik boyunca kabul edilebilir ölçüde sessiz çalışması, farklı bir nesne, kişi ya da bir yere bakma süresi 5 saniyeden kısa olması, ortamla ilgili etkileşime girme, öğretimi yapılan etkinlik basamaklarını takip etmesi ve etkinlikte kalması, bir davranıştan etkinlikle ilgili başka bir davranışa beş saniye içerisinde geçiş yapması, etkinlik süresi boyunca yerinde oturması ya da amaçlı bir şekilde yerinden kalması),

(c) Etkinliği tamamlama (etkinlik sayfasındaki metni okuması ve sonrasındaki soruların doğru cevaplanması, etkinlik sayfasındaki soruları dokuz dakika içerisinde bitirilmesi, her bir sorunun başlangıç ve bitişine yönelik davranışlar göstermesi, etkinlik sayfasında yer alan her bir soruya geçişlerde bekleme süresi en fazla 10 saniye olması).

Araştırmanın bağımsız değişkeni KYS’yi kullanma, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama davranışları üzerindeki etkisinin araştırıldığı KY öğretimidir. Bunun için KY öğretim programı hazırlanmıştır: Bölüm-1) öğrenci adı-soyadı, oturum süresi, Bölüm-2) becerinin tanımı, öğretimin amacı, önkoşul beceriler, araç-gereçler, öğretim ortamı, pekiştireç ve pekiştireç tarifeleri, öğretim zamanı, Bölüm-3) KY öğretimine yönelik basamaklar, Bölüm-4) değerlendirme sürecine yönelik verilerin toplanması.

KY öğretimi sırasında, uygulayıcı tarafından model olma ve aşamalı yardımla öğretim kullanılmıştır. Model olma uygulamasında KYS basamaklarının kullanımı gösterilmiştir. Aşamalı yardımla öğretimde hedef uyaran ve kontrol edici uyaran öğrenciye birlikte sunulmuştur. Öğrencinin yardım ihtiyacı azaldığında sunulan ipuçları (fiziksel ipucu, model olma, işaret ipucu veya sözel ipucu) geri çekilmiştir. Kontrol edici uyaran sunulurken KYS basamakları takip edilmiştir. Örneğin öğrenciye üçüncü basamağı doğru bir şekilde yerine getirmesi için model olma sunulmuştur. Eğer üçüncü basamakta öğrenci tarafından doğru davranış yapılırsa dördüncü basamağa geçilmiştir. Öğrenci üçüncü basamakta model olma aşaması sırasında doğru tepkide bulunmazsa davranış uygulayıcı tarafından fiziksel ipucu ya da sözel ipucu türlerinden öğrencinin performansına uygun olan kontrol edici ipucu sunulurken öğrenciye tamamlanmıştır. Öğrenci ipucuna ihtiyaç duymadığı anda ya da daha ilımlı bir ipucuna ihtiyaç duyduğunda ipuçları geri çekilirken ihtiyaç duyulması durumunda ipuçları tekrar artırılmıştır. Busick ve Neitzel (2009) tarafından hazırlanan KY öğretiminde belirtilen kontrol listesinden yararlanılmıştır. Mevcut araştırmada basamakların kullanılması amacıyla iki uzmandan görüş alınmıştır. KY öğretimine yönelik basamaklar sıralanmıştır: öğrencinin dikkatini çalışmaya çekme, öğrencinin dikkatine yönelik övgü sunma, amaçları açıklama, KYS için hazırlanan araç-gereçleri tanıtmaya, etkinlikle ilgilenmeyi tanımlama, etkinlikle ilgilenmeye örnek ve örnek olmayan davranışları açıklama, etkinlikle ilgilenmenin yararlarını açıklama, etkinlikle ilgilenmede öğrenciden beklenen ölçütleri (bağımsız olarak etkinlikle ilgilenme) açıklama, etkinliği tamamlamayı tanımlama, etkinliği tamamlamaya örnek ve örnek olmayan davranışları açıklama, etkinliği tamamlamanın öğrenciye yararlarını açıklama, etkinliği tamamlamada öğrenciden beklenen ölçütleri (8/10) açıklama, KYS için basamakları gösterme, KYS'nin yararlarını açıklama, etkinliğe başlaması için yönerge sunma, aşamalı yardımla öğretime başlama. Aşamalı yardımla öğretim süreci için hedef uyaran sunma, yanıt aralığı için beş saniye beklenme ve öğrenci doğru tepki girişiminde bulunmazsa kontrol edici ipucu sunma (fiziksel ipucu, model olma, işaret ipucu veya sözel ipucu) ya da öğrenci doğru tepkide bulunursa pekiştirme sunma uygulama basamakları takip edilmiştir.

### **Deney Süreci**

Uygulama sürecinden önce zorlukları ve olası durumları belirlemek, gerekli önlemleri alabilmek ve uygulayıcının öğretim basamaklarını gözleyebilmesini sağlamak amacıyla pilot uygulama oturumları düzenlenmiştir. Pilot uygulama, katılımcılarla aynı eğitim merkezine devam eden ve OSB tanısına sahip 11 yaşında bir öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. KY öğretim basamakları ve kullanılan araç gereçler (veri formları, araç-gereçler, değerlendirme süreci vb.) gözden geçirilmiştir. Pilot uygulamanın tamamlanmasından sonra öğretimle ilgili ek düzenlemelere karar verilmiştir. İlki uygulama katılımcılarına sunulacak olan ipucu türlerine (fiziksel ipucu, model olma, işaret ipucu ve sözel ipucu) karar verilmiş olmasıdır. Bunun yanında etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama için yapılan tanımlara örnekler eklenmiştir. Kendini pekiştirme stratejisinde katılımcıların talepte bulunacağı pekiştiriciler için çeşitlilik artırılmıştır. Öğretim sırasında olumlu ve olumsuz örnekleri basitleştirecek açıklamalara karar verilmiştir. Gözlemcilerin çalışma sayfasındaki soruların tamamını katılımcının bitirip bitirmediğini takip edebilmesini belirlemek amacıyla dokuz dakikalık bir süre belirlenmiştir.

### **Başlama Düzeyi Oturumları**

Hedef davranışlara yönelik performansı belirlenmek amacıyla başlama düzeyi oturumları yapılmıştır. Başlama düzeyi oturumlarında veri toplamak amacıyla tek bir deneme fırsatı sunulmuştur. Oturumlarda; araç-gereçler masanın üzerine hazırlanmıştır, uygulayıcı ve katılımcı masada yan yana oturmuştur, katılımcının etkinliğe dikkatini vermesi için beklenmiştir, dikkat yöneltmesi durumunda başlama yönergesi (hedef uyaran) sunulmuştur, katılımcının beş saniye içerisinde etkinliğe başlaması beklenmiştir, doğru/yanlış tepkileri gözlenmiştir ve doğru tepkiler için uygulama sürdürülmüştür/yanlış tepkide oturum sonlandırılmıştır. Her bir katılımcı için en az üç oturum üst üste kararlı veriye ulaşılmasıyla oturumlar sonlandırılmıştır. Öğrencinin doğru tepkide bulunduğu maddeler için artı (+), yanlış tepki veya beş saniye süresi içinde tepkide bulunmadığı durumlarda eksi (-) sembolleriyle veri kaydı sağlanmıştır. Etkinlikle ilgilenme için başlama düzeyi verileri video kayıtları yoluyla yapılmıştır. Veri toplama formunda bütüncül zaman aralığı kaydı için 10 saniyelik zaman aralıkların tamamında örnek olan davranışların gözlenmesi durumunda (+), davranışın ortaya çıkmaması ya da yanlış olarak gerçekleşmesi durumunda (-) işaretleme yapılmıştır. Etkinliği tamamlama için başlama düzeyi verisi, etkinlik sayfasından elde edilen kalıcı ürün sayfasıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcının doğru cevapları için artı (+), yanlış cevap veya boş bıraktığı için eksi (-) işaretlenerek başlama düzeyi verisi elde edilmiştir.

### **Yoklama Oturumları**

Yoklama oturumları, günlük yoklama ve toplu yoklama oturumu olarak iki şekilde yürütülmüştür. Günlük yoklama, her öğretim oturumundan sonra KYS'yi kullanma, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama

davranışlarıyla ilgili performans düzeyini belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Günlük yoklama verileri tek fırsat yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Uygulamacı tarafından başlama düzeyi oturumlarında belirtilen basamaklar izlenerek veri kaydı oluşturulmuştur. Toplu yoklama oturumları bir öğrencinin öğretim sürecine başlamadan önce ve her öğrencide hedeflenen ölçüt karşılandıktan sonra bağımlı değişken düzeyini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Veri toplama süreci başlama düzeyi oturumlarında açıklandığı şekliyle tamamlanmıştır. Oturum sonunda işbirlikçi ve kabul edilebilir davranışlar göstermesi durumunda sosyal pekiştireç sağlanmıştır.

### **Öğretim Oturumları**

Birinci yazar tarafından, öğrencilerin sınıfında ve haftanın üç günü birer oturum şeklinde yürütülmüştür. Kullanılacak araç-gereçler öğretim oturumu öncesinde hazırlanmıştır. İlk öğrenciye, KY öğretim basamakları (bağımsız değişkende açıklandı) uygulanmıştır. Stratejilerin öğrenciye kazandırılması sırasında model olma ve aşamalı yardımla öğretim sunulmuştur. Hedef uyarının “hadi klasördeki etkinliklere başla” yöneltmesinden sonra öğrencinin doğru tepkide bulunması için kontrol edici ipucu (fiziksel ipucu) sunulmuştur.

Öğrencinin doğru tepkileri için sosyal pekiştireç (harikasin, sırtını sıvazlamak vb.) ve/veya sembol pekiştireç (kuruşlar) kullanılmıştır. Öğrenci beceri basamaklarını takip ederken, birinci yazar yanlış tepki fırsatı vermeden kontrol edici ipucuyla öğretime devam etmiştir. Bu süreçte; a) hedef uyarı sunma, b) yanıt aralığı için beş saniye beklenme, c) öğrenci doğru tepki girişiminde bulunmazsa kontrol edici ipucu sunma ya da öğrenci doğru tepkide bulunursa pekiştireç sunma gibi uygulama basamakları takip edilmiştir. İlk iki oturumda doğru tepkiler için sürekli pekiştirme tarifesi uygulanırken sonraki öğretim oturumlarında, değişken oranlı pekiştirme tarifesi takip edilmiştir. Dördüncü öğretim oturumundan sonra %80 düzeyinde bağımsız davranış kaydedilmeye başlandığında tüm beceri basamakları sonunda pekiştireç sunulmuştur. Her oturumda tek bir deneme yapılmış ve tüm beceri basamaklarının öğretimi bir arada tamamlanmıştır. Her bir öğretim oturumundan sonra günlük yoklama oturumlarına geçilmiştir.

### **Genelleme ve İzleme Oturumları**

Genelleme oturumları öğretim ortamı dışında ve farklı kişiler aracılığıyla yapılmıştır. Öğrencilerin öğretim oturumları öncesi ve bağımlı değişkenlere ilişkin ölçütü karşılamaları sonrasında KYS, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama davranışları için ön test-son test şeklinde düzenlenmiştir. Genelleme oturumları (eğitim merkezinin günlük yaşam biriminde ve farklı bir öğretmenle), yoklama oturumundaki basamaklarla aynı şekilde uygulanmıştır. Öğretmen, öğrencinin dikkatini yöneltebilmesi için dikkat sağlayıcı ipucunu “Birlikte çalışmaya hazır mısın?” şeklinde yöneltmiştir. Öğrencinin hazır olduğuna yönelik tepki gözlemlendiğinde hedef uyarı “Etkinliğine başlayabilirsin.” ifade edilmiştir. Öğretmen, öğrencinin tepki vermesi için beş saniye beklemiştir. Yanlış ya da tepkisiz davranışlar için müdahalede bulunulmamıştır. Öğrencinin katılımı için teşekkür edilerek oturum tamamlanmıştır.

Öğrencilerin kazandıkları becerileri öğretim sonrasında ne düzeyde sürdürdüklerini belirlemek amacıyla izleme oturumları düzenlenmiştir. Son toplu yoklama oturumlarının bitiminden 1, 2 ve 3 hafta sonra toplamda üç kez izleme oturumu yapılmıştır. İzleme oturumları yoklama oturumlarında açıklandığı gibi tekrarlanmıştır. İzleme oturumu tamamlandıktan sonra öğrencilere iş birliği için teşekkür edilmiştir.

### **Güvenirlilik**

Gözlemciler arası güvenirlilik ve uygulama güvenirliliğine yönelik başlama düzeyi, günlük yoklama, toplu yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında veri toplanmıştır. Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlilik ve uygulama güvenirliliği verileri önceden bilgilendirilmiş olan yüksek lisans düzeyinde bir uzman öğretmen ve lisans mezunu bir öğretmen tarafından toplanmıştır. Araştırma boyunca yürütülen oturumların en az %30’unda güvenirlilik verisi elde edilmiştir.

Gözlemciler arası güvenirlilik verilerinin analizinde, “görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100” formülü kullanılarak hesaplamalar yapılmıştır (Erbaş, 2018). Yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarında yansız atama yapılarak videolar tespit edilmiştir. Birinci gözlemciye veri toplama formu teslim edilerek işaretleme yapılması istenmiştir. Birinci yazarın KYS’nin kullanımı, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama davranışlarına yönelik tutmuş olduğu verilerin gözlemciler arası güvenirlilik bulguları KYS ve etkinliği tamamlama için oturumların tamamında %100; etkinlikle ilgilenme için toplu yoklama ve genelleme oturumlarında %100, günlük yoklama oturumlarında %94-97 ve izleme oturumlarında % 97-100 olarak tespit edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin etkinliği tamamlama davranışına yönelik toplamış olduğu verilerin gözlemciler



arası güvenilirlik bulgular toplu yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında %100 iken günlük yoklama oturumlarında %94-100 oranı belirlenmiştir.

Araştırmada yoklama, öğretim, genelleme ve izleme oturumlarının en az %30'unda gözlemci tarafından "Uygulama Güvenirliği" veri formu kullanılarak veriler elde edilmiştir. Bu araştırmada uygulama güvenilirlik verilerinin analizi, "gözlenen uygulamacı davranışı / planlanan uygulamacı davranışı X 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Erbaş, 2018). Yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında uygulamacının; araç-gereci hazırlama, öğrencinin dikkatini sağlama, hedef uyarını sunma, öğrencinin davranışlarını takip etme, öğrencinin iş birliği için övgü sunma davranışları için uygulama güvenilirlik verileri toplanmıştır.

Öğretim oturumlarında öğrencinin dikkatini sağlama, öğrenciye doğru tepki için övgü sunma, amaçları açıklama, KYS ve diğer araçları tanıtmaya, etkinlikle ilgilenmeyi tanımlama, etkinlikle ilgilenme için örnek ve örnek olmayan davranışları açıklama, etkinlikle ilgilenmenin yararlarını açıklama, beklenen hedef ölçütleri söyleme, etkinliği tamamlamayı tanımlama, etkinliği tamamlama için örnek ve örnek olmayan davranışları açıklama, etkinliği tamamlamanın yararlarını açıklama, beklenen hedef ölçütleri söyleme, KYS için model olma, KYS kullanmanın yararlarını açıklama, hedef uyarını sunma ve aşamalı yardımla öğretimi takip etme davranışlarına yönelik veri toplanmıştır. Öğretim oturumlarında Melis ve Halit için %92, Yaşar için %98 uygulama güvenilirliği elde edilmiştir. Yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında tüm katılımcılar için uygulama güvenilirliği %100 olarak tespit edilmiştir.

### **Sosyal Geçerlik**

Sosyal geçerlik tespit edilmesi amacıyla yaygın kullanılan yöntemlerden biri olan öznel değerlendirme tercih edilmiştir (Carr vd., 1999). Çalışma amaçlarının önemine, kullanılan yöntemin uygunluğuna ve elde edilen sonuçların anlamlılığına yönelik sosyal geçerlik verilerine ulaşılmıştır. Araştırmanın başlama düzeyinde elde edilen ve en son öğretim oturumunda kaydedilen video görüntüleri annelere ve öğretmenlere izletilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacılar tarafından hazırlanan soru formu kullanılmıştır. Hazırlanan yedi açık uçlu soru için üç öğretim üyesinden görüş alınarak sosyal geçerlik formu hazırlanmıştır. Görüşmeler katılımcıların yazılı onayları doğrultusunda ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Anneler ve öğretmenler aracılığıyla elde edilen sosyal geçerlik verileri için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

### **Bulgular**

Bu bölümde katılımcıların KYS'yi kazanması ile etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama davranışlarını kazanma düzeylerine; KYS kullanma, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama davranışlarını sürdürme düzeylerine; KYS, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlamayı farklı ortam ve kişilere genellemelerine, annelerin ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda sosyal geçerlik bulgularına yer verilmiştir.

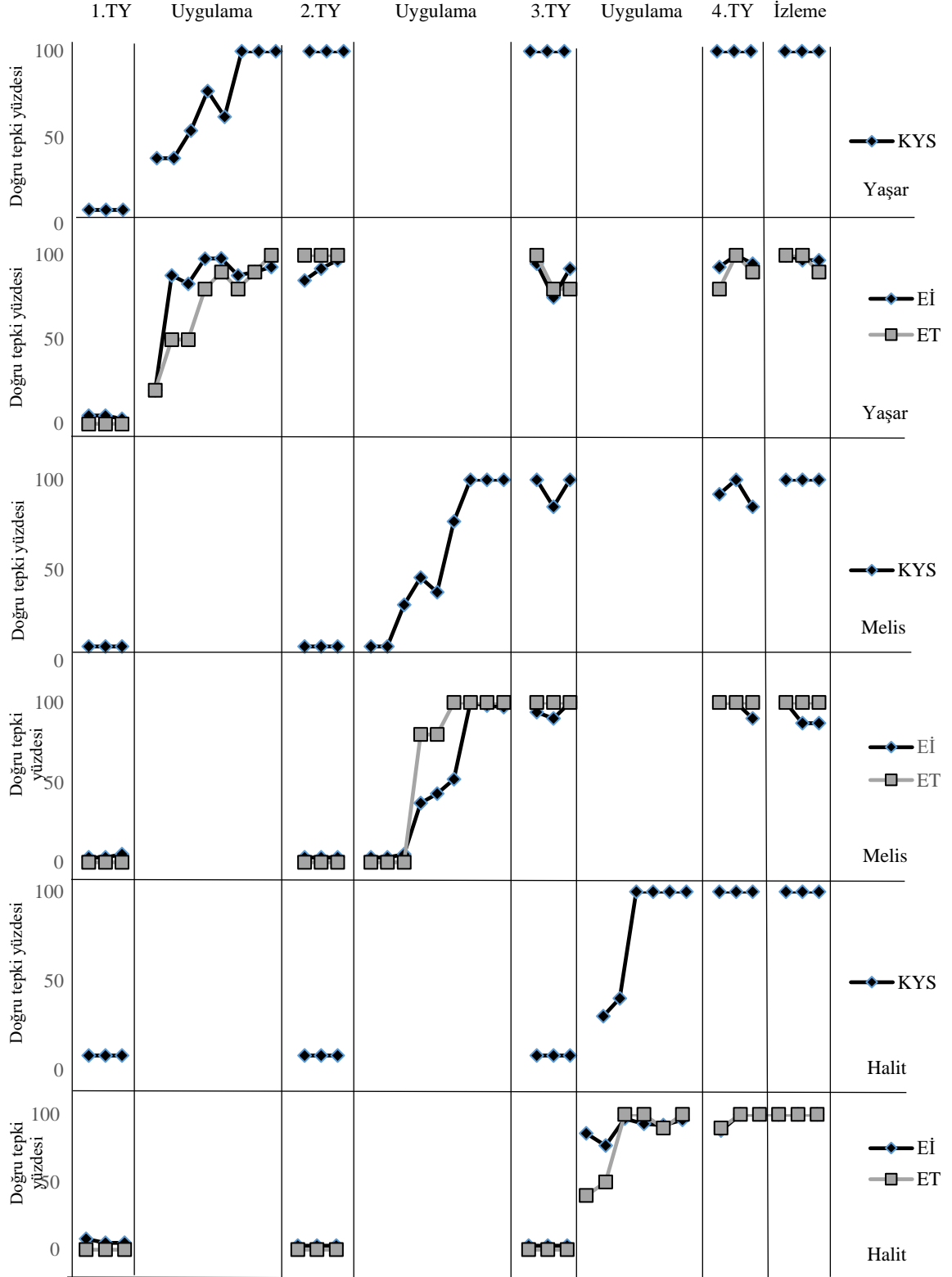
### **Etkililik Bulguları**

Araştırmada KY öğretiminde katılımcıların hem KYS'yi kazanma hem de etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama düzeyleriyle ilgili etkililik verileri Şekil 1'de sunulmuştur. Çizgi grafiğinde dikey eksen doğru tepki yüzdesini yatay eksen ise oturum sayısını göstermektedir. Çizgi grafiğinde katılımcı öğrencilerin öğretim, yoklama ve izleme oturumlarına yönelik verileri yer almaktadır.

Şekilde 1'de katılımcılar için toplam altı farklı grafik bulunmaktadır. İlk grafikte Yaşar'ın KYS, ikinci grafikte etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama, üçüncü grafikte Melis'in KYS, dördüncü grafikte etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama, beşinci grafikte Halit'in KYS, altıncı grafikte etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama düzeyleri gösterilmektedir. Katılımcı öğrencilerin tamamı başlama düzeyinde KYS'yi kullanma, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama davranışlarını düşük düzeyde sergiledikleri gözlenmektedir. KY öğretimiyle KYS'yi kullanma, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama düzeylerinde artış olduğu görülmektedir.

**Şekil 1**

*Katılımcuların Kendini Yönetme Stratejileri, Etkinlikle İlgilenme ve Etkinliği Tamamlama Düzeylerine İlişkin Yoklama, Öğretim ve İzleme Oturumlarındaki Doğru Tepki Yüzdeleri*



Not: KYS = Kendini yönetme stratejileri, Eİ = etkinlikle ilgilenme, ET = etkinliği tamamlama, TY = toplu yoklama.

Uygulama sürecinde toplanan veriler görsel analiz yoluyla sunulurken aynı zamanda etki büyüklüğü hesaplamasıyla da analiz edilmiştir. KY öğretiminin etkililiğine ilişkin, başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde katılımcı performansına yönelik veriler toplanmıştır. Elde edilen verilerde etki büyüklüğü hesaplamaları için örtüşmeyen veri yüzdesi (ÖVY) kullanılmıştır (Scruggs vd., 1987). ÖVY hesaplaması, %50'den küçük olan sonuç etkisiz uygulamayı, %50-%69 arasında bulunan sonuç sorgulanabilir düzeyde etkili uygulamayı, %70-%89 arasında bulunan sonuç etkili uygulamayı, %90 ve üzeri elde edilen sonuç ise yüksek etkili uygulamayı işaret etmektedir (Scruggs & Mastropieri, 2001).

ÖVY sonucuna göre Yaşar ve Halit'in için etki büyüklüğü değerleri %100, Melis için %78'dir. Bu sonuçlar; KY öğretiminin Yaşar ve Halit'in KYS'yi kazanmasında "yüksek etkiye sahip" olduğunu, Melis'in KYS'yi kazanmasında ise "etkiye sahip" olduğunu göstermektedir. KYS'yi kazanmanın etkinlikle ilgilenme davranışı üzerindeki etkililiğine ilişkin katılımcıların ÖVY sonuçlarına göre Yaşar ve Halit için etki büyüklüğü değerleri %100, Melis için %78'dir. Buna göre KYS Yaşar ve Halit'in etkinlikle ilgilenme davranışında "yüksek etkiye sahip" olurken, Melis'in etkinlikle ilgilenme davranışında "etkiye sahip" olarak bulunmuştur. KYS'yi kazanmanın etkinliği tamamlama davranışı üzerindeki etkililiğine ilişkin katılımcıların ÖVY sonuçlarına göre Yaşar ve Halit için etki büyüklüğü değerleri %100, Melis için %67'dir. KYS'nin Yaşar ve Halit'in etkinliği tamamlama davranışında "yüksek etkiye sahip" olduğu, Melis'in etkinliği tamamlama davranışında ise "sorgulanabilir etkiye sahip" olduğuna ulaşılmıştır.

### **Genelleme Bulguları**

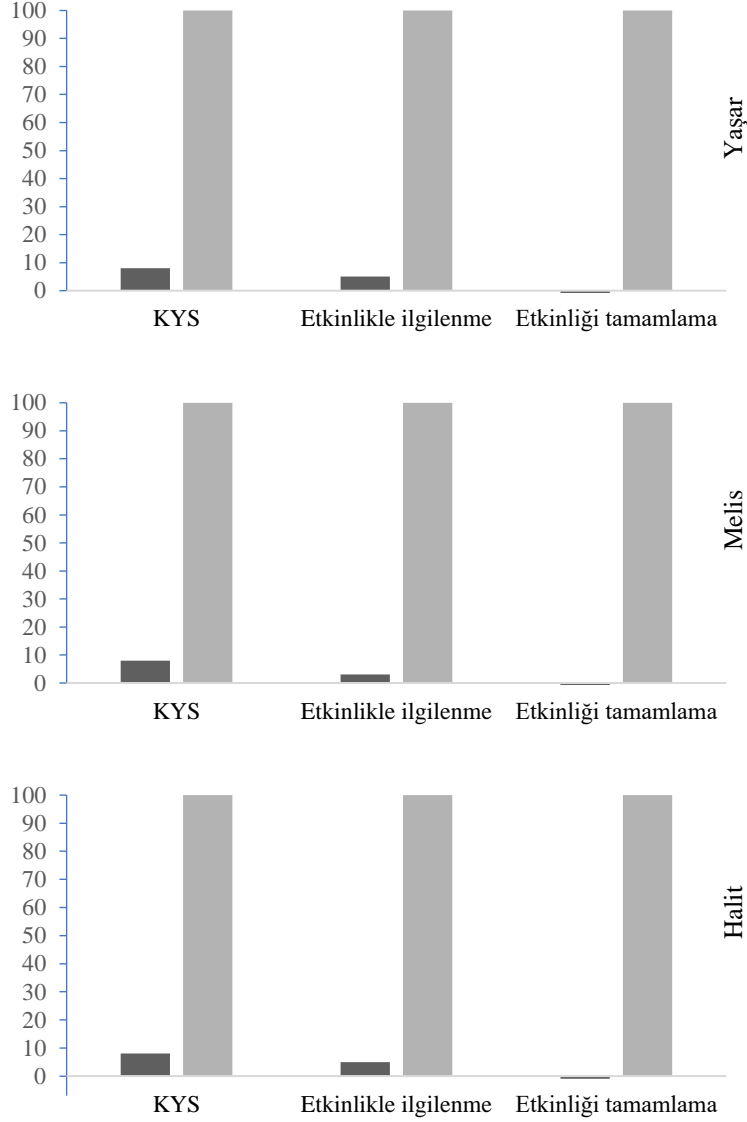
Yaşar, Melis ve Halit'in KYS'yi kullanma, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama davranışlarını genellemelerine ait bulgular Şekil 2'de gösterilmiştir. Yaşar'ın genelleme ön test oturumlarında KYS'yi kullanma düzeyi %8, etkinlikle ilgilenme düzeyi %5, etkinliği tamamlama düzeyi ise %0; Melis'in genelleme ön test oturumlarında KYS'yi kullanma düzeyi %8, etkinlikle ilgilenme düzeyi %3, etkinliği tamamlama düzeyi ise %0 ve Halit'in genelleme ön test oturumlarında KYS'yi kullanma düzeyi %8, etkinlikle ilgilenme düzeyi %5, etkinliği tamamlama düzeyi ise %0 olarak belirlenmiştir. Farklı kişilerle ve başka ortamda gerçekleştirilen son test oturumlarında Yaşar, Melis ve Halit'in KYS'yi kullanma, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama davranış düzeyleri %100 olarak sonuçlanmıştır.

### **Sosyal Geçerlik Bulguları**

Araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek üzere yapılan görüşmeler sonucunda çalışmanın hedefleri, yöntemi ve sonuçlarına yönelik annelerin ve öğretmenlerin olumlu görüşlerine ulaşılmıştır. Anneler çalışmanın (a) ödevleri destekleme, günlük yaşam becerileri, genelleme, motivasyon, okuma gibi alanlarda çocuklarının gelişimine katkı sağladığını, (b) günlük yaşamda bağımsız davranışları desteklediğini, (c) KYS'nin kullanışlı olmasıyla ilgili yararlarının bulunduğunu, (d) bağımsız davranışlar üzerinde etkili ve uygulanabilir olduğunu, (e) KYS'nin farklı beceriler üzerinde etkisinin olabileceğini, (f) çalışmada birçok olumlu noktasının olduğunu ve (g) olumsuz bir yön bulamadıklarını belirtmiştir. Öğretmenler (a) hedef becerilere ek olarak dikkati artırma ve okuduğunu anlamayı geliştirdiğini, (b) günlük yaşamda bağımsız davranışları desteklediğini, (c) KYS'nin kullanılabilir olduğuyla ilgili avantajlarının bulunduğunu, (d) bağımsız davranışlar üzerinde faydasının görüldüğünü, (e) KYS'nin farklı becerileri destekleyebileceğini, (f) çalışmada olumlu yönlerin bulunduğunu ve (g) herhangi bir olumsuz görüşlerinin olmadığını ifade etmiştir.

**Şekil 2**

*Katılımcıların Kendini Yönetme Stratejilerini Kullanma, Etkinlikle İlgilenme ve Etkinliği Tamamlama Düzeylerine İlişkin Genelleme Ön Test ve Son Test Doğru Tepki Yüzdeleri*



Not: KYS = kendini yönetme stratejileri.

**Tartışma**

Araştırma sonuçları KY öğretiminin OSB olan öğrencilerin kendine ön uyarı verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirmeden oluşan KYS'yi kazanmasında etkili olduğunu ve stratejileri kazanan öğrencilerin uygulamadan sonra da stratejileri kullanmaya devam ettiklerini göstermiştir. Bununla birlikte KYS'yi kullanan öğrencilerin etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama davranışlarında artış olduğu, tespit edilen kazanımları uygulamadan 1, 2 ve 3 hafta sonra da sürdürdüğü, katılımcı öğrencilerin stratejileri farklı kişi ve ortamlara genellebildikleri belirlenmiştir. Sosyal geçerlik bulguları, KYS'nin kullanılması hakkında öğrenci annelerinin ve öğretmenlerin tamamının görüşlerinin olumlu olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Araştırmanın ilk bulgusu, KY öğretiminin OSB olan öğrencilerin KYS'yi kazanmasında etkili olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda öğretimin etkililiği için yapılan ÖVY hesaplamaları ile de bu bulgu desteklenmektedir. Bu sonuçlar KYS'nin kazandırıldığı ve elde edilen bulguların değerlendirildiği çeşitli çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Mithaug & Mithaug, 2003; Newman & Ten-Eyck, 2005). Bu bağlamda

araştırmanın Türkiye’de OSB olan öğrencilerin KYS’nin kazandırılması ilgili son derece sınırlı olan alanyazına katkı sağlaması açısından önemli olduğu söylenebilir.

KYS’nin OSB olan öğrencileri bağımsız davranışlara yönelttiğini, öğrenci tercihlerinin daha fazla pekiştirici özellik taşıdığını ve öğrencilerin stratejileri kullandıklarında daha fazla seçim yapma fırsatına sahip olduğunu vurgulamak gerekmektedir. Davranış kontrolünü öğretmenden öğrenciye yönlendirmeye amaçlayan KY (Stahmer & Schriebman, 1992) OSB olan öğrenciler için bağımsızlığı teşvik amacıyla uygun bir yöntem olduğu ifade edilmektedir (Hampshire vd., 2016; Reinecke vd., 2018). Bu çalışmanın bulguları OSB olan üç öğrencinin KYS’yi kazandığını ve stratejileri kullanarak bağımsız davranışlar gösterdiğini ortaya koymaktadır. KY becerilerinin kazandırılmasının sosyal, iş ve akademik alanlarda kişisel becerilerin bağımsız yönetimini desteklediğini vurgulayan diğer çalışmalarla örtüştüğü gözlenmektedir (Hampshire vd., 2016; Hume vd., 2009). Davranışları değiştirmede, genellemede ve bağımsızlığı artırmada etkili olduğu vurgulanmaktadır (Reinecke vd., 2018). Davranış kontrolünü öğretmenden öğrenciye aktarmaya yönelik olan stratejilerin, OSB olan öğrencilerin bağımsızlaşmasını teşvik ettiği mevcut bulguyla desteklenmektedir (Stahmer & Schriebman, 1992).

Araştırmada ulaşılan ikinci bulgu doğrultusunda, KYS’nin kullanımı sırasında öğrencilerin etkinlikle ilgilenme davranışında artış olduğu tespit edilmiştir. KYS’nin kullanıldığı ve etkinlikle ilgilenme davranışı verilerinin toplandığı farklı araştırma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir (Callahan & Rademacher, 1999; Pierce & Schriebman, 1994; Shogren vd., 2011; Xu vd., 2017). KYS’yi kullanmanın etkinlikle ilgilenme üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan ÖVY analizleriyle de örtüşmektedir (Xin vd., 2017). Scruggs ve Mastropieri (2001) tarafından önerilen ölçütlere göre, KYS’nin etkinlikle ilgilenmenin artırılmasında Yaşar ve Halit için yüksek düzeyde etkili, Melis için ise etkili olduğu tespit edilmiştir. Stratejileri kullanmanın OSB olan öğrencilerin etkinlikle ilgilenme davranışının artırılmasında tercih edilecek etkili bir uygulama olduğunu söylemek mümkündür.

Mevcut çalışmaya bakıldığında birden fazla stratejinin etkinlikle ilgilenme davranışına katkısı olduğu düşünülmektedir. Tek bir stratejinin kullanımının tercih edildiği diğer araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir (Roberts vd., 2019; Taber vd., 1999). KYS kullanılarak etkinlikle ilgilenme üzerinde olumlu yönde bir etkiyi gösteren yurt dışı çalışmalarından söz edilmektedir (Callahan & Rademacher, 1999; Shogren vd., 2011; Xu vd., 2017). Ulusal alan yazında ise etkinlikle ilgilenme için farklı yetersizlik gruplarının dâhil edildiği ve çeşitli stratejilerin kullanıldığı sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Sönmez-Kartal & Yücesoy-Özkan, 2015), Türkiye’de OSB olan öğrencilerin katılımcı olduğu, KYS’nin kullanıldığı ve etkinlikle ilgilenme düzeyinin araştırıldığı çalışmaların olmaması çalışmanın özgün değerini artırmaktadır.

Üçüncü bulguda, KYS’nin kullanımının öğrencilerin etkinliği tamamlamaya katkısı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç alanyazındaki farklı araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Ganz & Sigafos, 2005; Mechling vd., 2009; Lee vd., 2018). KYS’yi kullanmanın etkililiğini belirlemek üzere yapılan ÖVY hesaplamalarıyla sonuç desteklenmektedir (Mechling vd., 2009; Soares vd., 2009). Scruggs ve Mastropieri (2001) tarafından önerilen ölçütlere göre, KYS etkinliği tamamlamayı arttırmada Yaşar ve Halit için yüksek etkiye, Melis için ise ÖVY analizine göre sorgulanabilir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ancak Melis’in etkinlik sayfasında yapılan kelime uyarlamasının hemen sonrasında, bu etkinin yukarı yönlü değiştiği tespit edilmiştir. Yapılan uyarlamaların yöntemle ilgili olmayıp çalışma materyaliyle ilgili olması etki büyüklüğünün bu öğrenci için tekrar yorumlanması gerektiği düşünülebilir. KYS’nin OSB olan öğrencilerin etkinliği tamamlama davranışının artırılmasında kullanılabilir etkili bir uygulamaya işaret ettiği söylenebilir. Ayrıca araştırmanın, KYS’nin OSB olan öğrencilere kazandırılması ve stratejiler aracılığıyla öğrencilerin etkinliği tamamlama davranış düzeylerinin gösterilmesi açısından ulusal alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Etkinliği tamamlama çeşitli çalışmalarda görev bağımsızlığı olarak da ifade edilmektedir (Hampshire vd., 2011; Hampshire vd., 2016). Bu çalışmalarda etkinlik, iş ya da görev basamaklarında ortaya çıkan doğru tepkiler, etkinliği tamamlama düzeyinde artış olarak vurgulanmaktadır. Mevcut bulguda ortaya çıkan etkinliği tamamlama düzeyindeki artış OSB olan öğrencilerin görev bağımsızlığını artırmış olabilir. Görev tamamlamanın öneminin yanı sıra KYS’yi öğrenmek öğrencilere daha fazla bağımsız davranış elde edebileceği ortamlar sağlanmasında yardımcı olacak ve yeni beceriler geliştirme fırsatı sunabilecektir. Çalışmada yetişkin yönlendirmesi uygulamacı davranışlarından, öğrencilerin KY ile ilgili davranışları kullanmasına aktarılmıştır. Bu bulgular; OSB olan öğrencilerle KYS’nin materyaller üzerinde ve hedeflenen şekilde kullanıldığını, uygulamacı tarafından sunulan yönlendirmelerin azaldığını ve hedef davranış üzerinde beklenen düzeye ulaşıldığını vurgulayan çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Hampshire vd., 2011; Hampshire vd., 2016).

Dördüncü bulguda KYS öğretiminden 1., 2. ve 3. hafta sonra katılımcıların stratejileri kullanma, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama davranışlarını yüksek düzeylerde sürdürmeye devam ettiği görülmektedir. KYS, etkinlikle ilgilenme veya etkinliği tamamlama hedef davranışlarına yönelik izleme verilerinin toplandığı, OSB veya farklı yetersizliği olan katılımcıların yer aldığı çeşitli çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Aykut, 2020; Beaver vd., 2017; Lee vd., 2018; Sönmez & Yücesoy-Özkan, 2012; Sönmez-Kartal & Yücesoy-Özkan, 2015; Yücesoy-Özkan vd., 2014). Şekil 1 incelendiğinde öğretim aşamasından Yaşar için 8 hafta, Melis için ise 4 hafta sonra son toplu yoklama verilerinin elde edildiği ve öğrencilerin hedef becerileri sürdürmeye devam ettiği gözlenmektedir. İzleme verilerine bakıldığında, üç öğrencinin de hedef davranışları uygulamacının herhangi bir yönlendirmesi olmadığında öğretim ortamında dışında sürdürmeye devam ettiği görülmektedir.

Beşinci bulguda, farklı kişiyle ve ortamda gerçekleştirilen ön test ve son test genelleme oturumlarında KY öğretiminin öğrencilerin KYS'yi kullanma, etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama davranış düzeyleri üzerinde etkili olduğuna ve ilgili çalışmalarla benzerlik gösterdiğine ulaşılmıştır (Newman & Ten-Eyck, 2005; Shogren vd., 2011; Taber vd., 1999). Elde edilen bulgu incelendiğinde yeni ortamlarda yapılan uygulamalarda KYS'nin davranışlar üzerinde yüksek etkiyle kullanıldığı belirtilmelidir (Beaver vd., 2017). KYS ile ilgili çalışmaların çoğunluğunda genelleme verilerinin toplanmadığı (Yücesoy-Özkan & Sönmez, 2011), bu nedenle genellenmenin göz ardı edilmesinin sınırlılık olarak belirtildiği ve uygun şartlar sağlanarak genelleme düzeyine bakılması gerektiği vurgulanmaktadır (Hampshire vd., 2011; Roberts vd., 2019). Bu açıdan değerlendirildiğinde elde edilen genelleme bulguları araştırmanın güçlü yönlerinden birini ortaya çıkarmaktadır.

Sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde annelerin ve öğretmenlerin çalışmanın hedefleri, yöntemi ve sonuçlarına yönelik olumlu görüşleri rapor edilmiştir. Anneler; ödevleri desteklediği, günlük yaşam becerileri, genelleme, motivasyon ve okuma konularına katkı sağladığı, günlük yaşamda bağımsız davranışları desteklediği, KYS'nin kullanışlı olmasıyla ilgili yararlarının bulunduğu, bağımsız davranışlar üzerinde etkili ve uygulanabilir olduğu, KYS'nin farklı beceriler üzerinde etkisinin olabileceği, çalışmanın birçok olumlu noktasının olduğu ve olumsuz bir yön bulamadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler ise; hedef becerilere ek olarak dikkati artırma ve okuduğunu anlamayı geliştirdiği, günlük yaşamda bağımsız davranışları desteklediği, KYS'nin avantajlarının bulunduğu, bağımsız davranışlar üzerinde faydasının olduğu, KYS'nin farklı becerileri destekleyebileceği, çalışmanın olumlu yönlerinin bulunduğu ve herhangi bir olumsuz görüşlerinin olmadığını bildirmiştir. OSB olan öğrencilerin katılım gösterdiği, KYS'nin kullanıldığı ve sosyal geçerlik verilerinin görüşme yoluyla elde edildiği çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Hampshire vd., 2011; Lee vd., 2018; Shogren vd., 2011; Xu vd., 2017).

Mevcut çalışmada bazı sınırlılıkların bulunduğunu belirtmek gerekmektedir. Araştırma sürecinde kullanılan stratejilerden hangisinin hedef davranışlar üzerinde etkili olduğunun belirlenemediği söylenebilir. Ayrıca araştırma Covid-19 salgını sırasında yüz yüze gerçekleştirilmiş ve öğrenci-uygulayıcı sağlığını tehlikeye düşürmeyecek önlemler alınmaya çalışılmıştır. Bu durum öğretim sürecinde sunulan sözlü ve fiziksel ipuçlarını etkilediği düşünülebilir.

### **İlerideki Araştırmalara ve Uygulamalara Yönelik Öneriler**

KYS'nin etkisini araştırmaya yönelik farklı eğitim ortamları, dış mekânlar ya da sosyal beceri gerektiren ortamlarda çalışmalar düzenlenebilir. Kâğıt-kalem ve teknoloji tabanlı KYS'nin etkililik ve verimlilik yönünden karşılaştırıldığı araştırmalar gerçekleştirilebilir. Farklı yaş gruplarından katılımcı öğrencilerle çalışma bulgularının genelleme durumu incelenebilir. Farklı destek gereksinimine ihtiyaç duyan ya da yüksek işlevli OSB olan öğrencilerin katılımcı olarak yer aldığı araştırmalarla KYS'nin çeşitli beceriler üzerindeki etkisi araştırılabilir. KYS'nin akademik etkinlikler dışındaki etkinliklerde kullanıldığı araştırmalar planlanabilir. OSB olan öğrencilerinin katılım gösterdiği ya da normal gelişim gösteren öğrencilerin bulunduğu sosyal karşılaştırma yoluyla sosyal geçerlik belirlenebilir. Stratejilerin akran aracılı, anne-baba aracılı ya da teknoloji desteğiyle birlikte kullanılmasına yönelik araştırmalar düzenlenebilir.

Katılımcı yaş grubu olarak genç ve yetişkin OSB olan bireylerle uygulama yapılması önerilebilir. KYS ve diğer hedef davranışların öğretimi sırasında rehberli öğretim basamakları gösterilebilir. OSB olan öğrencilerin, KYS'yi kâğıt/kalem uygulamaları yanında teknoloji tabanlı cihazlar aracılığıyla kullanmaları sağlanabilir. Özel eğitim veya genel eğitim öğretmenleri, KYS'nin farklı eşleştirmelerini sınıf ortamlarında, dış mekânlarda, evde veya sosyal alanlarda OSB olan öğrencilere kazandırabilmek amacıyla programlar hazırlayabilir. Anne-babalar, kardeşler, akranlar ve diğer sorumlu olan kişiler tarafından OSB olan öğrencilere KYS'nin öğretilmesi sağlanabilir. KYS öğretmenler tarafından OSB olan öğrencilere farklı beceriler kazandırmak veya öğrencilerin uygun olmayan davranışlarını azaltmak amacıyla kullanılabilir.

### **Yazarların Katkı Düzeyleri**

Birinci yazar çalışmanın konusunu belirleme, araştırma desenine karar verme, veri toplama, verilerin analizi ve çalışmanın raporlanması bölümlerinde yer almıştır. İkinci yazar çalışmanın konusunu belirleme, araştırma desenine karar verme ve çalışmanın raporlanması bölümlerinde yer almıştır.



### Kaynaklar

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Aykut, Ç., (2020). Increasing self-evaluation use through video feedback to improve academic engagement among students with intellectual disabilities. *International Journal of Progressive Education*, 16(1), 111-124. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.228.9>
- Beaver, B. N., Reeve, S. A., Reeve, K. F., & DeBar, R. M. (2017). Self-reinforcement compared to teacher-delivered reinforcement during activity schedules on the iPod touch. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(4), 393-404.
- Briesch, A. M., & Chafouleas, S. M. (2009). Review and analysis of literature on self-management interventions to promote appropriate classroom behaviors (1988-2008). *School Psychology Quarterly*, 24(2), 106-118. <https://doi.org/10.1037/a0016159>
- Briesch, A. M., Briesch, J. M., & Mahoney, C. (2014). Reported use and acceptability of self-management interventions to target behavioral outcomes. *Contemporary School Psychology*, 18(4), 222-231. <https://doi.org/10.1007/s40688-014-0016-8>
- Bryan, L. C., & Gast, D. L. (2000). Teaching on-task and on-schedule behaviors to high-functioning children with autism via picture activity schedules. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 553-56. <https://doi.org/10.1023/A:1005687310346>
- Busick, M., & Neitzel, J. (2009). *Self-management implementation checklist*. National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, Frank Porter Graham Child Development Institute, The University of North Carolina.
- Callahan, K., & Rademacher, J. A. (1999). Using self-management strategies to increase the on-task behavior of a student with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(2), 117-122. <https://doi.org/10.1177/109830079900100206>
- Carr, J. E., Austin, J. L., Britton, L. N., Kellum, K. K., & Bailey, J. S. (1999). An assessment of social validity trends in applied behavior analysis. *Behavioral Interventions: Theory & Practice in Residential & Community-Based Clinical Programs*, 14(4), 223-231. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-078X\(199910/12\)14:4<223::AID-BIN37>3.0.CO;2-Y](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-078X(199910/12)14:4<223::AID-BIN37>3.0.CO;2-Y)
- Carr, M. E., Moore, D. W., & Anderson, A. (2014). Self-management interventions on students with autism: A meta-analysis of single-subject research. *Exceptional Children*, 81(1), 28-44. <https://doi.org/10.1177/0014402914532235>
- Carter, E. W., Sisco, L. G., & Lane, K. L. (2011). Paraprofessional perspectives on promoting self-determination among elementary and secondary students with severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(1-2), 1-10. <https://doi.org/10.2511/rpsd.36.1-2.1>
- Erbaş, D. (2018). Güvenirlilik. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (ss. 109-128). Anı Yayıncılık.
- Fritz, J. N., Iwata, B. A., Rolider, N. U., Camp, E. M., & Neidert, P. L. (2012). Analysis of self-recording in self-management interventions for stereotypy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(1), 55-68. <https://doi.org/10.1901/jaba.2012.45-55>
- Ganz, J. B., & Sigafoos, J. (2005). Self-monitoring: Are young adults with MR and autism able to utilize cognitive strategies independently? *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(1), 24-33.
- Gushanas, C. M., & Thompson, J. L. (2019). Effect of self-monitoring on personal hygiene among individuals with developmental disabilities attending postsecondary education. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 42(4), 203-213. <https://doi.org/10.1177/2165143418781297>
- Hampshire, P. K., Butera, G., & Bellini, S. (2011). Self-management and parents as interventianists: Impraving homework performance in middle school students with disabilities. *Beyond Behavior*, 21(1), 28-34.

- Hampshire, P. K., Butera, G. D., & Bellini, S. (2016). Self-management and parents as interventionists to improve homework independence in students with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60(1), 22-34. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2014.954515>
- Haytabay-Sosun, T., & Özdemir, S. (2012). Görme engelli öğrencilerin okuma etkinliğinde dikkatini sürdürme becerileri üzerine kendini izleme tekniğinin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(2), 25-44. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000169](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000169)
- Hume, K., Loftin, R., & Lantz, J. (2009). Increasing independence in autism spectrum disorders: A review of three focused interventions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 1329-1338. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0751-2>
- Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendery, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, Ş. & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 4013-4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>
- Kolbenschlag, C. M., & Wunderlich, K. L. (2021). The effects of self-monitoring on on-task behaviors in individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Behavioral Education*, 30(1), 80-91. <https://doi.org/10.1007/s10864-019-09352-7>
- Küçüközyiğit, M. S., & Özdemir, S. (2017). Görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerde matematikte çarpma işlem akıcılığını arttırmada kendini izleme tekniğinin etkililiği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 676-694. <http://doi.org/10.16986/HUJE.2016018530>
- Lee, G. T., Chen, J., Xu, S., Feng, H., & Guo, Z. (2018). Effects of self-monitoring intervention on independent completion of a daily living skill for children with autism spectrum disorders in China. *Child & Family Behavior Therapy*, 40(2), 148-165. <https://doi.org/10.1080/07317107.2018.1477352>
- McClannahan, L. E., & Krantz, P. J. (1999). *Topics in autism. Activity schedules for children with autism: Teaching independent behavior*. Woodbine House.
- Mechling, L. C., & Gustafson, M. (2009). Comparison of the effects of static picture and video prompting on completion of cooking related tasks by students with moderate intellectual disabilities. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 17(2), 103-116. <https://doi.org/10.1080/09362830902805889>
- Mechling, L. C., Gast, D. L., & Seid, N. H. (2009). Using a personal digital assistant to increase independent task completion by students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(10), 1420-1434. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0761-0>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2008). *Yaygın gelişimsel bozukluklar destek eğitim programı*. <http://ookgm.meb.gov.tr/www/destek-egitim-programlari/icerik/205>
- Mithaug, D. K., & Mithaug, D. E. (2003). Effects of teacher-directed versus student-directed instruction on self-management of young children with disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36(1), 133-136. <https://doi.org/10.1901/jaba.2003.36-133>
- Mruzek, D. W., Cohen, C., & Smith, T. (2007). Contingency contracting with students with autism spectrum disorders in a public school setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19, 103-114. <https://doi.org/10.1007/s10882-007-9036-x>
- National Research Council (2001). *Educating children with autism*. committee on educational interventions for children with autism. <https://www.handicapcenter.com/wp-content/uploads/2015/01/Educating-Children-with-Autism.pdf>
- Newman, B., & Ten-Eyck, P. (2005). Self-management of initiations by students diagnosed with autism. *The Analysis of Verbal Behavior*, 21(1), 117-122. <https://doi.org/10.1007/BF03393013>
- Nittrouer, C. L., Shogren, K. A., & Pickens, J. L. (2016). Using a collaborative process to develop goals and self-management interventions to support young adults with disabilities at work. *Rehabilitation Research, Policy, and Education*, 30(2), 110-128. <https://doi.org/10.1891/2168-6653.30.2.110>



- Pierce, K. L. & Schreibman, L. (1994). Teaching daily living skills to children with autism in unsupervised settings through pictorial self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(3), 471-481. <https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-471>
- Reinecke, D. R., Krokowski, A., & Newman, B. (2018). Self-management for building independence: Research and future directions. *International Journal of Educational Research*, 87, 119-126. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.08.006>
- Roberts, G. J., Mize, M., Reutebuch, C. K., Falcomata, T., Capin, P., & Steelman, B. L. (2019). Effects of a self-management with peer training intervention on academic engagement for high school students with autism spectrum disorder. *Journal of Behavioral Education*, 28(4), 456-478. <https://doi.org/10.1007/s10864-018-09317-2>
- Rosenbloom, R., Wills, H. P., Mason, R., Huffman, J. M., & Mason, B. A. (2019). The effects of a technology-based self-monitoring intervention on on-task, disruptive, and task-completion behaviors for adolescents with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(12), 5047-5062. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04209-4>
- Shogren, K. A., Lang, R., Machalicek, W., Rispoli, M. J., & O'Reilly, M. (2011). Self-versus teacher management of behavior for elementary school students with Asperger syndrome: Impact on classroom behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(2), 87-96. <https://doi.org/10.1177%2F1098300710384508>
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & Casto, G. (1987). The quantitative synthesis of single subject research: Methodology and validation. *Remedial and Special Education*, 8, 24-33. <https://doi.org/10.1177/074193258700800206>
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2001). How to summarize single-participant research: Ideas and applications. *Exceptionality*, 9(4), 227-244. [https://doi.org/10.1207/S15327035EX0904\\_5](https://doi.org/10.1207/S15327035EX0904_5)
- Simpson, R. L., de Boer-Ott, S. R., & Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders*, 23, 116-133.
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Manikam, R., Winton, A. S., Singh, A. N., Singh, J., & Singh, A. D. (2011). A mindfulness-based strategy for self-management of aggressive behavior in adolescents with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1153-1158. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.12.012>
- Soares, D. A., Vannest, K. J., & Harrison, J. (2009). Computer aided self-monitoring to increase academic production and reduce self-injurious behavior in a child with autism. *Behavioral Interventions: Theory & Practice in Residential & Community-Based Clinical Programs*, 24(3), 171-183. <https://doi.org/10.1002/bin.283>
- Sönmez, M., & Yücesoy-Özkan, Ş. (2012). Gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere dışarı çıkmak üzere uygun biçimde hazırlanma becerisinin öğretiminde kendini yönetme stratejilerinin etkileri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 151-166.
- Sönmez-Kartal, M., & Yücesoy-Özkan, S. (2015). Effects of class-wide self-monitoring on on-task behaviors of preschoolers with developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(4), 418-432.
- Stahmer, A. C., & Schreibman, L. (1992). Teaching children with autism appropriate play in unsupervised environments using a self-management treatment package. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(2), 447-459. <https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-447>
- Stahr, B., Cushing, D., Lane, K., & Fox, J. (2006). Efficacy of a function-based intervention in decreasing off-task behavior exhibited by a student with ADHD. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(4), 201-211. <https://doi.org/10.1177%2F10983007060080040301>
- Taber, T. A., Seltzer, A., Juane-Heflin, L., & Alberto, P. A. (1999). Use of self-operated auditory prompts to decrease off-task behavior for a student with autism and moderate mental retardation. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(3), 159-166. <https://doi.org/10.1177%2F108835769901400305>

- Tekin-İftar, E. (2018). Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (ss. 217-244). Anı Yayıncılık.
- Todd, A. W., Horner, R. H., & Sugai, G. (1999). Self-monitoring and self-recruited praise: Effects on problem behavior, academic engagement, and work completion in a typical classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(2), 66-122. <https://doi.org/10.1177%2F109830079900100201>
- Todd, T., & Reid, G. (2006). Increasing physical activity in individuals with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(3), 167-176 <https://doi.org/10.1177%2F10883576060210030501>
- Töret, G., Aykut, Ç., Babacan, A., & Özkubat, U. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda akademik başarı düzeyleri üzerinde kendini izleme stratejisinin etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(02), 125-147. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000224](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000224)
- Tufan, S., & Aykut, Ç. (2018). Şemaya dayalı strateji ve kendini izlemenin hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin sözlü problem çözme performanslarına etkisi. *Elementary Education Online*, 17(2). <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419005>
- Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2007). *Otistik özellik gösteren çocuklara birebir öğretimde etkinlikler içi ve arası seçim fırsatları sunmanın etkilerinin karşılaştırılması* (Tez Numarası: 211653) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Wood, W. M., Karvonen, M., Test, D. W., Browder, D., & Algozzine, B. (2004). Promoting student self-determination skills in IEP planning. *Teaching Exceptional Children*, 36(3), 8-16. <https://doi.org/10.1177%2F004005990403600301>
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2007). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkililiği* (Tez Numarası: 210099) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yücesoy-Özkan, Ş., Gürsel, O., & Kırcaali-İftar, G. (2014). Zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkililiği. *İlköğretim Online*, 13(1), 94-108.
- Yücesoy-Özkan, Ş., & Sönmez, M. (2011). Yetersizliği olan bireylerle yapılmış ve kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı tek denekli araştırmaların incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 95-821.
- Xu, S., Wang, J., Lee, G. T., & Luke, N. (2017). Using self-monitoring with guided goal setting to increase academic engagement for a student with autism in an inclusive classroom in China. *Journal of Special Education*, 51(2), 106-114. <https://doi.org/10.1177%2F0022466916679980>



## The Effectiveness of Teaching Self-Management to Students with Autism Spectrum Disorder on Their Self-Management, On-Task and Task Completion Skills\*

Akın Gönen<sup>1</sup>

Yahya Çıkılı<sup>2</sup>

### Abstract

**Introduction:** Self-management strategies (SMS) consist of antecedent cue regulation, self-monitoring, self-instruction, self-evaluation, or self-reinforcement strategies. Students with autism spectrum disorder (ASD) can use these strategies especially in their daily life skills, academic skills, or in environments that require social skills.

**Method:** In this study, the effect of self-management (SM) teaching on the acquisition and maintenance of SMS by students with ASD was examined. It was also aimed to determine how students acquire and maintain the behaviors of on-task and task completion by using strategies, and to what extent they generalize the strategies and target behaviors to different people/environments. The study was conducted using multiple probe design with probe conditions across subjects, one of the single-subject research models.

**Findings:** The findings of the study showed that SM teaching was effective in helping students with ASD acquire SMS, and that students who used the strategies continued to use the strategies after the intervention. In addition, it was determined that students who used the SMS consisting of antecedent cue regulation, self-monitoring, self-evaluation, and self-reinforcement increased their on-task and task completion levels, maintained the gains after the intervention and generalized them to different people and environments. Social validity findings collected from the participants showed that they were positive about the use and effects of the SMS.

**Discussion:** There was a significant increase in students' pre-teaching and post-teaching performances regarding target behaviors. The effectiveness of SM interventions was tried to be supported by the findings of the current study and was consistent with the results of the related study.

**Keywords:** Self-management strategies, autism spectrum disorder, on-task, task completion, single-subject research.

*To cite:* Gönen, A., & Çıkılı, Y. (2024). The effectiveness of teaching self-management to students with autism spectrum disorder on their self-management, on-task and task completion skills. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 25(3), 209-225. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1265574>

\*This study is based on the doctora thesis of the first author submitted to the Institute of Educational Sciences at Necmettin Erbakan University

<sup>1</sup>**Corresponding Author:** Lecturer Dr., Selçuk University, E-mail: [akin.gonen@selcuk.edu.tr](mailto:akin.gonen@selcuk.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-1346-8975>

<sup>2</sup>Assist. Prof., Necmettin Erbakan University, E-mail: [ycikili@hotmail.com](mailto:ycikili@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-1144-9095>

## Introduction

Autism spectrum disorder (ASD) is characterized by lack of social interaction and communication skills, limited and repetitive behavioral patterns, adherence to routines, and hypersensitivity to sensory stimuli (American Psychiatric Association [APA], 2013). Many students with ASD are reported to have learning difficulties, limited organizational skills, impulsivity, inability to discriminate between relevant or irrelevant information, inattention, and inability to process visual and auditory information (Mruzek et al., 2007). As in other disability groups, students with ASD experience problems in developmental areas and need special education services (Ülke-Kürkçüoğlu, 2007).

In the education of students with ASD, it is necessary to develop skills such as initiating and maintaining interaction (McClannahan & Krantz, 1999), self-care, daily life, academic (Simpson et al., 2003), independence and social responsibility (National Research Council [NAC], 2001), to reduce behavioral problems in some students and to provide an education program appropriate to the skills needed (Ministry of National Education [MEB], 2008). The majority of these students can acquire various skills through special education practices. However, they may have difficulties in transferring these skills from the teaching environment to natural environments. Among the reasons that lead to these difficulties are their dependence on verbal instructions, their need for help or instruction in transitions between tasks, and their inappropriate behavior in the face of changes (Bryan & Gast, 2000). It is stated that such difficulties limit the independent living skills of students with ASD and make it difficult for them to take responsibility for their own lives (Ülke-Kürkçüoğlu, 2007).

Individuals who take responsibility for their own lives can take risks, ensure their own safety, create and make choices, make decisions about their lives, defend their rights, solve the problems they encounter, set goals and achieve these goals, and are aware of their competencies and inadequacies (Yücesoy-Özkan, 2007). When individuals take responsibility for their own behavior, self-efficacy, independent behavior, and management skills that can be transferred to many situations can develop (Briesch et al., 2014). It is stated that individuals need to acquire decision-making, choice-making, problem-solving, self-awareness, defending their own rights, goal setting and self-management (SM) skills in order to take responsibility for their own lives (Carter et al., 2011; Wood et al., 2004).

SM is a practice that focuses on individuals distinguishing appropriate and inappropriate behaviors, accurately monitoring and recording their own behavior, and rewarding themselves for behaving appropriately (Hume et al., 2021). It includes the strategies of self-goal setting, antecedent cue regulation, self-instruction, self-monitoring, self-evaluation and self-reinforcement. Each of them is defined as the skills that an individual must learn in order to manage himself/herself effectively (Carr et al., 2014; Reinecke et al., 2018). In the literature, SMS is effectively used in various educational programs in preschool (Shogren et al., 2011), primary (Newman & Ten-Eyck, 2005), secondary (Singh et al., 2011), and post-secondary education (Gushanas & Thompson, 2019), out-of-school settings such as home and park (Todd & Reid, 2006), and even professional settings (Ganz & Sigafoos, 2005). The effect of SMS has been researched in studies involving participants with mental disabilities (Tufan & Aykut, 2018), visual impairment (Haytabay-Sosun & Özdemir, 2012; Küçüközyiğit & Özdemir, 2017) or ASD (Hampshire et al., 2011; Xu et al., 2017).

In various studies, positive effects of SMS on gaming (Stahmer & Schreibman, 1992), daily life (Gushanas & Thompson, 2019), academic (Xu et al., 2017) and professional (Ganz & Sigafoos, 2005) skills were observed. It was also found to have an effect on aggression (Singh et al., 2011) and stereotypic behaviors (Fritz et al., 2012). When the studies were examined, it was determined that SMS was used effectively in educational levels, in different ages and groups, in the fields of social, academic, daily life, professional skills, in order to increase appropriate behaviors and reduce undesirable behaviors, in comparative studies with teacher-student guidance, and in ensuring permanence and generalization (Ganz & Sigafoos, 2005; Fritz et al., 2012; Stahmer & Schreibman, 1992; Xu et al., 2017).

In the studies on SMS, it is seen that engagement behavior is selected as the target behavior within the scope of non-task and on-task behaviour (Briesch & Chafouleas, 2009). On-task is seen as a prerequisite for maintaining various skills, improving performance in in-class/out-of-class activities, or daily activities (Briesch et al., 2014; Pierce & Schreibman, 1994). It is also possible to state that it is an important skill that individuals need to acquire in order to maintain an independent life. In the studies in which SMS was preferred regarding on-task, it was found that (a) antecedent cue regulation and self-reinforcement were effective during the performance of daily life skills (Pierce & Schreibman, 1994), (b) the use of self-monitoring strategy increased the level of on-task (Stahr et al., 2006), (c) there was an increase in appropriate behaviors and on-task with the strategy of auditory

antecedent cue regulation, and these situations could be transferred to two different environments (Taber et al., 1999), and (d) there was a comprehensive research base on encouraging appropriate classroom behaviors (Briesch et al., 2014).

Another important behavior that is frequently included in SMS-related research and that students must have is task completion (Mechling & Gustafson, 2009). With the use of SMS, task completion offers the opportunity to develop skills that can provide independence in more environments. In the literature, there are studies showing that as the level of task completion increases, there may be a decrease in inappropriate behaviors (Hampshire et al., 2016; Soares et al., 2009). By teaching students the behavior of task completion, independence in daily life is encouraged and the level of dependence on the educator is expected to be reduced. Therefore, SMS is seen as an important way of intervention during teaching related to task completion (Lee et al., 2018).

A limited number of studies involving students with ASD, using SMS, and examining its effect on on-task (Callahan & Rademacher, 1999; Kolbenschlag & Wunderlich, 2021) or task completion (Hampshire et al., 2011; Soares et al., 2009) are present in the literature. Although there are studies investigating the effects of these two target behaviors through SMS and involving students with special needs (Nittrouer et al., 2016; Todd et al., 1999), there are few studies involving participants with ASD (Rosenbloom et al., 2019) and discussing the mentioned dependent variables. Although there are studies on different groups with special needs and SMS in Turkey, the number of studies involving students with ASD is extremely limited (Töret et al., 2015). It is considered important to use strategies to support research findings showing the effect of SMS. In addition, the originality of the study can be evaluated in terms of the participation of students diagnosed with ASD, the use of SMS together, and the examination of the behaviors of on-task and task completion together.

The aim of the study regarding these stated needs is to enable students with ASD to acquire SMS through SM teaching and to investigate the effects of these strategies on their behavior of on-task and task completion. Answers to the following questions were sought for the stated purpose: (a) Is SM teaching effective in teaching SMS to students with ASD? (b) Does using SMS have an effect on the on-task behavior of students with ASD? (c) Does using the SMS have an effect on the task completion behavior of students with ASD? (d) Do the students with ASD maintain to engage in the SMS and engage in the task and complete the task in the 1st, 2nd and 3rd weeks after the SMS teaching is completed? (e) Is SMS teaching effective in generalization of SMS and on-task and task completion behaviors to different environments and people? (f) What are the opinions of students' mothers and teachers about the study?

## Method

### Research Model

In the current study, the effects of SMS on students' use of strategies and on students' on-task and task completion were examined through the teaching carried out to introduce SMS to students with ASD. For this purpose, a multiple probe design with probe conditions across subjects, one of the single-subject research models, was used. Since the effect of the intervention is determined with three different participants, it is a model with high external validity. If the performance change in the first participant occurs only when the independent variable is applied, if there is no significant change in the behavior of the participant to whom the independent variable is not applied, and if this effect is repeated diachronically in the other participants, experimental control is achieved (Tekin-İftar, 2018). An application was made to Konya Necmettin Erbakan University Social and Human Sciences Scientific Research Ethics Committee for the study. Following the meeting dated 09.07.2021 and decision number 2021/390, the study was deemed appropriate for scientific research and publication ethics.

### Participants

Three students diagnosed with ASD, aged 10-12 participated in the study. According to the Adapted Autism Behavior Checklist (A-ABC) assessment tool, three students were at the mild support requirement level. Some prerequisite criteria were determined for the participants: Target behaviours of being diagnosed with ASD, being able to follow at least two-step instructions, making verbal and motor imitations, being able to answer questions, distinguishing and writing numbers, being able to sit still and wait for at least five minutes, being able to make choices, having basic reading-writing skills, and SMS, on-task and task completion should be observed below the 20% success level.

During the process of determining the students, a general information meeting was held with the teachers. They were informed about the aims and content of the study and the prerequisite characteristics of the students to



be selected for the study. In order to determine the students, a meeting was held with each teacher and an interview form regarding the prerequisite characteristics was applied. Five students were selected by obtaining opinions on students' receptive and expressive language, academic skills, SMS, on-task, task completion, and family involvement in the study. For each student, assessment sessions were organized by the first author to determine the prerequisite characteristics. Finally, four intervention students and one pilot student were determined by the researchers.

Before starting the intervention sessions, participants' mothers were interviewed and informed about the study. Written parental consent was obtained. The characteristics of the participants are presented in Table 1.

**Table 1**

*Participant Characteristics*

Participant	Gender	Age	Diagnosis	Support requirement level
Yaşar	Male	10 years 8 months	Pervasive developmental disorder	Mild support requirement
Melis	Female	11 years 4 months	ASD	Mild support requirement
Halit	Male	12 years 11 months	ASD	Mild support requirement

Note : ASD = autism spectrum disorder.

Yaşar was a 10-year-old male student diagnosed with pervasive developmental disorder. He attended inclusive education at a primary school and received support education two days a week. Sometimes, self-talking behavior was observed. He could read five-sentence texts clearly. He could distinguish single digit numbers and counts rhythmically.

Melis was an 11-year-old female student diagnosed with ASD. She attended inclusive education at a primary school and received support education three days a week. She needed support with verbal cues regarding spontaneously tending to, maintaining and completing a task. In literacy activities, she could read performance level texts and answer simple questions. She could perform simple single-digit addition operations.

Halit was a 12-year-old male student diagnosed with ASD. He attended inclusive education at a primary school and received support education three days a week. He could read texts at his age level by spelling them and answer related questions. He could mentally perform simple addition and subtraction. He was distracted for short periods of time when spending time with an object or activity.

The first author had a bachelor's and master's degree in special education. She worked as a teacher and educator consultant in various special education institutions for fifteen years. She collected social validity data through daily probe, full probe, teaching and maintenance sessions. The second author worked as a lecturer in the field of special education at a university.

The interviews were held with the voluntary participation of students' mothers and teachers to collect the social validity data of the study. Support was received from two people in collecting interobserver reliability and treatment Integrity data. The first observer had a master's degree in special education and worked as a teacher in a special education school. The second observer had a bachelor's degree and was an educator consultant at the education center.

### Settings and Materials

All sessions in the study were conducted in a special education and rehabilitation center in Selçuklu district of Konya. The sessions were conducted one-on-one with each participant in the individual education classroom in the center where the participants received supportive education. The sessions were held on Mondays, Wednesdays and Fridays just before the class hours when each student came to the center. The sessions were held in a 4m X 5m classroom. There was one individual desk, two chairs and two material cabinets. The camera was placed at the entrance of the classroom in a suitable corner where it could see the desk and the student in order to record video before the sessions.

During the teaching process, an A4-size four-ring folder was prepared for students to use. On the inner left side of the folder, there was a visual pre-stimulus image attached with Velcro tape for the antecedent cue regulation strategy and to direct the user to the task page. Inside the folder, there was a file with a transparent perforated snap fastener, the student's reading text inside the file and a worksheet with questions. There was an answer key with correct answers to enable self-monitoring. There was a performance chart where students could mark the number of correct answers for self-evaluation and a reward chart for self-reinforcement for correct answers. Photographs of exemplary and non-exemplary behavior were prepared to explain the target behaviors in

the teaching sessions. Transparent ID cards were used for symbol reinforcers and tables, pencil boxes, data forms, wooden secretariat, calendar, video camera, tripod, and pre-stimulus pictures.

### **Data Collection Tools**

Self-Management Strategies Criterion-Based Measurement Tool was prepared to collect data for the probe, teaching, generalization, and maintenance sessions of the study. In another data form, a checklist was created for exemplary and non-exemplary behaviors of on-task behavior. Holistic time interval recording technique was used to measure on-task behavior. In order to record exemplary behaviors, the On-task Holistic Time Interval Registration Form, consisting of boxes with equal time intervals of ten seconds, was prepared. Student worksheets were evaluated to determine the ability of task completion. Task completion Permanent Product Registration Form was prepared to evaluate whether the steps and behavior definitions were fulfilled. In addition, reliability data registration forms were created for probe, teaching, generalization, and maintenance sessions in order to collect reliability data.

### **Dependent and Independent Variable**

The first dependent variable, SMS, consists of antecedent cue regulation, self-monitoring, self-evaluation, and self-reinforcement strategies. Since these strategies require more than one skill level, a skill analysis was prepared and included in the criterion-dependent measurement tool. Since each step in the skill analysis was a prerequisite for the next skill step, a criterion of 100% was targeted. The second dependent variable, on-task, was defined as the student's behaviors appropriate to the task being taught. Exemplary and non-exemplary behaviors for on-task that the first author and observers would take into account in the use of the SMS during data recording were determined. The third dependent variable, task completion, was defined as the student's performance of predetermined behaviors for each independent activity or task. Since the selected behaviors were not safety skills or prerequisite skills, 80% was determined as an acceptable criterion for on-task and task completion. The current study has three dependent variables.

(a) Students' level of using the SMS (opening the front page of the folder, taking the visual pre-stimulus, pasting it on the task file, removing the task page from the file, completing the questions on the task page, removing the answer key from the task file, comparing the answer key and the task page, and using a plus sign for correct answers and a minus sign for incorrect answers or answers left blank, counting the number of correct answers, writing the number of correct answers in the control section on the task page, extracting the performance and reinforcement table from the task file, writing the date of the task in the relevant box in the performance table, marking and coloring the box with the number of correct answers in the performance table, finding the number of correct answers from the reinforcement table and selecting the reinforcement),

(b) On-task behavior (looking at the materials, showing task-related behaviors, following the task despite the occurrence of repetitive behaviors, working acceptably quietly throughout the task, looking at a different object, person, or place for less than 5 seconds, interacting with the environment, following the steps of the task being taught and staying in the task, switching from one behavior to another task-related behavior within five seconds, sitting in place or purposefully staying in place throughout the task),

(c) Task completion (reading the text on the task page and answering the following questions correctly, completing the questions on the task page within nine minutes, showing behaviors towards the beginning and end of each question, waiting time for transitions to each question on the task page is maximum 10 seconds).

The independent variable of the study was the SMS teaching, the effect of which was investigated on the behaviors of using the SMS, on-task and task completion. For this purpose, a SM curriculum was prepared: Part-1) student name-surname and session duration; Part-2) the definition of the skill, purpose of teaching, prerequisite skills, tools and materials, teaching environment, reinforcement and reinforcement schedules, teaching time; Part-3) Steps for SM teaching; and Part-4) the collection of data for the evaluation process.

During SM teaching, modeling and teaching with graduated guidance were used by the practitioner. The use of SMS steps was demonstrated in modeling practice. In teaching with graduated guidance, the target stimulus and the control stimulus were presented to the student together. When the student's need for help decreased, the cues (physical cues, modeling, sign cues, or verbal cues) were withdrawn. SMS steps were followed while presenting controlling stimulus. For example, the student was offered modelling to help him/her perform the third step correctly. If the correct behavior was performed by the student in the third step, the fourth step was started. If the student did not respond correctly during the modeling phase in the third step, the teaching step was completed

by the practitioner offering a controlling cue, such as a physical cue or a verbal cue, that is suitable for the student's performance. When the student did not need a prompt or needed a more moderate prompt, the prompts were withdrawn and the prompts were increased again when needed. The checklist specified in SM teaching prepared by Busick and Neitzel (2009) was used. Two experts were consulted to use the steps in the current study. The steps for SMS teaching were listed: attracting the student's attention to the study, offering praise for the student's attention, explaining the objectives, introducing the tools and materials prepared for SMS, defining on-task, explaining exemplary and non-exemplary behaviors of on-task, explaining the benefits of on-task, explaining the criteria expected from the student in on-task (engagement in the task independently), defining task completion, explaining exemplary and non-exemplary behaviors for task completion, explaining the benefits of task completion to the student, explaining the criteria expected from the student in task completion (8/10), showing the steps for SMS, explaining the benefits of SMS, giving instructions to start the task, starting teaching with graduated guidance. For the teaching process with graduated guidance, the intervention steps were followed: presenting the target stimulus, waiting five seconds for the response interval, and providing a controlling cue (physical cue, modeling, sign cue, or verbal cue) if the student did not attempt to respond correctly or providing reinforcement if the student responded correctly.

### **Experimental Procedures**

Before the intervention sessions pilot sessions were held in order to identify difficulties and possible situations, to take the necessary precautions and to enable the practitioner to observe the teaching steps. The pilot sessions were carried out with an 11 years old student diagnosed with ASD who attended the same education center as the participants. SM teaching steps and the materials used (data forms, materials, evaluation process, etc.) were reviewed. After the completion of the pilot session, additional regulations regarding education were decided. The first was that the types of prompts (physical prompts, modeling, pointing prompts and verbal prompts) to be provided to the participants were decided. In addition, examples were added to the definitions of on-task and task completion. In the self-reinforcement strategy, the variety of reinforcers to be requested by the participants was increased. During the teaching, it was decided to provide explanations that would simplify the positive and negative examples. A nine minute period was determined to ensure that observers could monitor whether the participant completed all the questions on the worksheet.

### ***Baseline Sessions***

Baseline sessions were held to determine performance towards target behaviors. During the baseline sessions, a single trial opportunity was used to collect data. In these sessions, the materials were prepared on the table, the practitioner and the participant sat side by side at the table, the participant was waited to pay attention to the task, the starting instruction (target stimulus) was presented in case the participant directed attention, the participant was expected to start the task within five seconds, the correct / incorrect responses were observed and the intervention continued for correct responses / the session was terminated for incorrect responses. Sessions were terminated after reaching stable data in at least three consecutive sessions for each participant. The data were recorded with plus (+) symbols for correct responses and minus (-) symbols for incorrect responses or no response within five seconds. Baseline level data for on-task were obtained through video recordings. For holistic time interval recording in the data collection form, a (+) mark was made if exemplary behaviors were observed in all 10-second time intervals, and a (-) mark was made if the behavior did not occur or occurred incorrectly. The level data for task completion was obtained from the permanent product page obtained from the task page. Baseline level data was obtained by marking plus (+) for the participant's correct answers and minus (-) for incorrect answers or leaving it blank.

### ***Probe Sessions***

Two types of probe sessions were conducted: daily probe and full probe sessions. Daily probe was organized after each teaching session to determine the level of performance related to the behaviors of using the SMS, on-task and task completion. Daily probe data were collected using the single opportunity method. The data recording was created by the practitioner by following the steps specified in the baseline sessions. Full probe sessions were conducted to determine the level of the dependent variable before a student started the teaching process and after the targeted criterion was met in each student. The data collection process was completed as described in the baselinesessions. At the end of the session, social reinforcement was provided if the student showed cooperative and acceptable behaviors.



### ***Intervention Sessions***

It was conducted by the first author in the students' classroom in one session three days a week. The materials to be used were prepared before the teaching session. SM teaching steps (see Independent Variable) were applied to the first student. While teaching the strategies to the students, modeling and graduated guidance were provided. After the target stimulus "Let's start the tasks in the folder." was directed to the student, a controlling clue (physical cue) was presented for the student to respond correctly.

Social reinforcement (saying "you're great", patting on the back, etc.) and/or tactile reinforcers (e.g., pennies) were used for the student's correct responses. While the student was following the skill steps, the first author continued teaching with a controlling prompt without giving the opportunity for an incorrect response. In this process, the following steps were followed: a) presenting the target stimulus, b) waiting five seconds for the response interval, c) providing a controlling prompt if the student did not attempt to respond correctly or providing reinforcement if the student responded correctly. While a continuous reinforcement schedule was applied for correct responses in the first two sessions, a variable ratio reinforcement schedule was followed in the subsequent teaching sessions. After the fourth teaching session, when independent behavior began to be recorded at the 80% level, reinforcement was offered at the end of all skill levels. A single trial was conducted in each session and the teaching of all skill steps was completed simultaneously. After each teaching session, daily probe sessions were held.

### ***Generalization and Maintenance Sessions***

Generalization sessions were held outside the teaching environment and through different people. Before the teaching sessions and after the students met the criteria for the dependent variables, the SMS was organized as pretest-posttest for the behaviors of on-task and task completion. Generalization sessions (in the daily life unit of the training center and with a different teacher) were applied in the same way as the steps in the probe session. In order to direct the student's attention, the teacher used the attention-provoking cue, "Are you ready to work together?" When the reaction indicating that the student was ready was observed, the target stimulus was "You can start your task." The teacher waited five seconds for the student to respond. No intervention was made for incorrect or unresponsive behavior. The session was completed by thanking the student for his/her participation.

Maintenance sessions were held to determine to what extent the students maintained the skills they acquired after the teaching. A total of three maintenance sessions were held 1, 2 and 3 weeks after the end of the last full probe sessions. Maintenance sessions were repeated as described in the probe sessions. After the maintenance sessions were completed, the students were thanked for their cooperation.

### ***Treatment Integrity***

The data were collected for inter-observer reliability and treatment integrity in the baseline, daily probe, full probe, generalization and maintenance sessions. Inter-observer reliability and treatment integrity data were collected by an expert teacher at the master's level and a teacher with a bachelor's degree, who were informed in advance. Reliability data were obtained in at least 30% of the sessions conducted throughout the study.

In the analysis of inter-observer reliability data, calculations were made using the formula agreement / (agreement + disagreement) x 100 (Erbaş, 2018). The videos were identified by making impartial assignment during probe, teaching, maintenance and generalization sessions. The first observer was given the data collection form and asked to make markings. The inter-observer reliability findings of the data kept by the first author for the use of SMS, on-task and task completion were 100% in all sessions for SMS and task completion. For on-task, it was found to be 100% in the total probe and generalization sessions, 94-97% in the daily probe sessions, and 97-100% in the maintenance sessions. The inter-observer reliability findings of the data collected by the participant students for the task completion behavior were 100% in the total probe, generalization and maintenance sessions, and 94-100% in the daily probe sessions.

In the study, data were obtained by the observer using the Treatment Integrity data form in at least 30% of the probe, teaching, generalization, and maintenance sessions. In this study, the analysis of treatment integrity data was calculated using the formula observed practitioner behavior / planned practitioner behavior X 100 (Erbaş, 2018). In probe, generalization and maintenance sessions, treatment integrity data were collected for the practitioner's behaviors of preparing the tools and materials, ensuring the student's attention, presenting the target stimulus, monitoring the student's behaviors, and praising the student for cooperation.

The data were collected for the following behaviors in the teaching sessions: Ensuring the student's attention, praising the student for the correct response, explaining the objectives, introducing the SMS and other tools, defining on-task, explaining exemplary and non-exemplary behaviors for on-task, explaining the benefits of on-task, and stating the expected target criteria, defining task completion, explaining exemplary and non-exemplary behaviors for task completion, explaining the benefits of task completion, stating the expected target criteria, being a model for SMS, explaining the benefits of using SMS, presenting target stimuli and following the teaching with graduated guidance. In the teaching sessions, 92% treatment integrity was obtained for Melis and Halit and 98% for Yaşar. In probe, generalization and maintenance sessions, treatment integrity was 100% for all participants.

### **Social Validity**

Subjective evaluation, one of the commonly used methods, was preferred to determine social validity (Carr et al., 1999). Social validity data regarding the importance of the study objectives, the appropriateness of the method used, and the significance of the results were obtained. Video footage obtained at the baseline level of the study and recorded in the last teaching session was shown to mothers and teachers. A questionnaire prepared by the researchers was used in semi-structured interviews. A social validity form was prepared for the seven open-ended questions by taking the opinions of three faculty members. The interviews were recorded on a voice recorder in accordance with the written consent of the participants. Descriptive analysis method was used for social validity data obtained through mothers and teachers.

### **Findings**

In this section, social validity findings are presented in line with the participants' acquisition of SMS and their levels of acquiring the behaviors of on-task and task completion, their levels of using SMS and maintaining the behaviors of on-task and task completion, their generalization of SMS, on-task and task completion to different environments and people, and the opinions of mothers and teachers.

### **Effectiveness Findings**

In the study, effectiveness data regarding the participants' levels of both acquiring SMS, on-task and task completion in SM teaching are presented in Figure 1. In the line graph, the vertical axis shows the percentage of correct responses and the horizontal axis shows the number of sessions. The line graph shows the data of the participant students for the teaching, probe and maintenance sessions.

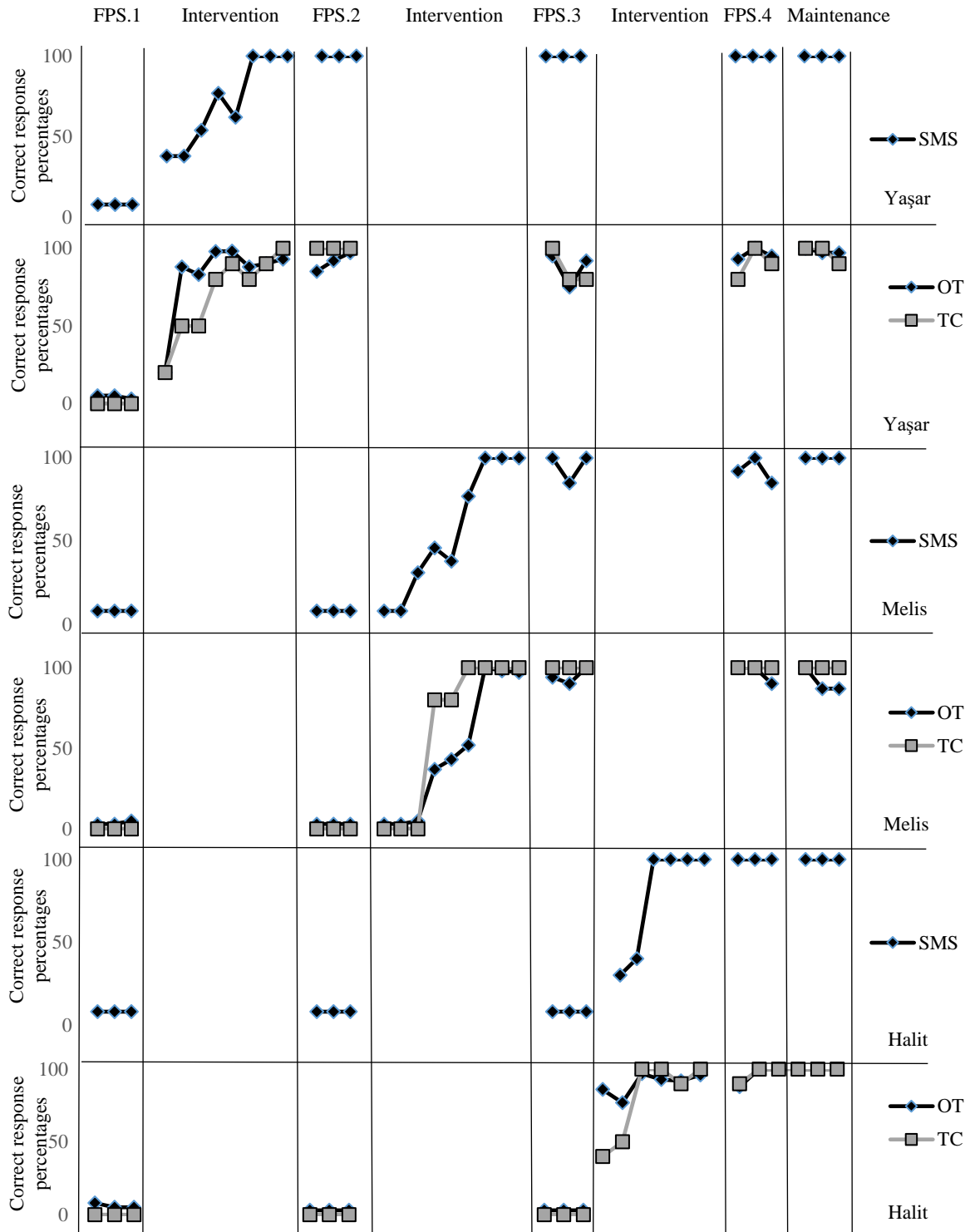
Figure 1 shows a total of six different graphs for the participants. The first graph shows Yaşar's SMS, the second graph shows his on-task and task completion level, the third graph shows Melis's SMS, the fourth graph shows her on-task and task completion level, the fifth graph shows Halit's SMS, and the sixth graph shows his on-task and task completion level. It is observed that all of the participant students exhibited the behaviors of using SMS, on-task and task completion at a low level at the baseline level. It is seen that there is an increase in the levels of using the SMS, on-task and task completion with SMS teaching.

While the data collected during the intervention sessions was presented through visual analysis, they were also analyzed by effect size calculation. Regarding the effectiveness of SM teaching, data on participant performance were collected at the baseline and intervention phases. In the data obtained, the percentage of non-overlapping data (NOD) was used for effect size calculations (Scruggs et al., 1987). In the NOD calculation, a result less than 50% indicates an ineffective intervention, a result between 50%-69% indicates a questionably effective intervention, a result between 70%-89% indicates an effective intervention, and a result of 90% and above indicates a highly effective intervention (Scruggs & Mastropieri, 2001).

According to the results of the NOD, the effect size values are 100% for Yaşar and Halit and 78% for Melis. These results showed that the SM teaching had a high effect on Yaşar and Halit's acquisition of SMS, while it had a low effect on Melis' acquisition of SMS. According to the participants' NOD results regarding the effectiveness of acquiring SMS on on-task behavior, the effect size values were 100% for Yaşar and Halit and 78% for Melis. Accordingly, SMS was found to have a high effect on Yaşar and Halit's on-task behavior, while it was found to have an effect on Melis' on-task behavior. According to the participants' NOD results regarding the effectiveness of acquisition of SMS on the task completion behavior, the effect size values for Yaşar and Halit were 100% and 67% for Melis. It was found that SMS had a high effect on Yaşar and Halit's task completion behavior, while it had a questionable effect on Melis' task completion behavior.

**Figure 1**

*Correct Response Percentages in Probe, Intervention and Maintenance Sessions Regarding Participants' Self-Management Strategies, On-task and Task completion Levels*



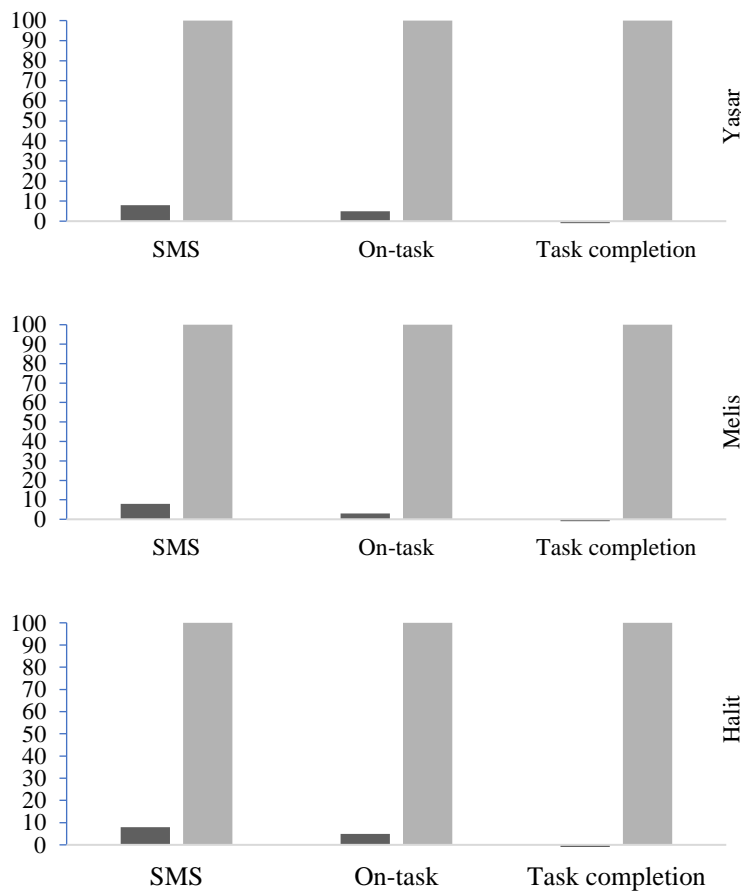
Note: FPS = first probe session; OT= on-task; SMS = self-management strategies; TC = task completion.

**Generalization Findings**

The findings of Yaşar, Melis and Halit's generalization of the behaviors of using the SMS, on-task and task completion are shown in Figure 2. In Yaşar's generalization pretest sessions, his level of using the SMS was 8%, his level of on-task was 5%, and his level of task completion was 0%. Melis' level of using the SMS in the generalization pre-test sessions was 8%, her level of on-task was 3%, and her level of task completion was 0%. Halit's level of using the SMS in the generalization pre-test sessions was 8%, his level of on-task was 5%, and his level of task completion was 0%. The completion level was determined as 0%. In the post-test sessions held with different people and in a different environment, Yaşar, Melis and Halit's behavioral levels of using the SMS, on-task and task completion were 100%.

**Figure 2**

*Generalization Pre-Test and Post-Test Correct Response Percentages Regarding Participants' Levels of Using Self-Management Strategies, On-task and Task Completion*



Note: SMS = self-management strategies.

**Social Validity Findings**

The line graph shows the data of the participant students for the teaching, probe and maintenance sessions. As a result of the interviews held to determine the social validity of the study, positive opinions of mothers and teachers regarding the objectives, methodology and results of the study were obtained. Mothers stated that the study (a) contributed to their children's development in areas such as supporting homework, daily life skills, generalization, motivation and reading, (b) supported independent behaviors in daily life, (c) had benefits regarding the usefulness of SMS, (d) supported independent behaviors. They stated that (e) SMS could have an effect on different skills, (f) there were many positive points in the study and (g) they did not find any negative aspects. Teachers stated that (a) in addition to target skills, the study increased attention and improved reading comprehension, (b) it supported independent behaviors in daily life, (c) SMS had advantages regarding its

usability, (d) was beneficial on independent behaviors, (e) SMS could support different skills, (f) there were positive aspects in the study, and (g) they did not have any negative opinions.

### Discussion

The results of the study showed that SMS teaching was effective in helping students with ASD acquire SMS, which consisted of antecedent cue regulation, self-monitoring, self-evaluation, and self-reinforcement, and that students who acquired the strategies continued to use them after the intervention. In addition, it was determined that there was an increase in the behavior of students using the SMS in engaging in and task completion, that the gains identified were maintained 1, 2, and 3 weeks after the intervention, and the participant students were able to generalize the strategies to different people and environments. Social validity findings revealed that all students' mothers and teachers had positive opinions about the use of the SMS.

The first finding of the study showed that SM teaching was effective in helping students with ASD acquire SMS. This finding was also supported by NOD calculations made for the effectiveness of teaching. These results are similar to various studies in which SMS was acquired and the findings were evaluated (Mithaug & Mithaug, 2003; Newman & Ten-Eyck, 2005). Therefore, it can be said that the study is important in terms of contributing to the extremely limited literature on teaching SMS to students with ASD in Turkey.

It should be emphasized that SMS directs students with ASD towards independent behaviors, student preferences are more reinforcing, and students have the opportunity to make more choices when they use the strategies. SM, which aims to redirect behavioral control from the teacher to the student (Stahmer & Schriebman, 1992), is an appropriate method to promote independence for students with ASD (Hampshire et al., 2016; Reinecke et al., 2018). The findings of this study reveal that three students with ASD acquired SMS and showed independent behaviors by using the strategies. This is in line with other studies that emphasize that the acquisition of SM skills supports the independent management of personal skills in social, professional and academic areas (Hampshire et al., 2016; Hume et al., 2009). SM is indicated to be effective in changing and generalizing behaviors and increasing independence (Reinecke et al., 2018). It is supported by the current finding that strategies to transfer behavioral control from the teacher to the student encourage the independence of students with ASD (Stahmer & Schriebman, 1992).

In line with the second finding of the study, it was determined that there was an increase in students' on-task behavior during the use of SMS. It is similar to the results of different studies in which SMS was used and on-task behavior data were collected (Callahan & Rademacher, 1999; Pierce & Schriebman, 1994; Shogren et al., 2011; Xu et al., 2017). It is also in line with NOD analyses conducted to determine the effect of using SMS on on-task (Xin et al., 2017). According to the criteria proposed by Scruggs and Mastropieri (2001), it was found that SMS was highly effective for Yaşar and Halit and effective for Melis in increasing on-task. It is possible to say that using strategies is an effective practice to be preferred in increasing the on-task behavior of students with ASD.

Considering the current study, it is thought that more than one strategy contributes to on-task behavior, which is in accordance with the results of other studies in which the use of a single strategy is preferred (Roberts et al., 2019; Taber et al., 1999). There are foreign studies that show the positive effect of using SMS on on-task (Callahan & Rademacher, 1999; Shogren et al., 2011; Xu et al., 2017). In the national literature, there are a limited number of studies in which different disability groups are included and various strategies are used for on-task (Sönmez-Kartal & Yücesoy-Özkan, 2015). The lack of studies in Turkey in which students with ASD are participants, SMS is used and the level of on-task is investigated increases the original value of the study.

In the third finding, it was found that the use of the SMS contributed to students' task completion, which is consistent with different studies in the literature (Ganz & Sigafoos, 2005; Mechling et al., 2009; Lee et al., 2018). The result is supported by the NOD calculations to determine the effectiveness of using the SMS (Mechling et al., 2009; Soares et al., 2009). According to the criteria proposed by Scruggs and Mastropieri (2001), it was found that the SMS had a high effect on increasing task completion for Yaşar and Halit, while it had a questionable effect for Melis according to the NOD analysis. However, it was found that this effect changed upward immediately after the word adaptation made on Melis' task page. Since the adaptation was not related to the method but to the study material, it can be considered that the effect size should be reinterpreted for this student. It can be said that SMS points to an effective intervention that can be used to increase the task completion behavior of students with ASD. In addition, it is thought that the study will contribute to the national literature in terms of introducing SMS to students with ASD and showing students' task completion behavior levels through strategies.

In various studies, task completion is also referred to as task independence (Hampshire et al., 2011; Hampshire et al., 2016). In these studies, correct responses that occur in the activity, task or task steps are emphasized as an increase in the level of task completion. The increase in the level of task completion revealed in the current finding may have increased the task independence of students with ASD. In addition to the importance of task completion, learning the SMS will help students to provide environments in which more independent behaviors can be achieved and may provide the opportunity to develop new skills. In the study, adult guidance was transferred from practitioner behaviors to students' use of SM-related behaviors. These findings are consistent with studies that emphasize that SMS is used on materials and in a targeted way with students with ASD, practitioner prompts are reduced and the expected level of target behavior is achieved (Hampshire et al., 2011; Hampshire et al., 2016).

In the fourth finding, it is seen that the participants continued to use the strategies, engage in the task and complete the task at high levels after the 1st, 2nd and 3rd weeks of the SMS teaching. SMS is similar to various studies involving participants with ASD or different disabilities, in which maintenance data were collected for the target behaviors of on-task or task completion (Aykut, 2020; Beaver et al., 2017; Lee et al., 2018; Sönmez & Yücesoy-Özkan, 2012; Sönmez-Kartal & Yücesoy-Özkan, 2015; Yücesoy-Özkan et al., 2014). When Figure 1 is examined, it is observed that the last probe data were obtained 8 weeks after the teaching phase for Yaşar and 4 weeks for Melis, and that the students continued to maintain the target skills. When the maintenance data are examined, it is seen that all three students continued to maintain the target behaviors outside the teaching environment when there was no guidance of the practitioner.

In the fifth finding, it was found that SMS teaching was effective on students' behavioral levels of using SMS, on-task and task completion in the pre-test and post-test generalization sessions conducted with different people and environments, which was similar to related studies (Newman & Ten-Eyck, 2005; Shogren et al., 2011; Taber et al., 1999). When the findings obtained are examined, it should be noted that SMS is used with a high impact on behaviors in interventions made in new environments (Beaver et al., 2017). It is emphasized that generalization data are not collected in the majority of studies on SMS (Yücesoy-Özkan & Sönmez, 2011), therefore ignoring generalization is stated as a limitation and the level of generalization should be examined by providing appropriate conditions (Hampshire et al., 2011; Roberts et al., 2019). When evaluated from this perspective, the generalization findings reveal one of the strengths of the study.

When the social validity findings were examined, the positive opinions of the mothers and teachers regarding the goals, method and results of the study were reported. Mothers stated that it supported homework, contributed to daily life skills, generalization, motivation and reading, supported independent behaviors in daily life, had benefits related to the usefulness of SMS, was effective and applicable on independent behaviors, SMS had an effect on different skills, the study had many positive points and they could not find a negative aspect. Teachers, on the other hand, reported that in addition to the target skills, it improved attention and reading comprehension, supported independent behaviors in daily life, the SMS had advantages, it had benefits on independent behaviors, the SMS supported different skills, the study had positive aspects, and they did not have any negative opinions. It is similar to studies in which students with ASD participated, SMS was used, and social validity data were obtained through interviews (Hampshire et al., 2011; Lee et al., 2018; Shogren et al., 2011; Xu et al., 2017).

It should be noted that there are some limitations in the current study. It can be said that it could not be determined which of the strategies used in the research process was effective on the target behaviors. In addition, the study was conducted face-to-face during the Covid-19 epidemic and precautions were taken to not endanger student-practitioner health. This situation can be thought to affect the verbal and physical cues presented during the teaching process.

### **Recommendations for Future Research and Practice**

Studies can be organized in different educational environments, outdoor spaces or environments requiring social skills to investigate the effect of SMS. Studies comparing the effectiveness and efficiency of paper-and-pencil and technology-based SMS can be conducted. The generalization of the study findings can be examined with participant students from different age groups. The effect of SMS on various skills can be investigated through studies involving students who need different support needs or who have high-functioning ASD as participants. Studies in which SMS is used in activities other than academic activities can be planned. Social validity can be determined through social comparison with students with ASD or students with normal development. Research can be conducted on the use of strategies through peer mediation, parent mediation, or with technology support.



It may be recommended to conduct the intervention with young and adult individuals with ASD as the participant age groups. Guided teaching steps can be shown while teaching SMS and other target behaviors. Students with ASD can be enabled to use SMS through technology-based devices as well as paper/pencil interventions. Special education or general education teachers can prepare programs to introduce different pairings of SMS to students with ASD in classroom environments, outdoors, at home or in social areas. Parents, siblings, peers and other responsible people can teach SMS to students with ASD. SMS can be used by teachers to teach students with ASD different skills or to reduce students' inappropriate behavior.

#### **Authors' Contributions**

The first author took part in determining the subject of the study, deciding on the research design, collecting data, analyzing the data and reporting the study. The second author took part in determining the subject of the study, deciding on the research design, and reporting the study

### References

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Aykut, Ç., (2020). Increasing self-evaluation use through video feedback to improve academic engagement among students with intellectual disabilities. *International Journal of Progressive Education*, 16(1), 111-124. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.228.9>
- Beaver, B. N., Reeve, S. A., Reeve, K. F., & DeBar, R. M. (2017). Self-reinforcement compared to teacher-delivered reinforcement during activity schedules on the iPod touch. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(4), 393-404.
- Briesch, A. M., & Chafouleas, S. M. (2009). Review and analysis of literature on self-management interventions to promote appropriate classroom behaviors (1988–2008). *School Psychology Quarterly*, 24(2), 106-118. <https://doi.org/10.1037/a0016159>
- Briesch, A. M., Briesch, J. M., & Mahoney, C. (2014). Reported use and acceptability of self-management interventions to target behavioral outcomes. *Contemporary School Psychology*, 18(4), 222-231. <https://doi.org/10.1007/s40688-014-0016-8>
- Bryan, L. C., & Gast, D. L. (2000). Teaching on-task and on-schedule behaviors to high-functioning children with autism via picture activity schedules. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 553-567. <https://doi.org/10.1023/A:1005687310346>
- Busick, M., & Neitzel, J. (2009). *Self-management implementation checklist*. National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, Frank Porter Graham Child Development Institute, The University of North Carolina.
- Callahan, K., & Rademacher, J. A. (1999). Using self-management strategies to increase the on-task behavior of a student with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(2), 117-122. <https://doi.org/10.1177/109830079900100206>
- Carr, J. E., Austin, J. L., Britton, L. N., Kellum, K. K., & Bailey, J. S. (1999). An assessment of social validity trends in applied behavior analysis. *Behavioral Interventions: Theory & Practice in Residential & Community-Based Clinical Programs*, 14(4), 223-231. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-078X\(199910/12\)14:4<223::AID-BIN37>3.0.CO;2-Y](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-078X(199910/12)14:4<223::AID-BIN37>3.0.CO;2-Y)
- Carr, M. E., Moore, D. W., & Anderson, A. (2014). Self-management interventions on students with autism: A meta-analysis of single-subject research. *Exceptional Children*, 81(1), 28-44. <https://doi.org/10.1177/0014402914532235>
- Carter, E. W., Sisco, L. G., & Lane, K. L. (2011). Paraprofessional perspectives on promoting self-determination among elementary and secondary students with severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(1-2), 1-10. <https://doi.org/10.2511/rpsd.36.1-2.1>
- Erbaş, D. (2018). Güvenirlilik. In E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar [Single-subject research in education and behavioral sciences]* (pp. 109-128). Anı Yayıncılık.
- Fritz, J. N., Iwata, B. A., Rolider, N. U., Camp, E. M., & Neidert, P. L. (2012). Analysis of self-recording in self-management interventions for stereotypy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(1), 55-68. <https://doi.org/10.1901/jaba.2012.45-55>
- Ganz, J. B., & Sigafoos, J. (2005). Self-monitoring: Are young adults with MR and autism able to utilize cognitive strategies independently? *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(1), 24-33.
- Gushanas, C. M., & Thompson, J. L. (2019). Effect of self-monitoring on personal hygiene among individuals with developmental disabilities attending postsecondary education. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 42(4), 203-213. <https://doi.org/10.1177/2165143418781297>
- Hampshire, P. K., Butera, G., & Bellini, S. (2011). Self-management and parents as interventianists: Impraving homework performance in middle school students with disabilities. *Beyond Behavior*, 21(1), 28-34.



- Hampshire, P. K., Butera, G. D., & Bellini, S. (2016). Self-management and parents as interventionists to improve homework independence in students with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60(1), 22-34. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2014.954515>
- Haytabay-Sosun, T., & Özdemir, S. (2012). Görme engelli öğrencilerin okuma etkinliğinde dikkatini sürdürme becerileri üzerine kendini izleme tekniğinin etkililiği [The effects of self-monitoring on-task behaviors of students with visual impairments in reading activities]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(2), 25-44. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000169](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000169)
- Hume, K., Loftin, R., & Lantz, J. (2009). Increasing independence in autism spectrum disorders: A review of three focused interventions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 1329–1338.
- Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendery, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, Ş. & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 4013-4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>
- Kolbenschlag, C. M., & Wunderlich, K. L. (2021). The effects of self-monitoring on on-task behaviors in individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Behavioral Education*, 30(1), 80-91. <https://doi.org/10.1007/s10864-019-09352-7>
- Küçüközyiğit, M. S., & Özdemir, S. (2017). Görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerde matematikte çarpma işlem akıcılığını arttırmada kendini izleme tekniğinin etkililiği [Effectiveness of the self-monitoring technique in increasing mathematics multiplication fluency of students with visual impairments]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 676-694. <http://doi.org/10.16986/HUJE.2016018530>
- Lee, G. T., Chen, J., Xu, S., Feng, H., & Guo, Z. (2018). Effects of self-monitoring intervention on independent completion of a daily living skill for children with autism spectrum disorders in China. *Child & Family Behavior Therapy*, 40(2), 148-165. <https://doi.org/10.1080/07317107.2018.1477352>
- McClannahan, L. E., & Krantz, P. J. (1999). *Topics in autism. Activity schedules for children with autism: Teaching independent behavior*. Woodbine House.
- Mechling, L. C., & Gustafson, M. (2009). Comparison of the effects of static picture and video prompting on completion of cooking related tasks by students with moderate intellectual disabilities. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 17(2), 103-116. <https://doi.org/10.1080/09362830902805889>
- Mechling, L. C., Gast, D. L., & Seid, N. H. (2009). Using a personal digital assistant to increase independent task completion by students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(10), 1420-1434. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0761-0>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2008). *Yaygın gelişimsel bozukluklar destek eğitim programı [Pervasive developmental disorders support training program]*. <http://ookgm.meb.gov.tr/www/destek-egitim-programlari/icerik/205>
- Mithaug, D. K., & Mithaug, D. E. (2003). Effects of teacher-directed versus student-directed instruction on self-management of young children with disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36(1), 133-136. <https://doi.org/10.1901/jaba.2003.36-133>
- Mruzek, D. W., Cohen, C., & Smith, T. (2007). Contingency contracting with students with autism spectrum disorders in a public school setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19, 103-114. <https://doi.org/10.1007/s10882-007-9036-x>
- National Research Council (2001). *Educating children with autism*. Committee on educational interventions for children with autism. <https://www.handicapcenter.com/wp-content/uploads/2015/01/Educating-Children-with-Autism.pdf>
- Newman, B., & Ten-Eyck, P. (2005). Self-management of initiations by students diagnosed with autism. *The Analysis of Verbal Behavior*, 21(1), 117-122. <https://doi.org/10.1007/BF03393013>

- Nittrouer, C. L., Shogren, K. A., & Pickens, J. L. (2016). Using a collaborative process to develop goals and self-management interventions to support young adults with disabilities at work. *Rehabilitation Research, Policy, and Education*, 30(2), 110-128. <https://doi.org/10.1891/2168-6653.30.2.110>
- Pierce, K. L. & Schreibman, L. (1994). Teaching daily living skills to children with autism in unsupervised settings through pictorial self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(3), 471-481. <https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-471>
- Reinecke, D. R., Krokowski, A., & Newman, B. (2018). Self-management for building independence: Research and future directions. *International Journal of Educational Research*, 87, 119-126. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.08.006>
- Roberts, G. J., Mize, M., Reutebuch, C. K., Falcomata, T., Capin, P., & Steelman, B. L. (2019). Effects of a self-management with peer training intervention on academic engagement for high school students with autism spectrum disorder. *Journal of Behavioral Education*, 28(4), 456-478. <https://doi.org/10.1007/s10864-018-09317-2>
- Rosenbloom, R., Wills, H. P., Mason, R., Huffman, J. M., & Mason, B. A. (2019). The effects of a technology-based self-monitoring intervention on on-task, disruptive, and task-completion behaviors for adolescents with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(12), 5047-5062. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04209-4>
- Shogren, K. A., Lang, R., Machalicek, W., Rispoli, M. J., & O'Reilly, M. (2011). Self-versus teacher management of behavior for elementary school students with Asperger syndrome: Impact on classroom behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(2), 87-96. <https://doi.org/10.1177%2F1098300710384508>
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & Casto, G. (1987). The quantitative synthesis of single subject research: Methodology and validation. *Remedial and Special Education*, 8, 24-33. <https://doi.org/10.1177/074193258700800206>
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2001). How to summarize single-participant research: Ideas and applications. *Exceptionality*, 9(4), 227-244. [https://doi.org/10.1207/S15327035EX0904\\_5](https://doi.org/10.1207/S15327035EX0904_5)
- Simpson, R. L., de Boer-Ott, S. R., & Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders*, 23, 116-133.
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Manikam, R., Winton, A. S., Singh, A. N., Singh, J., & Singh, A. D. (2011). A mindfulness-based strategy for self-management of aggressive behavior in adolescents with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1153-1158. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.12.012>
- Soares, D. A., Vannest, K. J., & Harrison, J. (2009). Computer aided self-monitoring to increase academic production and reduce self-injurious behavior in a child with autism. *Behavioral Interventions: Theory & Practice in Residential & Community-Based Clinical Programs*, 24(3), 171-183. <https://doi.org/10.1002/bin.283>
- Sönmez, M., & Yücesoy-Özkan, Ş. (2012). Gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere dışarı çıkmak üzere uygun biçimde hazırlanma becerisinin öğretiminde kendini yönetme stratejilerinin etkileri [The effectiveness of self-management strategies in teaching getting ready for going outside to students with developmental disabilities]. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 151-166.
- Sönmez-Kartal, M., & Yücesoy-Özkan, S. (2015). Effects of class-wide self-monitoring on on-task behaviors of preschoolers with developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(4), 418-432.
- Stahmer, A. C., & Schreibman, L. (1992). Teaching children with autism appropriate play in unsupervised environments using a self-management treatment package. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(2), 447-459. <https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-447>
- Stahr, B., Cushing, D., Lane, K., & Fox, J. (2006). Efficacy of a function-based intervention in decreasing off-task behavior exhibited by a student with ADHD. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(4), 201-211. <https://doi.org/10.1177%2F10983007060080040301>

- Taber, T. A., Seltzer, A., Juane-Heflin, L., & Alberto, P. A. (1999). Use of self-operated auditory prompts to decrease off-task behavior for a student with autism and moderate mental retardation. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(3), 159-166. <https://doi.org/10.1177%2F108835769901400305>
- Tekin-İftar, E. (2018). Çoklu yoklama modelleri. In E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar [Single-subject research in education and behavioral sciences]* (pp. 217-244). Anı Yayıncılık.
- Todd, A. W., Horner, R. H., & Sugai, G. (1999). Self-monitoring and self-recruited praise: Effects on problem behavior, academic engagement, and work completion in a typical classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(2), 66-122. <https://doi.org/10.1177%2F109830079900100201>
- Todd, T., & Reid, G. (2006). Increasing physical activity in individuals with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(3), 167-176 <https://doi.org/10.1177%2F10883576060210030501>
- Töret, G., Aykut, Ç., Babacan, A., & Özkubat, U. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda akademik başarı düzeyleri üzerinde kendini izleme stratejisinin etkisinin incelenmesi [Effects of self-monitoring on academic achievements of children with autism spectrum disorders]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(02), 125-147. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000224](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000224)
- Tufan, S., & Aykut, Ç. (2018). Şemaya dayalı strateji ve kendini izlemenin hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin sözlü problem çözme performanslarına etkisi [The effect of schema based strategy and self-monitoring on problem solving performance of students with mild intellectual disability]. *Elementary Education Online*, 17(2). <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419005>
- Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2007). *Otistik özellik gösteren çocuklara birebir öğretimde etkinlikler içi ve arası seçim fırsatları sunmanın etkilerinin karşılaştırılması [A comparison of the effects of providing choice opportunities within and between activities during one-to-one teaching to children with autism spectrum disorders]* (Tez Numarası: 211653) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Wood, W. M., Karvonen, M., Test, D. W., Browder, D., & Algozzine, B. (2004). Promoting student self-determination skills in IEP planning. *Teaching Exceptional Children*, 36(3), 8-16. <https://doi.org/10.1177%2F004005990403600301>
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2007). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkililiği [The effectiveness of self management strategy instruction package prepared for students with intellectual disabilities]* (Tez Numarası: 210099) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yücesoy-Özkan, Ş., Gürsel, O., & Kırcaali-İftar, G. (2014). Zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkililiği [The effectiveness of the self-management strategies teaching package prepared for students with intellectual disabilities]. *İlköğretim Online*, 13(1), 94-108.
- Yücesoy-Özkan, Ş., & Sönmez, M. (2011). Yetersizliği olan bireylerle yapılmış ve kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı tek denekli araştırmaların incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması [Examining single-subject studies conducted with individuals with disabilities and using self-management strategies: A meta-analysis study]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 95-821.
- Xu, S., Wang, J., Lee, G. T., & Luke, N. (2017). Using self-monitoring with guided goal setting to increase academic engagement for a student with autism in an inclusive classroom in China. *Journal of Special Education*, 51(2), 106-114. <https://doi.org/10.1177%2F0022466916679980>



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

2024, 25(3), 227-245

**ARAŞTIRMA | RESEARCH**

Gönderim Tarihi | Received Date: 20.10.22

Kabul Tarihi | Accepted Date: 12.11.23

Erken Görünüm | Online First: 03.01.24

**Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenek Potansiyeline İlişkin Algıları**

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

**Preschool Teachers' Perceptions of the Potential of Giftedness**

[Click here to read in English](#)

**Hacer Elif Dağhoğlu**



**Özlem Çerezci**





## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenek Potansiyeline İlişkin Algıları

Hacer Elif Dağhoğlu<sup>1</sup>

Özlem Çerezci<sup>2</sup>

### Öz

**Giriş:** Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik konusunda eğitim almadan önce ve sonra bu konudaki algılarını incelemek amacıyla yapılmıştır.

**Yöntem:** Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde kurgulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Çorum İl merkezinde bulunan resmi okul öncesi kurum ve ilköğretim okulu anasınıflarında çalışan gönüllü toplam 171 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada bilgi formu, beyin fırtınası ve resim tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler tümevarımsal içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmada veriler kategorize edilirken belirtilen ifadeler araştırmacılar tarafından en az üç kez incelenerek ayrı ayrı kodlanmış ve oluşturulan kod ve kategoriler üç uzman tarafından incelenerek son hali verilmiştir.

**Bulgular:** Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliliğe ilişkin olarak gerek eğitim almadan önce gerekse sonrasında bu çocukların daha çok bilişsel gelişim özelliklerini dikkate aldıkları bununla birlikte eğitim aldıktan sonra eğitim almadan önceki göre daha fazla sayıda ve çeşitte kodlama yaptıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca üstün yeteneklilik konusunda bilgilendirilmeden önce bu çocukların öğretmeni zorlayabilecek özelliklerini daha çok ifade ettikleri belirlenmiştir.

**Tartışma:** Okul öncesi öğretmenleri üstün yeteneklilik konusunda bilgilendirildikten sonra öncesine nazaran bu çocukların temel olarak bilişsel, dil, sosyal duygusal gelişimleri ile genel gelişimsel özellikleri konusunda oldukça bilgi sahibi oldukları ve bu bağlamda öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların zorlayıcı özelliklerine ilişkin görüşlerinin bilgilendirildikten sonra oldukça azaldığı ve öğretmenlerin üstün yetenekli çocukları tanımayla başladıkça zorlayıcı olabilecek özelliklerini kabullenmeye daha eğilimli oldukları ortaya çıkmıştır.

*Anahtar sözcükler:* üstün yeteneklilik, okul öncesi öğretmeni, algı, zorlayıcı özellikler, çizim.

*Atf için:* Dağhoğlu, H. E., & Çerezci, Ö. (2024). Okul Öncesi öğretmenlerinin üstün yetenek potansiyeline ilişkin algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 25(3), 227-245. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1192281>

<sup>1</sup>Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, E-posta: edaglioglu1@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7420-815X>

<sup>2</sup>*Sorumlu Yazar:* Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, E-posta: ozlemcerezci12@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8020-6994>



## Giriş

Okul öncesi dönem gelişimin en hızlı olduğu süreçtir. Bu süreçte tüm özel gereksinimli çocuklarda olduğu gibi üstün yetenekli çocukların da erken teşhis edilip eğitime erken başlamaları oldukça önemlidir. Üstün yetenekli çocukların tipik gelişim gösteren çocuklardan farklılıkları üzerine odaklanan Morelock'a (1992, s.12) göre "Üstün yeteneklilik, gelişimsel standartlardan nitelik ve nicelik olarak farklı içsel deneyimler ortaya koyan ve ileri bilişsel kabiliyetleri içeren asenkronik (uyumsuz) gelişimdir." Bu tanımla üstün yetenekli çocuklara ilişkin vurgulanmak istenen şey, bu çocukların bilişsel gelişimlerinin diğer gelişim alanlarından çok daha hızlı ve erken gelişmesi nedeniyle gelişimsel ilerleyişlerinde eşgüdümün bozulduğu ve bu durumun çocuklarda bazı problemler ortaya çıkardığıdır.

Literatür incelendiğinde üstün yetenekli küçük çocukların yaşlılarından en temel farklılığının bilişsel gelişim alanında olduğu, bu çocukların çok meraklı, ilgi alanlarının çok geniş ve ilgilerinin daha çok soyut konular üzerine olduğu ve problem çözmekten hoşlandıkları ifade edilmektedir (Clark, 2013; Özbay, 2013; Silverman, 2014). Bununla birlikte Vygotsky'nin (1986) Sosyokültürel kuramı bağlamında bakıldığında da bu çocukların çok meraklı olmaları ve çok soru sormaları ile birlikte konuşmayı genellikle erken öğrendikleri ve kelime hazinelerinin yaşlılarından oldukça gelişkin olduğu, yaşlılarının en az iki yıl ilerisinde kitaplar okumaktan hoşlandıkları belirtilmiştir. Yani bir başka deyişle bilişsel gelişimleri ile dil gelişimlerinin birbiri ile son derece etkileşimli bir şekilde geliştiği gözlenmiştir (Davis & Rimm, 2004; Özbay, 2013; Silverman, 2014). Motor gelişim konusunda yapılan araştırma sonuçlarında ise bu çocukların doğumdan kısa bir süre sonra boyun ve vücut kontrolünü kazanabildikleri, gözünü dikip bakma, yürüme, duruş ve yer değiştirmeye ilişkin hareketleri yaşlılarından en az iki ay önce kazanabildikleri bulunmuştur (Brunet-Lezine, 2001; Davis & Rimm, 2004; Petkov & Grebennikova, 2016; Vaivre-Douret, 2004). Sosyal gelişimleri incelendiğinde, bu çocukları iki grup olarak ele almanın daha doğru olacağı anlaşılmaktadır. İlk gruptaki çocukların sosyal beceriler açısından hızla geliştiği (Bildiren, 2018; Vaivre-Douret, 2002) ve çevresinden aldıkları destekler sayesinde bilişsel becerilerinin hızla ilerlediği görülürken (Vaivre-Douret, 2002, 2004) ikinci grupta, zihinsel performansları oldukça yüksek olan ancak ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri göz ardı edilmiş ve zayıf sosyal becerilere sahip olan çocuklar vardır. Bu çocuklar davranışsal ya da psikosomatik bozukluklarla, öğrenmeye karşı isteksizlikle, karşılaştıkları zorluklarla baş etme konusunda isteksiz olma gibi problemlerle karşıma çıkabilmektedirler. Üstelik bu problemler psikososyal sorunlarla da birleşerek daha kompleks hale gelebilmektedir (Kaya, 2020; Saranlı & Metin, 2012). Bazı çalışmalarda üstün yetenekli çocukların sosyal gelişim özellikleri ile ilgili olarak kendilerinden büyüklerle daha iyi anlaştıkları, karşısındakileri kendi düşünceleri yönünde etkileyebildikleri, duygusal problemlerini kendi başına çözebilmekle birlikte yeni ve değişik olaylara kolaylıkla adapte olabildikleri ortaya koyulmuştur (Freeman, 2021; Matthews & Foster, 2004). Duygusal gelişimleri ele alındığında, bu çocukların yaşlılarından farklı düşünmekle kalmayıp aynı zamanda olgular karşısında farklı duygusal tepkiler gösterebildikleri de vurgulanmaktadır. Özgüvenli, bağımsız, amaçlarına ulaşmaktan, planlarını başarılı bir şekilde sonuçlandırmaktan ve sorumluluk almaktan hoşlanan bireylerdir. Sabırlı, kararlı, başkalarının görüş ve düşüncelerine önem vererek saygı duyan, onların ümitlerini, acılarını ve sevinçlerini hisseden bireylerdir (Baysal-Metin vd., 2018; Bildiren, 2018; Gross, 2002; Szymanski, 2021). Bu bağlamda Von Karolyi'nin (2006) yaptığı çalışmada da üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal alanlarda daha erken farkındalık geliştirdikleri bulunmuştur.

Erken çocukluk döneminde tipik gelişim gösteren çocuklardan farklı gelişimsel özelliklere sahip çocukların erken teşhis edilerek eğitime erken başlamaları özel eğitimin temel ilkelerden biridir (Metin, 2012; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 1997). Ancak üstün yetenekli çocukların bu ihtiyaçları özel eğitim ve kapsayıcı eğitim süreçlerinde, kendilerini yetiştirebilecek beceriye sahip oldukları, fazla eğitimle tipik gelişim gösteren çocuklarla aradaki farkın daha çok açılacağı veya zaten sınavla istedikleri okula gidebilecekleri gibi çeşitli önyargılarla göz ardı edilebilmektedir. Böylece kendilerine uygun olmayan hız ve düzeyde bir eğitimle ve süreç içerisinde özel gereksinimlerinin farkında olmayan bir öğretmenle eğitimlerini sürdürmek durumunda kalabilmektedirler (Ataman, 2014; Berman vd., 2012). Ancak kapsayıcı eğitim bağlamında doğuştan meraklı ve keşfetme tutkusuyla dolu, öğrenmeye karşı sürekli açlık duyan ve pek çok şeyi yaşlılarından daha hızlı ve kolay öğrenen üstün yetenek potansiyeli olan çocukların da erken belirlenebilmesi, potansiyellerini keşfedip en üst noktada kullanabilmelerini sağlamak ve onlara kapsayıcı eğitimin sunacağı fırsatlardan faydalanabilmeleri için ihmal edilmemeleri son derece önemlidir (Cengiz-Şayan, 2020; Seyhan, 2015). Ebeveynler ve öğretmenler gibi çocukla yakın iletişimde olan yetişkinlerin bu konudaki rolü çok büyüktür. Yapılan araştırmalar ebeveynler ve öğretmenlerin üstün yetenek potansiyeli gösteren çocukların belirlenmesinde oldukça isabetli kararlar verdiklerini, ancak ailelerin çocuklarının yeteneklerini, çocuğun gerçek performansının altında göstermeye eğilimli oldukları, buna karşın bu konuda bir uzman tarafından bilgilendirildiklerinde hem ebeveynler hem de öğretmenlerin daha



isabetli kararlar verebildikleri belirlenmiştir (Dağlıoğlu & Metin, 2002; Dağlıoğlu & Suveren, 2013; Kord, 2000; Smuthy, 2000).

Üstün yetenekli çocukların bu farklı özelliklerini erken dönemde fark ederek en verimli şekilde kullanmalarını ve geliştirmelerini sağlamak son derece değerlidir. Bunu yapabilmek için de öncelikle bu potansiyele sahip çocukların belirlenmesi gerekmektedir. Bu zorlu süreçte en büyük görev hiç şüphesiz ki onların ilk öğretmenleri olan okul öncesi öğretmenlerine düşmektedir. Bu noktada üstün yetenekli çocuklarla ilgili bilgi sahibi olmak oldukça önemlidir. Aynı zamanda yapılan araştırmalarla öğretmenlerin okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların eğitimleri ve özel eğitim ile ilgili yeterli bilgilerinin olmadığı (Altun & Gülben, 2009; Kıldan, 2011) hatta bu çocukların doğası ve ihtiyaçları ile ilgili bir anlayışa sahip olmadıkları da tespit edilmiştir (Berman vd., 2012). Nitekim Özcan ve Gülkaya'nın (2019) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve özellikle materyal seçimi, ölçme ve değerlendirme, uygun öğrenme ortamı oluşturma gibi konularda eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Ayrıca bu konuda yapılan araştırmaların çoğunda, öğretmenlerin küçük yaşta üstün yeteneklileri belirlemede oldukça zorlandıkları ancak, eğitim aldıkları takdirde tanılama konusunda gelişme kaydettikleri belirlenmiştir (Gagne, 1995; Şahin, 2013). Üstün yetenekli çocukların eğitimine odaklanan öğretmen yetiştirme konusunda yapılan bir meta sentez çalışmasında da öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar konusunda en çok eğitime ihtiyaç duyduklarını ve alınan eğitimlerin öğretmenlerin bakış açıları ve farkındalık düzeylerini olumlu yönde etkilediğini yüksek düzeyde ortaya koyan bir sonuç elde edilmiştir (Çelik-Şahin, 2021).

Bu bağlamda üstün yetenek potansiyeli gösteren çocukların öğrenmeye karşı motivasyonlarını geliştirmek, daha başarılı ve kendine güvenli bireyler olmaları yönünde onları desteklemek için öğretmenlerin bilgi ve bilinç düzeyinin geliştirilmesi açısından onlara üstün yetenek potansiyeli olan çocukların genel gelişimsel özellikleri ile ilgili eğitim verilmesinin sürece katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Üstün yetenekli çocukların erken dönemde içlerindeki potansiyeli ortaya çıkarıp geliştirmenin önemi dikkate alındığında söz konusu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenek potansiyeli gösteren çocuklara ilişkin algılarını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada;

1. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenek potansiyeli olan çocuklar konusunda eğitim almadan önce ve sonra bu çocukların özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim almadan önce ve sonra üstün yetenek potansiyeli gösteren çocukların zorlayıcı olduğu düşünülen özellikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenek potansiyeli gösteren çocukların özellikleri hakkında bilgi aldıktan sonra bu çocukların özelliklerine ilişkin çizdikleri resimlere yansıyan algıları nelerdir?

sorularına cevap aranmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik konusundaki algılarını incelemeyi amaçladığı için çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde kurgulanmıştır. Durum çalışması, bir veya birçok duruma ilişkin derinlemesine açıklama ve analiz ortaya koyan bir araştırma deseni olarak açıklanmaktadır (Johnson & Christensen, 2017). Durum çalışmasında amaç, ele alınan durum veya durumlar hakkında kapsamlı sistematik ve detaylı olarak elde edilen bilgileri bütüncül olarak analiz etmektir (Büyüköztürk vd., 2014; Patton, 2014). Araştırmanın amacının temel olarak "ne" sorusunu cevaplamak olduğu durumlarda keşfedici durum çalışması stratejisi kullanılmaktadır. Keşfedici durum çalışmasında araştırmacının odak noktası doğrultusunda topladığı veri içerisinde araştırılan durum keşfedilmektedir (Yin, 2014). Bu bağlamda söz konusu araştırma, çalışma grubuna üstün yeteneklilik hakkında bilgi vermeden önce ve sonra okul öncesi öğretmenlerinin bu potansiyele ilişkin görüşleri ve resim yoluyla bu konudaki algılarını ortaya koymak amaçlandığından keşfedici durum çalışması olarak kurgulanmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırma evrenini Çorum İl merkezinde bulunan resmi okul öncesi kurum ve ilköğretim okulu anasınıflarında çalışan toplam 195 öğretmen oluşturmuştur. Belirli bir örnekleme yöntemi kullanılmadan evrenin tamamına ulaşmak amaçlanmıştır. Tüm evrene ulaşılmış ancak bu öğretmenlerden 24'ü eğitim çalışmaları öncesi ve sonrasında yapılan araştırmaya katılmak için gönüllü olmadığından çalışma 171 öğretmen ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu Çorum İl merkezinde bulunan resmi okul öncesi kurum ve ilköğretim okulu

anasınıflarında çalışan ve gönüllü katılım sağlayan 171 okul öncesi öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin sosyodemografik özellikleri Tablo 1’de belirtilmiştir.

**Tablo 1**

*Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Sahip Oldukları Bazı Özelliklere Göre Dağılımı*

Özellik	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	169	98.8
	Erkek	2	1.2
Mezun olunan okul	Ön lisans	16	9.3
	Lisans	155	90.7
Mesleki deneyim	1-5 yıl	9	5.3
	6-10 yıl	38	22.2
	11-15 yıl	81	47.4
	16 yıl ve üzeri	43	25.1
Üstün yeteneklilikle ilgili çalışma deneyimi	Evet	28	16.4
	Hayır	143	83.6
Üstün yeteneklilikle ilgili eğitim alma	Evet	4	2.3
	Hayır	167	97.7

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin çoğunluğunun kadın olduğu, %90.7’sinin üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği programlarından mezun olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %70’inden fazlasının 10 yılın üstünde deneyime sahip olduğu, %16,4’ünün öğretmenlik süreci boyunca üstün yetenek potansiyeli gösteren en az bir çocukla karşılaştığı da veriler arasındadır. Ayrıca % 2.3’ünün üstün yeteneklilik konusunda eğitim aldığı belirlenmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada üç tip veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgileri Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca Beyin Fırtınası ve Resim Çizme teknikleri de diğer veri toplama araçlarıdır.

### Bilgi Formu

Bilgi Formu aracılığıyla araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin bilgileri alınmıştır. Bu bilgiler yaş, cinsiyet, mezun oldukları kurum, mesleki deneyimleri, üstün yetenekli çocuklarla ilgili çalışma ve eğitim alma durumlarıdır. Bilgi formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.”

### Beyin Fırtınası Tekniği

Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik hakkında bilgilendirilmesi için her biri 40-50 kişilik gruplar halinde altı saat süren toplamda beş gün olacak şekilde eğitim planlanmıştır. Eğitim etkinliği başlarken ve bittiğinde araştırmacılar tarafından “Üstün yetenek deyince aklınıza neler geliyor? Bir veya birkaç kelime ile açıklar mısınız?” soruları sorularak her 8-10 katılımcıya bir masa ve bir pano düşecek şekilde bir düzenek hazırlanmıştır. Eğitim etkinliği başlamadan önce ve sonra öğretmenlerden küçük renkli not kâğıtlarına (7.5 x 7.5 cm) akıllarına gelen kelimeleri yazmaları ve panolarına asmaları istenmiştir. Çalışma tamamlandıktan sonra panoda yazılı olan kâğıtlar toplanmıştır. Not kâğıtlarının birbirine karışmaması için farklı renklerde kâğıtlar kullanılmıştır.

### Resim Çizme Tekniği

Eğitim etkinliği tamamlandıktan sonra gönüllü olan öğretmenlere birer A5 büyüklüğünde kâğıt verilerek ‘Sınıfınızda üstün yetenek potansiyeli gösteren bir çocuk olsaydı bu çocuk nasıl bir çocuk olurdu? Çizmenizi ve bu çocuğun sahip olduğu özellikleri kâğıdın arkasına yazmanızı istiyorum.’ yönergesi verilmiş ve her bir öğretmene çalışmasını bitirene kadar zaman tanınmıştır. Bu çalışmada öğretmenlere kurşun kalem dağıtılarak çizimlerini yapmaları sağlanmıştır. Bu çalışmada 171 gönüllü öğretmenden 14’ünün üstün yetenek potansiyeli olan bir çocuk çizdiği, ancak özelliklerini belirtmediği görülmüştür. Çizilen resimlerdeki üstün yetenek potansiyeli gösteren bir çocuğun özellikleri toplam 157 öğretmenin görüşü üzerinden değerlendirilerek analiz edilmiştir. Geçmişten günümüze kadar uzmanlar resimleri bir yakınlık kurma aracı ve kişilik özellikleri ile algılama yetilerinin dışı vurulması amacıyla değerlendirmektedirler (Yavuzer, 2013). Nitel araştırmalarda araştırmacının farklı bakış açılarını ortaya çıkarmaya yönelik derin ve zengin veriye ulaşması önem taşıdığından resim çizme tekniği veri çeşitlendirmesi amacıyla araştırmacının geçerliliğini arttırmak üzere tercih edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

### Veri Toplama Süreci

Söz konusu çalışma için Gazi Üniversitesi Etik Kurul'undan 16.03.2022 tarih ve 5 no.lu toplantısında E-77082166-604.01.02-313606 sayı ile onay alınmıştır. Bununla birlikte Çorum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden de gerekli izinler alınmıştır. Çorum İl Milli Eğitim Müdürlüğü iş birliği ile gerçekleştirilen bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenek potansiyeli gösteren çocukları fark etmelerine ilişkin 195 öğretmene eğitim verilmiştir. Her grupta altı saatlik eğitimde zekâ, zekâyı etkileyen faktörler, üstün yetenek tanımları ve bileşenleri, üstün yeteneklilik tipleri, üstün yetenekli kişilerin karakteristik ve gelişim özellikleri, ihtiyaçları, belirlenmeleri ve eğitim stratejileri ele alınmış ve konu ile ilgili görseller ve bu alanda öne çıkan kişilerin hayat öykülerine ilişkin videolar kullanılarak sunulmuştur. Her oturumun başında öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilerek katılmaya istekli olanlar aydınlatılmış onam formu doldurmuşlardır.

Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocuklar, resim gelişimi ve analizi ile ilgili lisansüstü tezleri ve makaleleri olan ilk araştırmacı tarafından her bir seminer başlamadan önce araştırma hakkında bilgi verilerek öğretmenlerden gönüllü olanlarla birlikte hazırlanan panolara üstün yeteneklilikle ilgili düşüncelerini renkli küçük not kâğıtlarına yazarak panoya asmaları istenmiştir. Aynı işlem altı saatlik eğitim sürecinin tamamlanması ile birlikte tekrarlanmıştır. Eğitim tamamlandıktan sonra gönüllü öğretmenlerden bir de "üstün yetenek potansiyeli gösteren sınıflarındaki hayali bir çocuğu" verilen A5 boyutundaki beyaz kâğıda çizip özelliklerini kâğıdın arkasına yazmaları istenmiştir. Öğretmenlerin gerek Beyin Fırtınası gerekse Resim Çizme tekniği uygulanırken söyledikleri veya çizdikleri resimlere ilişkin hiçbir yorumda bulunulmamıştır.

### Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analizi yoluyla katılımcıların görüşlerinin içerikleri sistematik olarak tanımlanmıştır (Altunışık vd., 2010). Araştırmada birbirine benzediği ve birbiri ile ilişkisi olduğu tespit edilen veriler belirli kategoriler ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanmıştır. Veri analizinde ilk aşamada öğretmenlerin eğitimden önce ve sonra üstün yeteneklilikle ilgili söyledikleri ayrı ayrı ele alınmış ardından iki araştırmacı tarafından kağıtlar okunduktan sonra kodlanmıştır. Kodlar, ortaya çıkan durum bağlamında araştırmacılar tarafından belirlenen temalar doğrultusunda kategorize edilmiştir. Böylelikle araştırmada tümevarımsal içerik analizi kullanılmıştır. Nitekim Strauss ve Corbin'e (1990) göre de incelenen olguya temel oluşturabilecek bir kuramın olmaması durumunda tümevarımsal analiz, yani kodlamaya dayalı içerik analizi gereklidir. Tümevarımsal içerik analizi ile yapılan kodlamalarla verilerin altında yatan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin üstün yeteneklilik ile ilgili kullandığı ifadeler temel alınmış ve öğretmen sayısı değil belirtilen görüşler temel çıkış noktası olmuştur. Böylece toplanan tanımlayıcı ve ayrıntılı veriler yardımcıyla incelenen probleme ilişkin ana temalar ortaya çıkarılmaya, toplanan veriler anlamlı hale getirilmeye çalışılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu bağlamda araştırmada veriler kategorize edilirken belirtilen ifadeler araştırmacılar tarafından en az üç kez incelenerek kodlanmış ve bu süreçte belirtilen görüşlerin hedef kitlenin okul öncesi dönem çocukları olması nedeniyle daha çok gelişim özellikleri ve toplumda genel olarak bu çocuklara ilişkin var olan algılar üzerine yoğunlaştığı gözlenmiştir. Böylelikle temalar gelişim alanlarından ve toplumsal bakış açısından yola çıkılarak oluşturulmuştur. Birinci araştırma sorusu ile ilgili olarak öğretmenlerin üstün yetenekliliğe ilişkin görüşleri kategorize edilmiş, benzer olarak bu çocukların zorlayıcı özellikleri ve öğretmenlerin resimlerinde belirttikleri üstün yeteneklilik özelliklerine ilişkin elde edilen kodlar da bu bakış açısından değerlendirilmiştir. Bu noktada öğretmenlerin çizdikleri resimler beyin fırtınası yoluyla ifade ettiklerini desteklemek amacıyla ele alınmıştır. Kullanılan ifadeler ve çizimler, her bir öğretmene Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kod verilerek kaydedilmiştir. Öğretmenlerin üstün yetenek potansiyeline ilişkin belirttikleri görüşler bilişsel ve sosyal duygusal gelişim alanı kategorilerinde yoğunlaştığı için bu temaların altında alt kategoriler oluşturularak tablolaştırılmıştır.

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak üzere nitel araştırmalarda geçerlik yerine kullanılan inandırıcılığı sağlamak için aktarılabilirlik ve teyit edilebilirlik yöntemlerinden yararlanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin üstün yetenekliliğe ilişkin görüş ve çizimleri incelenirken verilerin toplanması ve analiz sürecinin açıklanması ve bulguların ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi yoluyla aktarılabilirlik sağlanmıştır. Nitel araştırmalarda teyit edilebilirlik stratejisi araştırmacının verilerinin dış denetime açık olması gerektiği anlamına gelmektedir. Bu şekilde uzmanlar araştırmayı denetleyebilme ve inceleme imkânına sahip olurlar (Creswell, 2017). Bu araştırmada teyit edilebilirliği sağlamak ve verileri saklamak için araştırmacının tüm verileri ve aşamaları bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamak için birden fazla araştırmacının veri setlerini kodlaması ve kodlar arasındaki tutarlılığın sağlanması gerektiği belirtilmektedir (Lincoln & Guba, 1985). Bu araştırmada

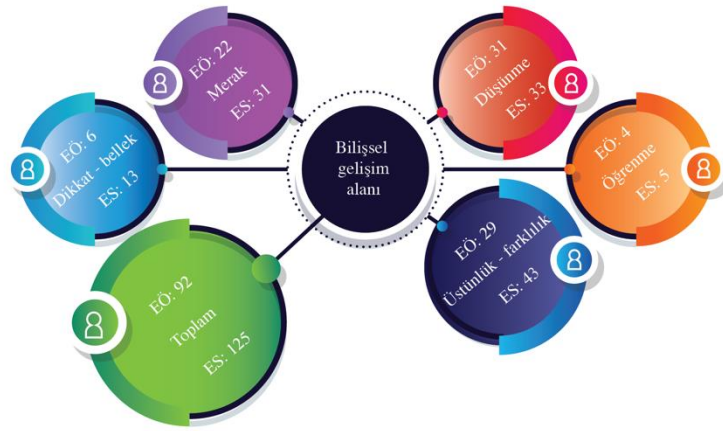
toplanan veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ardından bir araya gelerek görüş ayrılığı olan kod ve kategoriler üzerinde tartışılarak görüş birliği oluştuktan sonra kodun ne olacağına karar verilmiştir. Ardından oluşturulan kod ve kategoriler okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocuklar ile ilgili çalışmalarını olan iki uzman ve ölçme değerlendirme alanında çalışan bir uzman tarafından incelenmiş ve yapılan eleştiriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak son hali verilmiştir.

### Bulgular

Çorum il merkezinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik hakkındaki algılarını belirlemek amacıyla bu çalışma planlanmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular araştırmanın soruları doğrultusunda aşağıda sırasıyla verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerine üstün yetenekliliğe ilişkin eğitim verilmeden önce ve sonrasında bu potansiyel konusundaki algılarını inceleyen ilk araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Şekil 1-6 arasında ele alınmıştır.

#### Şekil 1

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliliğe İlişkin Eğitim Almadan Önceki ve Sonraki Süreçte Bilişsel Gelişim Alanına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı*



Not: EÖ = eğitim öncesi; ES = eğitim sonrası.

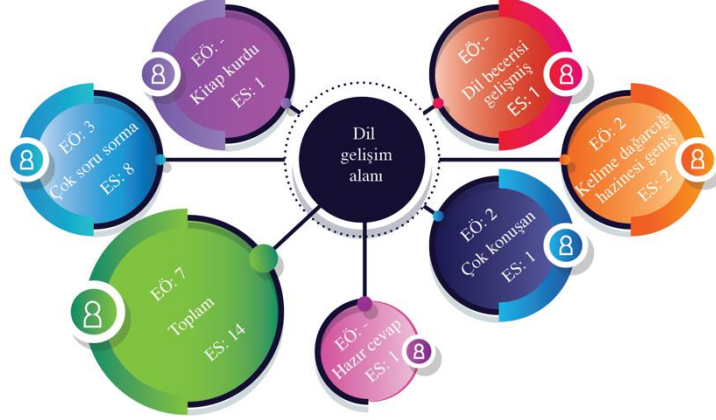
Şekil 1’de okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenek denince aklına gelen ifadeler gelişimsel bir bakış açısı ile incelendiğinde bu konuda eğitim almadan önce bilişsel gelişim alanı ile ilgili toplam 92 kod kullanıldığı belirlenmiştir. Bu kodlardan sırasıyla en çok üstün yetenek potansiyeli gösteren çocukların Düşünme becerilerine yönelik 31 (farklı düşünebilen/bakış açısı olan, yaratıcı  $f = 10$ ; çok yönlü düşünen/düşünme becerileri gelişmiş, parlak fikirleri olan, pratik düşünebilen  $f = 2$ ; hızlı çözüm üreten, çözüm odaklı, hızlı düşünen, pratik çözüm üretme,  $f = 1$ ) diğer çocuklardan üstün/Farklı olan özelliklerine yönelik 29 (Zekâ/zeki/mantıksal zekâsı gelişmiş/IQ puanı 135 ve üzerinde olan  $f = 5$ ; yüksek performans, normalin üzerinde yetenek/üst düzey yetenekleri olan  $f = 4$ ; akademik alanlarda yaşatlarından üstünlük, üstünlük, hayal gücü yüksek  $f = 3$ ; yeni şeyler üretebilen, icat yapan, ileri akademik başarı, kafası farklı çalışan, problem çözme becerisi yüksek, yeni şeyler üretebilen, bilgiyi farklı şekillerde işleme becerisi olan, problem çözmeye becerisi yüksek  $f = 1$  vb.), Meraklı olmalarını içeren 22 (meraklı  $f = 13$ ; algısal farkındalık/algıları yüksek  $f = 5$ , araştırmacı  $f = 2$ ; ilginç soru sorma, ayrıntılara/detaylara dikkat etme  $f = 1$  vb.), Dikkat-Bellekle ilgili altı (Dikkat süresinin uzunluğu, konsantrasyon yüksekliği  $f = 2$ ; dikkat toplamada zorlanma, hafızası güçlü  $f = 1$ ) ve öğrenme ile ilgili (keşfetmeyi seven  $f = 2$ ; kolay ve çabuk öğrenme, öğrenme/bilgiye açıklık  $f = 1$ ) dört kod ifade ettikleri belirlenmiştir.

Öğretmenler üstün yeteneklilik ile ilgili eğitim aldıktan sonra, bilişsel gelişim alanı ile ilgili toplam 125 kodlama yapıldığı belirlenmiştir. Bu kodlar incelendiğinde sırasıyla Üstünlük/farklılık 43 (hayal gücü yüksek  $f = 8$ ; Zekâ/zeki/mantıksal zekâsı gelişmiş/IQ puanı 135 ve üzerinde olan  $f = 6$ ; motivasyonu yüksek, üstünlük  $f = 4$ ; zengin uyaranlara ihtiyaç duyan, akademik alanlarda üstünlük  $f = 3$ ; ileri akademik başarı, normalin üzerinde yetenek/üst düzey yetenekleri olan  $f = 2$ ; becerileri yüksek, gelişmiş beceriler, aykırı fikirleri olan, farklı yetenekleri olan, öngörüsü yüksek, akademik alanlarda yaşatlarından üstünlük, farklı yorumları olan, kafası farklı çalışan, aykırı fikirleri olan, küçük bilim insanı, cin gibi  $f = 1$ ), Düşünme 33 (farklı düşünebilen/farklı bakış açısı olan  $f = 14$ , yaratıcı  $f = 12$ ; olaylara farklı bakabilen, hızlı düşünen  $f = 2$ ; soyut semboller kullanabilme, neden-sonuç ilişkisi kurabilen, sorgulayıcı  $f = 1$ ), Merak 31 (meraklı  $f = 15$ ; algısal farkındalık/algıları yüksek  $f = 6$ , ilginç soru sorma  $f = 5$ ; araştırmacı  $f = 3$ ; ayrıntılara/detaylara dikkat etme  $f = 2$ ), Dikkat-Bellek 13 (hafızası güçlü  $f = 5$ ,

dikkat süresinin uzunluğu, konsantrasyon yüksekliği  $f=3$ ; odaklanma, uyanık  $f=1$ ) ve Öğrenme beş (keşfetmeyi seven  $f=2$ ; kolay ve çabuk öğrenme, öğrenme/bilgiye açlık, gözlemci  $f=1$ ) kod ile temsil edildiği belirlenmiştir. Genel olarak bakıldığında eğitim öncesinde belirtilenlerle benzer kodların olduğu söylenebilmekle birlikte kod sayısının eğitim öncesine göre belirgin bir şekilde arttığı görülmektedir.

### Şekil 2

*Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliliğe İlişkin Eğitim Almadan Önceki ve Sonraki Süreçte Dil Gelişimi Alanına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı*



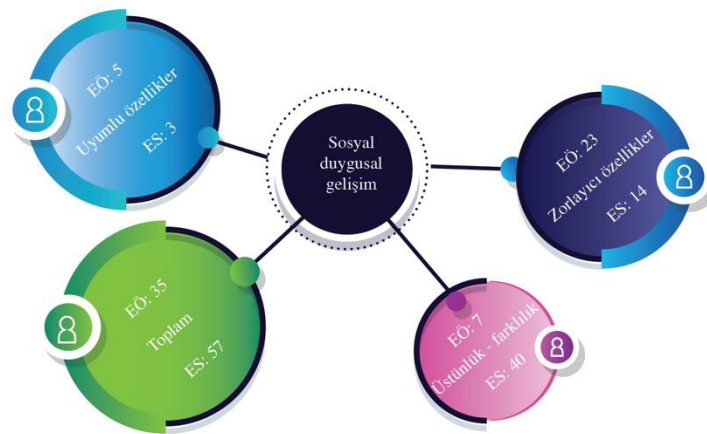
Not: EÖ = eğitim öncesi; ES = eğitim sonrası.

Şekil 2'de öğretmenlerin eğitim öncesinde üstün yetenek potansiyeline ilişkin dil gelişimi alanı ile ilgili olarak toplam yedi kod kullandıkları belirlenmiştir. Bu kodlardan üçünün çok soru sorma, ikisinin geniş kelime hazinesi ve yine ikisinin çok konuşkan olmaları ile ilgili olduğu bulunmuştur.

Öğretmenler eğitim aldıktan sonra dil gelişimi alanı ile ilgili toplam 14 kodlama yapıldığı belirlenmiştir. Bu kodlardan sekizinin çok soru sordukları, ikisinin kelime dağarcıklarının geniş olması ve birer kodun da çok kitap okumaları, dil becerilerinin gelişmiş olması, çok konuşmaları ve hazırcevap olmaları ile ilgili olduğu gözlenmiştir. Genel olarak bakıldığında dil gelişimi alanına ilişkin kodların eğitim öncesine göre sonrasında iki katına çıktığı görülmüştür.

### Şekil 3

*Öğretmenlerinin Üstün Yetenek Potansiyeline İlişkin Eğitim Almadan Önceki ve Sonraki Süreçte Sosyal-Duygusal Gelişim Alanına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı*



Not: EÖ = eğitim öncesi; ES = eğitim sonrası.

Şekil 3'te okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliliğe ilişkin eğitim almadan önce sosyal-duygusal gelişim alanı ile ilgili toplam 35 kodlama yapıldığı belirlenmiştir. Bu kodlar incelendiğinde uyumlu özellikler, zorlayıcı özellikler ve Üstünlük/Farklılık alt kategorilerinde kodların toplandığı ortaya çıkmıştır. Eğitim öncesinde

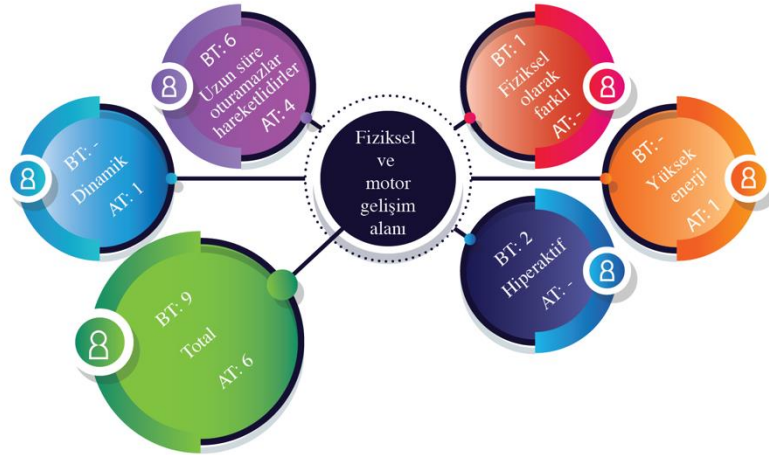


öğretmenlerin üstün yetenek potansiyeli gösteren çocukların sırasıyla en çok Zorlayıcı özelliklerini 23 (çabuk sıkılır  $f = 4$ ; kuralsız  $f = 3$ ; içe kapanık, sabırsız, yaramaz  $f = 2$ ; takıntılı, kendini soyutlar, çok sessiz, asosyal, mutsuz, zor uyum sağlayan, yaşlıları ile uyum sağlamakta zorlanan, çabuk sıkılırlar, kendini soyutlar, her şeyi mükemmel olarak yapmaya çalışan/mükemmeliyetçi  $f = 1$ ) ardından diğer çocuklardan farklı/üstün olan özelliklerini 7 (adalet duygusu kuvvetli, daha duyarlı  $f = 2$ ; başkasının hakkını savunan, ilgi alanları geniş, sosyal açıdan becerisi yüksek  $f = 1$ ) ve uyumlu özelliklerini beş (sosyaldır, uyumludur, ilgilidir, değişikliği seven, dışa dönük  $f = 1$ ) belirttikleri gözlenmiştir.

Öğretmenler eğitim aldıktan sonra bu gelişim alanına yönelik toplam 57 kodlama yapıldığı belirlenmiştir. Bu kodlardan sırasıyla en çok diğer çocuklardan Üstünlük/Farklılık gösteren özelliklerini 40 (Mizah duygusu kuvvetli/mizah yeteneği olan/espri gücü yüksek  $f = 8$ ; adalet duygusu kuvvetli  $f = 5$ ; ilgi alanları geniş, daha duyarlı, empati becerisi gelişmiş  $f = 3$ ; sosyal becerileri farklı, lider  $f = 2$ ; kendinden büyüklerle arkadaşlık, grup içinde fark edilen, fedakarlık, başkasının hakkını savunan, zor ikna olan, özeleştiriyebilir, içten güdülenen, özgür olan, iletişimi güçlü olan, kabul edilmeye ihtiyaç duyan, özgüveni yüksek, hassas kişilik, sınırları zorlayan, çok duygusal  $f = 1$ ), üstün yetenek potansiyeli bağlamında karşısındaki kişileri zorlayıcı özellikler açısından 14 (çabuk sıkılma  $f = 3$ ; Her şeyi mükemmel olarak yapmaya çalışan/mükemmeliyetçi  $f = 8$ , sosyal yönü zayıf/sosyal gelişimi desteklenmesi gereken, sabırsız, zor uyum sağlayan  $f = 1$ ) ve en son uyumlu özelliklerini üç (canlı, girişken, estetik  $f = 1$ ) belirttikleri ortaya çıkmıştır. Genel olarak bakıldığında sosyal duygusal gelişim alanına yönelik olarak eğitim sonrasında öğretmenlerin görüşlerinde belirgin bir artış olduğu görülmektedir.

#### Şekil 4

*Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliliğe İlişkin Eğitim Almadan Önceki ve Sonraki Süreçte Fiziksel ve Motor Gelişim Alanına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı*



Not: EÖ = eğitim öncesi; ES = eğitim sonrası.

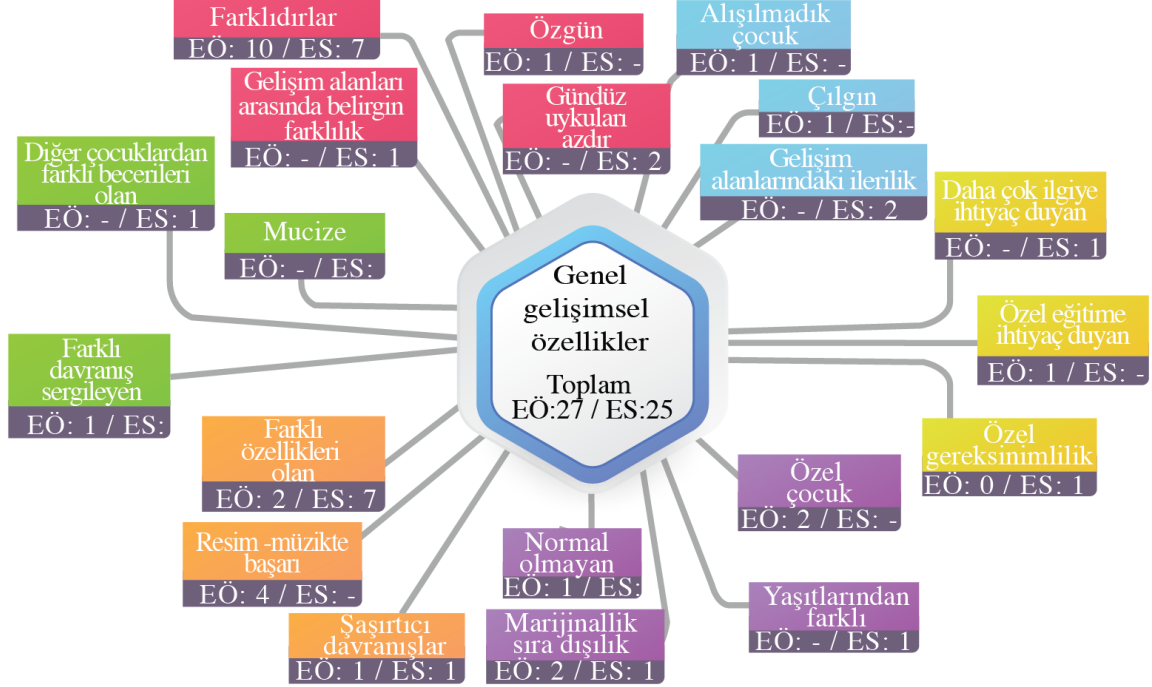
Şekil 4'te eğitim öncesinde okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekliliğe ilişkin ifadelerden fiziksel ve motor gelişim alanı ile ilgili olanlar incelendiğinde toplam dokuz kodlama yapıldığı belirlenmiştir. Bu kodlardan altısının çok hareketli olmaları, ikisinin hiperaktif olmaları ve birinin de fiziksel olarak farklı özelliklere sahip olmaları ile ilgili olduğu görülmüştür.

Eğitim aldıktan sonra öğretmenlerin bu gelişim alanına yönelik toplam altı kod kullandığı belirlenmiştir. Bu kodlardan dördünün çok hareketli olmaları ve birer kodun da yüksek enerjiye sahip olmaları ve dinamik olmaları ile ilgili olduğu görülmüştür. Daha önce belirtilen gelişim alanlarının tersine fiziksel ve motor gelişim konusunda eğitim aldıktan sonra öğretmenlerin belirttikleri görüşlerin sayısında bir azalma olduğu anlaşılmaktadır.



**Şekil 5**

*Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliliğe İlişkin Eğitim Almadan Önceki ve Sonraki Süreçte Genel Gelişim Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı*



Not: EÖ = eğitim öncesi; ES = eğitim sonrası.

Şekil 5'te üstün yeteneklilik konusunda eğitim almadan önce okul öncesi öğretmenlerinin genel gelişim özellikleri kategorisine ilişkin olarak toplam 27 kod kullandıkları belirlenmiştir. Bu kodlardan 10'u bu çocukların farklı olduğunu, dördünün resim ve müzik alanlarındaki başarılarını temel alan ve ikişer olmak üzere bu çocukların özel, farklı özellikleri olan, marjinal ya da sıra dışı olduklarını içeren ifadeler kullandıkları gözlenmiştir.

Eğitim sonrasına bakıldığında genel gelişimsel özellikler bağlamında toplam 25 kod kullanıldığı belirlenmiştir. Bu kodlardan yedişerinin farklı olmaları ve farklı gelişim özelliklerine sahip olmaları ile ilgili olduğu, ikişer kodun da az uykuya ihtiyaç duymaları ile gelişim alanlarında gözlenen ilerilikle bağlantılı olduğu bulunmuştur. Genel olarak bakıldığında eğitim almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlerin benzer sayıda kodlara ilişkin ifadeler kullandıkları belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliliğe ilişkin toplumsal algıya dayanan ifadelerine ilişkin olarak toplam üç kodlama yaptıkları belirlenmiştir. Bu kodlardan birinin normal eğitim sürecine uyum sağlayamayan çocuklar oldukları, diğerinin böyle bir çocuğa sahip oldukları için ailelerin mutsuz oldukları ve son olarak bu çocukları toplum refahını üst düzeye taşıyan çocuklar olarak gördükleri bulunmuştur.

**Şekil 6**

Öğretmenlerinin Üstün Yetenekliliğe İlişkin Eğitim Almadan Önceki ve Sonraki Süreçte Toplumsal Algıya İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

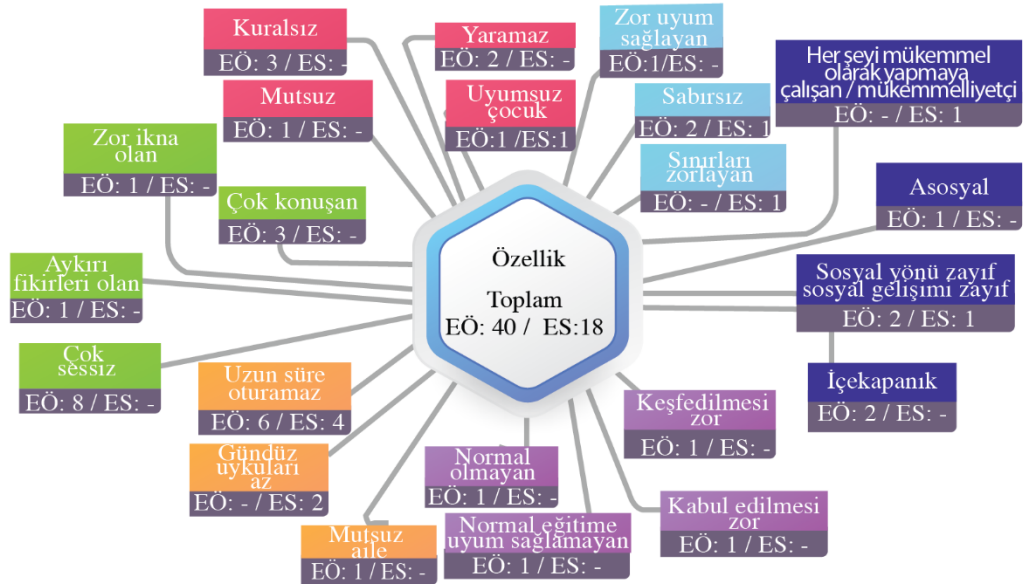


Not: EÖ = eğitim öncesi; ES = eğitim sonrası.

Öğretmenlerin eğitim aldıktan sonra bu kategoriye ilişkin olarak toplam 10 kodlama kullandıkları belirlenmiştir. Bunlardan dördü istenen bir çocuk olduğu, ikisi desteklenmesi gereken varlıklar olduğu ile ilgilidir. Genel olarak bakıldığında eğitim aldıktan sonra öğretmenlerin toplumsal algıya dönük ifadelerle eğitim öncesine göre daha çok yer verdikleri görülmektedir. İkinci araştırma sorusuna ilişki elde edilen bulgular Şekil 7'de ele alınmıştır.

**Şekil 7**

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Almadan Önce ve Sonra Üstün Yetenekliliğe İlişkin Zorlayıcı Görüşlerinin Dağılımı



Not: EÖ = eğitim öncesi; ES = eğitim sonrası.

Şekil 7'de okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik konusunda eğitim almadan önce ve aldıktan sonra bu potansiyelin zorlayıcı yönleri konusunda belirttikleri görüşler incelenmiştir. Öğretmenler eğitim almadan

önce üstün yetenekliliğin zorlayıcı özelliklerine ilişkin olarak toplam 40 kodlama yapılmıştır. Bu kodlardan sekizinin çok sessiz olmaları, altısının çok hareketli olmaları ve üçer olmak üzere çok konuşkan ve kural tanımaz olmaları ile ilgili olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenler eğitim aldıktan sonra ise üstün yetenekliliğin zorlayıcı özelliklerine ilişkin toplam 18 kodlama yapıldığı belirlenmiştir. Bu kodlardan sekizinin mükemmeliyetçi olmaları, dördünün çok hareketli olmaları ve ikisinin gündüz uykularının az olmaları ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin eğitim öncesinde üstün yetenek potansiyeline ilişkin zorlayıcı görüşlerinin eğitim aldıktan sonrakilere göre belirgin olarak daha fazla olduğu söylenebilir.

**Tablo 2**

*Öğretmenlerin Resimlerinde Üstün Yetenekliliğe İlişkin Belirttikleri En Temel Üç Özelliğin Dağılımı*

Özellik	İlk sırada	İkinci sırada	Üçüncü sırada	$\Sigma f$
	belirtilen özellik	belirtilen özellik	belirtilen özellik	
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	
Meraklı	53	30	6	89
Çok soru soran	13	14	18	45
Kitap kurdu/okumayı seven	5	7	5	17
Hareketli	5	9	11	25
Yaratıcı	5	5	5	15
Çok konuşan	4	-	-	4
Muzip/şakacı	7	-	-	7
Parlak fikirleri olan/pozitif düşünen/sürekli düşünen	4	-	-	4
Mükemmeliyetçi	4	9	3	16
Diğer çocuklardan farklı /farklı yetenekleri olan	4	-	-	4
Mutlu	3	-	-	3
Sosyal gelişimi iyi/sosyal/arkadaş canlısı	3	7	-	10
Sosyal gelişimi zayıf	-	-	6	6
Sorgulayıcı	3	-	2	5
Lider	2	-	-	2
Şaşkın	2	-	-	2
Bellek algısı yüksek	2	-	-	2
Araştıran ve keşfeden	2	13	5	20
Dikkatli/dikkati yoğun	3	5	4	12
Öğrenmeye aç	2	3	2	7
İlgi alanları geniş	2	4	-	6
Adaletli	2	2	7	11
Uyanık	-	2	-	2
Duygusal	-	1	3	4
Sevecen	-	2	2	4
Toplam	130	113	79	322

Tablo 2’de okul öncesi öğretmenleri üstün yetenek potansiyeli hakkında eğitim aldıktan sonra bu potansiyele sahip bir çocukla ilgili çizimlerinde belirttikleri üç temel özellik incelenmiştir. Öğretmenlerin üstün yetenekli bir çocuğun özellikleri olarak ilk sırada 53’ünün meraklı olmaları, 13’ünün çok soru sormaları, beşer olmak üzere çok kitap okuyan, hareketli ve yaratıcı özelliklere sahip olmaları; ikinci olarak 30’unun meraklı, 14’ünün çok soru soran, dokuzar olmak üzere hareketli ve mükemmeliyetçi olmaları; üçüncü olarak ise, 18’inin çok soru soran, 11’inin hareketli ve yedisinin adaletli olma ile ilgili kodlar kullandıkları görülmektedir. Genel olarak bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenek potansiyeli hakkında eğitim aldıktan sonra bu potansiyele sahip çocuklarla ilgili en temel özellikleri olarak meraklı olmalarını, çok soru sormalarını, çok hareketli olmalarını, araştıran ve keşfetmeyi seven bir yapıya sahip olmalarını; mükemmeliyetçi, yaratıcı, dikkatli ve adaletli olmalarını göz önüne aldıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinden üstün yetenekli çocukla ilgili bir çizim yapmaları istenmiştir. Resim Çizme Tekniğinin kullanıldığı bölümde elde edilen çizimlerden bazıları Şekil 8 ve Şekil 9’da gösterilmiştir. Öğretmenlerin aşağıda belirtilen resimlerde de görüldüğü üzere gerek çizerek gerekse

çizdikleri figürün yanına görüşlerini belirterek üstün yetenekli olan bir çocuğu somutlaştırmaya çalıştıkları görülmüştür.

### Şekil 8

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Çocukla İlgili Çizimleri*



Ö-4 resim örneği



Ö-9 resim örneği



Ö-62 resim örneği

Örneğin Şekil 8’de görüldüğü üzere, Ö-4 kodlu öğretmen çiziminde üstün yetenekli çocukların farklılığına dikkat çekerek üç gözlü, dört kulaklı ve iki ağızlı bir karakter çizmiştir. Ayrıca çizdiği soru işaretleri ve matematiksel sembollerle bu çocukların meraklı ve sorgulayan çocuklar olduğuna dikkat çekerek özelliklerini “Sorgulayıcı, hareketli, her yerde gözü kulağı olan, farklı duyguları aynı anda yaşayan bir çocuk. Anlaşılmak ve kabul görmek istiyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Şekil 9’da görüldüğü üzere, Ö-16 kodlu öğretmen gözlüklü bir karakter çizerek bu çocuğun özelliklerini “Kitap kurdu, değerli, mükemmeliyetçi, sosyal, meraklı, konuşkan, vicdan ve merhamet duygusu gelişmiş, araştırmacı, sonuca odaklı ve süreci verimli kullanabilen bir çocuk” olarak ifade etmiştir. Ö-21 kodlu öğretmen kafası sorularla dolu olan bir çocuk çizerek bu çocuğun özelliklerini “Merak, duyguları yüksek, kabullenme ihtiyacı var. Yaratıcı ve özgün düşünür. Motivasyonları yüksek hafızaları güçlü ve çok yönlüdürler.” şeklinde açıklamıştır. Ö-30 kodlu öğretmen ise çiziminde bu çocukların meraklı ve araştırmacı olmalarına dikkat çekerek “Yaratıcı, esprili, renkli, meraklı ve güçlü hafızaya sahip bir çocuk.” olarak görüşlerini belirtmiştir. Ö-8 kodlu öğretmenin aşağıdaki ifadeleriyle öğretmeni zorlayıcı özelliklerine vurgu yaptığı söylenebilir. Ö-10 kodlu öğretmen de benzer olarak üstün yetenekli çocukların pek çok farklı özelliğini dile getirmiştir.

“Öğretmenim, Öğretmeeniim !!!!” Sürekli öğretmene söyleyecek bir şeyi var. Hayvanlarla çok ilginç konuları araştırıp bana anlatıyor. Ben hayretle dinliyorum, bazen cevap bulamıyorum. Arkadaşlarının her halinden anlıyor ve onlara yardımcı oluyor. Yaratıcı etkinlikler yapar ve yaratıcı ürünler oluşturur.” (Ö-8)

“Çok meraklı. Takıntılı (kıyafet etiketlerine özellikle) Kızdığı kişileri kara deliğe gönderiyor. Yaşlanmaktan ve sevdiklerinin yaşlanmasından çok korkuyor. Zekası dahi seviyesinde. Adalet duygusu gelişmiş, biraz ukala, kitap okumayı seviyor ve müziğe ilgisi var. Ayrıca eşyaları söküp incelemek istiyor.” (Ö-10)

### Şekil 9

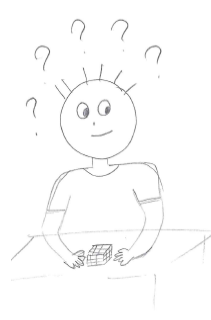
*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Çocukla İlgili Çizimleri*



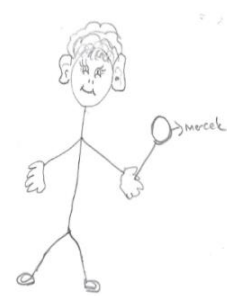
Ö-14 resim örneği



Ö-16 resim örneği



Ö-21 resim örneği



Ö-30 resim örneği

Sonuç olarak okul öncesi öğretmenlerinin eğitim aldıktan sonra öncesine nazaran üstün yetenek potansiyeli ile ilgili belirttikleri ifadelerin sayısında belirgin bir artış olduğu, daha çok çocukların gelişimsel özellikleri üzerine odaklandıkları, çocukların sınıf içerisinde çocuklarla iletişimlerini zorlayıcı unsurlar açısından da bunun tam tersi olarak bilgi aldıkça belirtilen özelliklerin sayısında azalma olduğu ve buna paralel olarak çizdikleri resimlerde de bu potansiyele sahip çocukların temel ve zorlayıcı özelliklerini vurgulayarak yaşatlarından farklılıklarının altını çizdikleri söylenebilir.

### Tartışma

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekliliğe ilişkin görüş ve algılarının incelenmesi amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin bu potansiyele sahip çocuklarla ilgili eğitim almadan önce ve aldıktan sonraki beyin fırtınası tekniği kullanılarak alınan görüşleri ile bu çocukların özelliklerine ilişkin algıları çizdikleri resimler yoluyla incelenmiştir.

Öğretmenlerin eğitim almadan öncesinde ve sonrasında üstün yetenekli çocuklar konusunda, hizmet ettikleri okul öncesi dönem çocuklarının genel gelişimsel özellikleri ve her bir gelişim alanına ait özellikleri ile toplumun bu çocuklara ilişkin mevcut algıları bağlamında görüş belirttikleri belirlenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda fiziksel ve motor gelişim ile genel gelişim özellikleri kategorileri dışında eğitim aldıktan sonra öncesine nazaran kodlama sayısı ve çeşidinde belirgin bir artış olduğu ortaya çıkmıştır. Buna ilişkin olarak bilişsel gelişim alanı ele alındığında, öğretmenlerin en çok görüş belirttikleri alan olmakla birlikte genellikle bu çocukların düşünme becerileri ve normal gelişim gösteren çocuklardan farklı olan özelliklerine ilişkin görüş belirtirken eğitim sonrasında diğer çocuklardan farklı olan özelliklerinin düşünme becerilerine nazaran daha ön plana çıktığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar bağlamında alanyazında da belirtildiği gibi üstün yetenekli çocukların diğer yaşatlarından en belirgin farklılıkları olan bilişsel gelişime ilişkin özelliklerin öğretmenler tarafından da en çok dikkate alınan özellikler olduğu ortaya çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde okul öncesi öğretmenleri üstün yetenekli çocukların yüksek bilişsel kabiliyet, akranlarından ileri öğrenebilme, örüntüleri görebilme, keşfetmeye meraklı, araştırmacı, akranlarından yüksek kapasite sergileme, yaratıcılık, yüksek motivasyon, uyarılara farklı boyutlarda bakabilme, güçlü bellek (Bildiren, 2018; Bildiren vd., 2020; Çetinkaya & İnci, 2019; Kıldan, 2011; Kuo vd., 2010; Wright & Ford, 2017) gibi özelliklere sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukları olağanüstü zihinsel performanslarına ilişkin özelliklerle tanımlamaya eğilimli oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin bilgilendirilme öncesinde üstün yetenekliliğe ilişkin olarak bilişsel gelişimden sonra en çok sosyal duygusal gelişim alanına ait özelliklere yer verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenler bu çocukların diğerlerine nazaran çabuk sıkıldıkları, kural tanımaz oldukları, çekapanık, sabırsız, sosyal yönü zayıf olan, adaletli, yaramaz ve daha duyarlı olduklarını belirtmişlerdir. Çocukların çabuk sıkılmalarının öğretmen tarafından hem eğitim öncesinde hem de eğitim sonrasında ilk sırada belirtilen özellikler arasında olduğu gözlenmiştir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde üstün yetenekli olmanın sosyal becerileri, duygusal olgunluğu ve içinde bulunduğu çevreye uyum sağlamayı güçleştiren veya engelleyen birtakım özellikler içerdiğini ortaya koyan görüşler bulunmaktadır (Baysal-Metin vd., 2018; Freeman, 2021; Yalın-Yaman & Bugay-Sökmez, 2020). Bu görüşe göre, yüksek yeteneğin oluşturduğu yüksek düzeydeki bilişsel farkındalık, sosyal ve duygusal ihtiyaçlar, bu çocukların tipik gelişen yaşatları ile birlikte çalışma, oyun oynama gibi faaliyetlerde iş birliği yapmalarında zorluklar yaşamalarına neden olmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin üstün yetenek potansiyeli gösteren çocukların sosyal duygusal özelliklerini eğitim sonrasında daha iyi ayırt edebildikleri söylenebilir.

Dil gelişimi ile ilgili kodlamalar incelendiğinde eğitim öncesinde öğretmenler tarafından üstün yetenekli çocukların çok soru soran, kelime hazinesi geniş ve çok konuşan çocuklar oldukları belirtilmiştir. Eğitim sonrasına bakıldığında ise eğitim öncesindeki belirttiklerine ek olarak çok kitap okuyan, dil becerileri gelişmiş ve hazırcevap oldukları vurgulanmıştır. Bu bağlamda Vygotsky'nin Sosyokültürel kuramında belirttiği gibi bilişsel gelişimle dil gelişiminin birbiri ile etkileşimli gelişimini dikkate aldıkları söylenebilir (Vygotsky, 1986). Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde yukarıda belirtildiği üzere bilişsel gelişimle dil gelişiminin etkileşimli ilerleyişi bağlamında uzun ve karmaşık cümleler kurma, konuşmalarında yetişkin tavrı sergileme, kullandığı terimleri açıklama, sorulan sorulara hızlı yanıt vermeyi içeren yüksek sözel beceriler, genellikle okul öncesi dönem içerisinde kendi kendine okuma yazmayı öğrenme, güçlü bellek okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocuklarda gözlemlenen davranışlar olarak belirtilmektedir (Bildiren, 2018; Bildiren vd., 2020; Çetinkaya & İnci, 2019; Kuo vd., 2010; Wright & Ford, 2017). Bu bağlamda araştırmada öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların dil gelişimi özelliklerini dikkate aldıkları görülmektedir.



Genel gelişimsel özellikler kategorisinde öğretmenlerin eğitim öncesinde üstün yetenekli çocukların farklı olduğunu, resim ve müzik alanlarındaki başarılarını temel alan ve bu çocukların özel, farklı özellikleri olan, marjinal ya da sıra dışı olduklarına dair ifadeler kullandıkları belirlenmiştir. Eğitim sonrasında öğretmenlerin bakış açısında bazı değişiklikler olduğu bu çocukları özel gereksinimli, normal olmayan, alışılmadık ve özel çocuklar olarak belirtmek yerine diğer yaşlılarından farklı oldukları ve farklı gelişim özelliklerine sahip oldukları şeklinde tanımlamaya daha çok dikkat ettikleri belirlenmiştir. Genel gelişimsel özellikler kategorisinde diğer kategorilerden farklı olarak eğitim sonrasında daha az görüş belirtildiği ve belirtilen görüşlerin de eğitim öncesine nazaran üstün yetenekli çocukların daha çok kabul edilebilir özellikleri ile ilgili olduğu bulunmuştur.

Fiziksel ve motor gelişim alanına yönelik kodlamalar incelendiğinde eğitim öncesinde öğretmenler en çok üstün yetenekli çocukların çok hareketli olmaları, hiperaktif olmaları ve fiziksel olarak farklı olduklarına dair özelliklerini vurgularken eğitim sonrasında çok hareketli, yüksek enerjisi olan ve dinamik çocuklar olduklarını belirtmişlerdir. Üstün yetenekli çocuklar üzerinde geriye dönük yapılan çalışmalar sonucunda yürüme, koşma, duruş ve yer değiştirmeye ilişkin hareketleri erken dönemde kazanırken aynı zamanda yerinde duramayan, enerjisi yüksek olan, rutinlerden hoşlanmayan çocuklar oldukları da belirlenmiştir (Brunet-Lezine, 2001; Özbay, 2013; Vaive-Douret, 2004). Bütün belirtilenler ışığında öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların fiziksel ve motor gelişim özelliklerini ayırt edebildikleri söylenebilir. Ancak bu gelişim özelliklerine ilişkin ifadelerin eğitim sonrasında öncesine nazaran azaldığı da dikkat çekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim sonrasında çocukların ilk bakışta göze çarpan fiziksel ve motor gelişim özelliklerini diğer gelişim alanlarındaki özelliklerini de dikkate alarak daha kapsamlı değerlendirmeye çalıştıkları, ancak çok hareketli olmalarını en belirgin özellikleri olarak gördükleri söylenebilir.

Üstün yetenekli çocuklar konusunda toplumsal algıyı yansıtan kategorideki kodlar incelendiğinde, eğitim öncesinde öğretmenler normal eğitim sürecine uyum sağlayamayan çocuklar olduklarını, böyle bir çocuğa sahip oldukları için mutsuz aile olduklarını ve toplum refahını üst düzeye taşıyan çocuklar olduklarını belirten ifadeler kullanmışlardır. Eğitim sonrasında ise öğretmenler üstün yetenekli çocukların istenen çocuklar oldukları, desteğe ihtiyaç duymaları, ihtiyaçlarına yönelik eğitim almaları ve doğru yönlendirilmeleri gerektiği ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Okul öncesi döneminde üstün yetenek potansiyeline sahip çocuklarla ilgilenmek yetişkinler için bazen eğlenceli olabildiği gibi çoğunlukla rahatsız edici olabilmektedir. Ancak bu noktada bilinmesi gereken şey, küçük yaşlarda üstün yetenek potansiyeli olduğu belirlenemeyen çocukların uzun vadede bu olağandışı potansiyellerinin giderek körelerek kaybolma riski ile karşı karşıya kalabildikleridir (Simonton, 2014). Bununla birlikte kısa vadede de potansiyellerini verimli bir şekilde kullanmadıklarında, bu çocukların etrafa karşı zarar verebilme, sinirlilik hatta depresyona girme tehlikesi ile karşı karşıya kalabildikleri de ileri sürülmektedir. Bu risk faktörleri dikkate alınarak üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmenlerin her ne yaş veya yetenek düzeyinde olursa olsun onları diğer yaşlılarından farklı özellikleri ile kabul etmeleri ve onların ilgi ve ihtiyaçlarına göre eğitimsel önlemler alabilmeleri önemlidir (Robinson, 1993).

Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yeteneklilik konusunda eğitim almadan önce ve aldıktan sonra bu potansiyele ilişkin zorlayıcı olduğunu düşündükleri özellikler de incelenmiştir. Öğretmenler eğitim almadan önce üstün yeteneklilik konusunda bu potansiyele sahip çocukların daha çok zorlayıcı özelliklerine ilişkin görüşe sahipken eğitim aldıktan sonra bu görüşlerin sayısında belirgin bir düşme olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenleri üstün yeteneklilik konusunda bilgilendirilmeden önce bu potansiyele sahip çocukların çok sessiz, çok hareketli, çok konuşkan ve kural tanımaz olmalarını belirtirken bilgilendirildikten sonra görüşlerin daha çok mükemmeliyetçi, çok hareketli ve gündüz uykularının az olması gibi özellikler üzerine odaklandığı bulunmuştur. Bu bağlamda öğretmenler için ortak olarak çok hareketli olmalarının en belirgin zorlayıcı özellikleri olduğu söylenebilir. Nitekim öğretmenlerin eğitim sonrasında görüşleri incelendiğinde bu çocukların çabuk sıkılmaları ve kural tanımaz olmaları gibi öğretmeni zorlayan özellikleri yerine espri güçlerinin yüksek olması ve adalet duygularının kuvvetli olması gibi özellikleri vurguladıkları görülmektedir. Ayrıca toplumsal algı ile ilgili kategoride de benzer olarak öğretmenlerin bu çocukların istenen çocuklar olması, desteğe ihtiyaç duymaları ve doğru yönlendirilmeleri gerektiği ile ilgili görüşlerinin ağırlık kazandığı dikkate alındığında öğretmenlerin üstün yetenekli çocukları tanımaya başladıkça onları bütün bu özellikleri ile kabul etmeye eğilimli oldukları söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde üstün yetenek potansiyeli gösteren çocukların gelişimlerini ele alırken her çocuğun olgunlaşması ve gelişiminin bireysel olduğunu, gelişimin bazı dönemlerde hızlandığı bazı dönemlerde yavaşladığını, kültür ve sağlanan olanaklar gibi pek çok faktörden etkilendiğini ve bu bağlamda bir çocuğun gelişiminin asla düz bir çizgide ilerlemediğini akılda tutmak gerekmektedir (Matthews & Foster, 2004). Bu bağlamda özellikle öğretmenlerin üstün yetenekli çocukların özellikleri konusunda bilgi ve bilinç sahibi olmaları yukarıda bahsedilen problemlerin ortaya çıkmasına engel olacağı için çocukların sağlıklı gelişimi açısından son derece değerlidir. Yapılan araştırmalar dikkate alındığında okul öncesi eğitimde gerek üstün yetenekli çocukların



ihtiyaçlarının gerekse öğretmenlerin mesleki bilgi eksikliklerinin göz ardı edildiği ve bu bağlamda üstün yetenekli çocukların eğitiminde okul öncesi dönemin en fazla ihmal edilen kademe olduğu ileri sürülmektedir (Chamberlin vd., 2007; Jolly & Kettler, 2008; Koshy & Robinson, 2006).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında böyle bir çocuk olduğunu hayal ederek çizimleri ve bu çocuğun özelliklerini belirtmeleri istendiğinde çoğunlukla meraklı olmaları, çok soru sormaları, çok hareketli olmaları, araştıran ve keşfetmeyi seven bir yapıya sahip olmaları ile mükemmeliyetçi, yaratıcı, dikkatli ve adaletli olmaları gibi özellikleri daha çok dikkate aldıkları görülmektedir. Bir başka deyişle öğretmenlerin eğitim süreci sonrasında gerek belirttikleri ifadelerde gerekse resimlerinde üstün yetenekli çocukların bilişsel gelişim özelliklerine ilişkin unsurlara daha çok yer verdikleri ve çizimlerinde bu çocukları gözlüklü ve uzaylı olarak somutlaştırarak yaşatlarından farklılıklarını ve azaldığı görülmekle birlikte var olan basmakalıp yargılarını bu şekilde yansıttıkları ortaya çıkmıştır.

Verilen eğitime katılan okul öncesi öğretmenleri üstün yetenekli çocuklar konusunda genellikle üniversitede özel eğitim dersleri kapsamında yüzeysel bazı bilgiler edindiklerini; bu çocukların gelişimsel özellikleri, üstün yeteneklilik tipleri ve sınıflarında bu tür çocuklar konusunda neler yapmaları gerektiği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda özellikle küçük yaşlarda çocuklardaki bu potansiyelin erken dönemde keşfedilerek hazırlanan eğitim programlarıyla en üst noktaya ulaştırılması konusunda öğretmenlere büyük görevler düştüğü kabul edilen bir gerçektir. Ancak üstün yetenekliliğin yukarıda belirtildiği gibi çok geniş bir yelpazeye sahip olması, fiziksel ve sosyal duygusal gelişim alanlarında olduğu gibi bireysel farklılıklar bağlamında da zaman zaman birbiri ile çelişen özelliklere sahip olabildikleri görülmektedir. Bununla birlikte üstün yetenek potansiyeli gösteren çocukların özellikle mükemmeliyetçilik, zor ikna olma, kural tanımama ve çok hareketli olma gibi öğretmeni sınıf içerisinde zorlayan özelliklere sahip oldukları gerek öğretmenlerin görüşleri gerekse çizimlerinde görülmektedir. Bu noktada öğretmenlere verilen eğitimde sadece üstün yetenekli çocukların gelişim özellikleri üzerine odaklanılmasa da okul öncesi dönemin gelişimin en hızlı olduğu süreç olması ve okul öncesi eğitim bağlamında MEB 2013 okul öncesi eğitim programının genel çerçevesinin bütüncül gelişim üzerine odaklanması dolayısıyla öğretmenlerin ister istemez üstün yetenek potansiyeli gösteren çocukların gelişimsel özellikleri üzerine yoğunlaştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim almadan önce yaşatlarından farklı özelliklere sahip bu çocuklar konusunda bilgi eksiklikleri nedeniyle daha çok basmakalıp yargılara sahip oldukları, ancak eğitim sonrasında gerek beyin fırtınası tekniğiyle ifade ettikleri görüşleri gerekse bu potansiyelle sahip çocuklar konusunda çizdikleri resimlerden bu basmakalıp yargılardan oldukça arındıkları söylenebilir. Nitekim alanyazında öğretmen ve öğretmen adaylarının üstün yeteneklilik, bu potansiyelle sahip çocukların tanımlanması ve eğitimi konularında desteklenmelerinin üstün yetenekli çocukların belirlenmesi ve özellikle kapsayıcı eğitimin yaygınlaştığı günümüzde sınıfta bu çocuklara yönelik materyal seçimi, ölçme ve değerlendirme, uygun öğrenme ortamı oluşturma konularında olumlu katkılar sağladığı gösterilmiştir (Berman vd., 2012; Blumen-Pardo, 2002; Brazzolotto, 2022; Cai, 2022; Hemphill, 2009; Kaplan-Sayı, 2018; Kıldan, 2011; Kumaz & Arslantaş, 2018; Özcan & Gülkaya, 2019; Phelps vd., 2023; Şahin, 2013; Şahin & Çetinkaya, 2015; Vreys vd., 2018).

Sonuç olarak üstün yetenekli çocuklar konusunda bilgilendirilen okul öncesi öğretmenlerinin eğitim almadan önce de bu çocukların daha çok bilişsel gelişim özelliklerini dikkate aldıkları bununla birlikte bilgilendirildikten sonra öncesine göre daha fazla sayıda ve çeşitte görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca üstün yeteneklilik konusunda eğitim almadan önce bu çocukların zorlayıcı olarak nitelenebilecek özelliklerine daha çok odaklanırken eğitim aldıktan sonra çocukları bu özellikleri ile kabul etmeye daha eğilimli oldukları gözlenmiştir. Öğretmenlerin bilgilendirildikten sonra çizdikleri üstün yetenekli çocuk resimlerinde ifade ettikleri özelliklerin çizimlerine de yansıdığı görülmektedir. Araştırma sadece Çorum İl merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile altı saatlik bir eğitim süreci ve öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır. Araştırmanın bu sınırlı dikkate alınarak gelecekte bu eğitimlerin süresinin ve kapsamının genişletilerek özellikle kapsayıcı eğitimin giderek yaygınlaştığı dikkate alınıp Milli Eğitim Bakanlığı ile iş birliği yapılarak tüm illere yaygınlaştırılması sağlanabilir. Bu eğitimlerden yararlanan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında nicel veya karma desen kullanılarak üstün yeteneklilik konusunda daha derinlemesine bulgulara ulaşılabilir. Özellikle hizmet öncesi süreçte üniversitelerin ilgili anabilim dallarında özel eğitim, kaynaştırma vb. dersler içerisinde üstün yetenekliliğin tanıtılmasına özen gösterilebilir.

### **Yazarların Katkı Düzeyleri**

Bu çalışmada birinci yazar araştırmanın planlama ve uygulama sürecine, ikinci yazar ise uygulama ve raporlama aşamasına katkıda bulunmuştur.

### **Teşekkür**

Yazarlar, makalenin redaksiyonunu yaptığı için Gazi Üniversitesi Akademik Yazım Uygulama ve Araştırma Merkezi'ne teşekkür eder.

### Kaynaklar

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı* (6. baskı). Sakarya Yayıncılık.
- Altun, T., & Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272. <https://docplayer.biz.tr/14157240-Okuloncesinde-ozel-gereksinim-duyan-cocuklarin-egitimindeki-uygulamalar-ve-karsilasilan-sorunlarin-ogretmen-gorusleri-acisindan-degerlendirilmesi.html>
- Ataman, A. (Ed.). (2014). *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler*. Vize.
- Baysal-Metin, N., Dağlıoğlu, H. E., & Saranlı, A. G. (2018). *Çocuk gelişimi bakış açısıyla üstün yetenekli çocuklar*. Hedef.
- Berman, K. M., Schultz, R. A., & Weber, C. L. (2012). A lack of awareness and emphasis in preservice teacher training. *Gifted Child Today*, 35(1), 19-26. <https://doi.org/10.1177/1076217511428307>
- Bildiren, A. (2018). Developmental characteristics of gifted children aged 0–6 years: Parental observations. *Early Child Development and Care*, 188(8), 997-1011. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1389919>
- Bildiren, A., Gür, G., Sağkal, A. S., & Özdemir, Y. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların tanılanması ve eğitimlerine ilişkin algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2), 329-356. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.572326>
- Blumen-Pardo, S. (2002). Effects of a teacher training workshop on creativity, cognition, and school achievement in gifted and non-gifted second-grade students in Lima, Peru. *High Ability Studies*, 13, 47-58. <https://doi.org/10.1080/13598130220132307>
- Brazzolotto, M. (2022). The inclusion of gifted children and talent as a geode of amethyst. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 9(2), 165-180. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2442434>
- Brunet-L'ezine, I. (2001). *Echelle de Developpement Psychomoteur de la Premiere Enfance Revisee [Revised Scale of Psychomotor Development of Infancy]*, Editions du Centre de Psychologie Appliquee.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cai, F. (2022). *Early years teachers' perceptions of young gifted children in mainland China* [Master thesis, University Collage, London].
- Cengiz-Şayan, E. (2020). *Kapsayıcı eğitime ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi.
- Chamberlin, S. A., Buchanan, M., & Vercimak, D. (2007). Serving twice-exceptional preschoolers: Blending gifted education and early childhood special education practices in assessment and program planning. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(3), 372-394. <https://doi.org/10.1177/016235320703000305>
- Clark, B. (2013). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (8th ed.). Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Pegem Akademi.
- Çelik-Şahin, Ç. (2021). A meta-synthesis of teacher training studies in the focus of gifted education. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 97-110. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.329.7>
- Çetinkaya, Ç., & İnci, G. (2019). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların erken çocukluk döneminde tanılanmasında öğretmenlerin düşünceleri. *Kastamonu Education Journal*, 27(3), 959-968. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2130>

- Dağlıoğlu, H. E., & Metin, E. N. (2002). Anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklar arasından matematik alanında üstün yetenekli olanların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 15-26. [https://www.academia.edu/6079529/Anaokuluna\\_devam\\_eden\\_be%C5%9F\\_alt%C4%B1ya%C5%9F\\_grubu\\_%C3%A7ocuklar\\_aras%C4%B1ndan\\_matematik\\_alan%C4%B1nda\\_%C3%BCst%C3%BCn\\_yetenekli\\_olanlar%C4%B1n\\_belirlenmesi](https://www.academia.edu/6079529/Anaokuluna_devam_eden_be%C5%9F_alt%C4%B1ya%C5%9F_grubu_%C3%A7ocuklar_aras%C4%B1ndan_matematik_alan%C4%B1nda_%C3%BCst%C3%BCn_yetenekli_olanlar%C4%B1n_belirlenmesi)
- Dağlıoğlu, H. E., & Suveren, S. (2013). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde öğretmen ve aile görüşleri ile çocukların performanslarının tutarlılığının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 431-453. [https://www.academia.edu/5905262/Okul\\_%C3%96ncesi\\_D%C3%B6nem\\_%C3%9Cst%C3%BCn\\_Yetenekli\\_%C3%87ocuklar%C4%B1n\\_Belirlenmesinde\\_%C3%96%C4%9Fretmen\\_ve\\_Aile\\_G%C3%B6rüşmeleri\\_ile\\_%C3%87ocuklar%C4%B1n\\_Performanslar%C4%B1n%C4%B1n\\_Tutarlılı%C4%B1n%C4%B1n\\_Incelenmesi](https://www.academia.edu/5905262/Okul_%C3%96ncesi_D%C3%B6nem_%C3%9Cst%C3%BCn_Yetenekli_%C3%87ocuklar%C4%B1n_Belirlenmesinde_%C3%96%C4%9Fretmen_ve_Aile_G%C3%B6rüşmeleri_ile_%C3%87ocuklar%C4%B1n_Performanslar%C4%B1n%C4%B1n_Tutarlılı%C4%B1n%C4%B1n_Incelenmesi)
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocuklar. İ. H. Diken (Ed.). *Erken çocukluk eğitimi* içinde (ss. 48-79). Pegem Akademi.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th ed.). Pearson Education.
- Freeman, J. (2021). *Üstün potansiyelli çocuklar* (N. İdrisoğlu, Çev.). Sola Unitas.
- Gagne, F. (1995). From giftedness to talent, a developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, 18, 103-111. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/02783199509553709>
- Gardner, H. (1999). *Çoklu zekâ: Görüşmeler ve makaleler* (M. Tüzel, Çev.). ENKA Okulları.
- Gross, M. (2002). Musings: gifted children & the gift of friendship. open space communications. *Understanding Our Gifted*, 14(3), 27-29. [https://www.researchgate.net/publication/234729357\\_Musings\\_Gifted\\_Children\\_and\\_the\\_Gift\\_of\\_Friendship](https://www.researchgate.net/publication/234729357_Musings_Gifted_Children_and_the_Gift_of_Friendship)
- Hemphill, A. N. (2009). *How teacher participation in the identification process impacts the underrepresentation of minority students in gifted programs* [Unpublished Doctoral Thesis, Southern California University].
- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2017). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (6th ed.). Sage.
- Jolly, J. L., & Kettler, T. (2008). Gifted education research 1994-2003: A disconnect between priorities and practice. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 427-446. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ799758.pdf>
- Kaplan-Sayı, A. (2018). Teachers' views about the teacher training program for gifted education. *Journal of Education and Learning*, 7(4)262-273. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1180288.pdf>
- Kaya, N. G. (2020). Supporting of gifted children's psychosocial developments in preschool period. *Psychology Research on Education and Social Sciences*, 1(1), 25-30. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1099230>
- Kıldan, A. O. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 805-818. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/817393>
- Kord, P. (2000). *Gifted identification: Parents left out! Parenting a gifted child*, Suite 101. [http://www.suite101.com/article.cfm/simply\\_gifted/52981](http://www.suite101.com/article.cfm/simply_gifted/52981)
- Koshy, V., & Robinson, N. M. (2006). Too long neglected: Gifted young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(2), 113-126. <https://doi.org/10.1080/13502930285209951>
- Kuo, C. C., Maker, J., Su, F. L., & Hu, C. (2010). Identifying young gifted children and cultivating problem solving abilities and multiple intelligences. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 365-379. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.05.005>
- Kurnaz, A., & Arslantaş, S. (2018). Sınıf öğretmenlerine sunulan üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış etkinlik geliştirme eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 309-332. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/572169>
- Lincoln, S. Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

- Matthews, D. J., & Foster, J. F. (2004). *Being smart about gifted children*. Great Potential Pr. Inc.
- Metin, E. N. (2012). Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması. E. N. Metin (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar içinde* (ss. 373-402). Maya Akademi.
- Morelock, M. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding Our Gifted*, 4(3), 11-15. <https://dabrowskicenter.org/wp-content/uploads/2023/03/Giftedness-The-View-from-Within.pdf>
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını. [https://www.aile.gov.tr/media/92202/01\\_05\\_ustun-yetenekli-cocuklar.pdf](https://www.aile.gov.tr/media/92202/01_05_ustun-yetenekli-cocuklar.pdf)
- Özcan, D., & Güllkaya, Ş. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara yönelik algı ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 2355-2368. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3776>
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997). T.C. Resmî Gazete, (23011), 6 Haziran 1997, 7-14. [https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23011\\_1.pdf](https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23011_1.pdf)
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.
- Petkov, V. A., & Grebennikova, V. M. (2016). Development and assessment of young children's motor giftedness. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 233, 105-109. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.154>
- Phelps, C., Brazzolotto, M., & Shaughnessy, M. F. (2023). Identification and teaching practices that support inclusion in gifted education. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 10(1), 1-9. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2887706>
- Robinson, N. M. (1993). *Parenting the very young, gifted child (RBDM 9308)*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Saranlı, A. G., & Metin, N. (2012). Üstün yetenekli çocuklarda gözlenen sosyal-duygusal sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 139-163. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001239](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001239)
- Seyhan, B. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara yönelik alguları ile tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez Numarası: 429493) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Silverman, L. K. (2014). *Characteristics of giftedness scale*. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=7dc833261405010fb0e96e5210ef934b61e49e53>
- Simonton, D. K. (2014). The mad-genius paradox: Can creative people be more mentally healthy but highly creative people more mentally ill? *Perspectives on Psychological Science*, 9(5), 470-480. <https://doi.org/10.1177/1745691614543973>
- Smuthy, J. F. (2000). *CEC-Teaching young gifted children in the regular classroom*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED445422.pdf>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedurs and tecniques*. Sage.
- Szymanski, A. (2021). High expectations limited options: How gifted students living in poverty approach the demands of AP coursework. *Journal for the Education of the Gifted*. 44(2), 149-170. <https://doi.org/10.1177/01623532211001443>
- Şahin, F. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri konusunda okul öncesi yardımcı öğretmen adaylara verilen eğitimin etkisi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 1(3), 166-175. [https://www.researchgate.net/publication/262569123\\_Ustun\\_Yetenekli\\_Ogrencilerin\\_Ozellikleri\\_Konusunda\\_Okul\\_Oncesi\\_Yardimci\\_Ogretmen\\_Adaylara\\_Verilen\\_Egitimin\\_Etkisi#read](https://www.researchgate.net/publication/262569123_Ustun_Yetenekli_Ogrencilerin_Ozellikleri_Konusunda_Okul_Oncesi_Yardimci_Ogretmen_Adaylara_Verilen_Egitimin_Etkisi#read)
- Şahin, F., & Çetinkaya, Ç. (2015). An investigation of the effectiveness and efficiency of classroom teachers in the identification of gifted students. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 5(2), 133-146. [https://www.researchgate.net/publication/290061988\\_An\\_Investigation\\_of\\_the\\_Effectiveness\\_and\\_Efficiency\\_of\\_Classroom\\_Teachers\\_in\\_the\\_Identification\\_of\\_Gifted\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/290061988_An_Investigation_of_the_Effectiveness_and_Efficiency_of_Classroom_Teachers_in_the_Identification_of_Gifted_Students)

- Tezcan, F (2012). *Perceptions of early childhood teachers towards young gifted children and their education* (Tez Numarası: 345477) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Vaivre-Douret, L. (2002). Le d'evloppement de l'enfant aux aptitudes hautement performantes (Surdou'Es): Importance des fonctions neuropsychomotrices [The development of children with high performance abilities (gifted): Importance of neuropsychomotor functions] *Approche Neuropsychologique Des Apprentissages Chez L'enfant*, 67, 95-100. <https://www.semanticscholar.org/paper/Le-d%C3%A9veloppement-de-l%27enfant-aux-aptitudes-%3A-des-Vaivre-Douret/2862d6c778b9c740f7496d305ce69e9ffc7e3da8>
- Vaivre-Douret, L. (2004). Les caractéristiques d'evloppementales d'un échantillon d'enfants tout venant à "hautes potentialités (surdou'es): Suivi Prophylactique, [Developmental characteristics of a sample of all-comers with "high potential" (gifted): Prophylactic monitoring] *Neuropsychiatrie De L'enfance Et De L'adolescence*, 52, 129-141. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2004.01.006>
- Von-Karolyi, C. (2006). Grappling with complex global issues. Issue awareness in young highly gifted children: "Do the claims hold up?" *Roeper Review*, 28, 167-174. <https://doi.org/10.1080/02783190609554356>
- Vreys C., Ndanjo-Ndungbogun, G., Kieboom, T., & Venderickx, K. (2018). Training effects on Belgian preschool and primary school teachers' attitudes towards the best practices for gifted children, *High Ability Studies*, 29(1), 3-22. <https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1312295>
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT.
- Wright, B. L., & Ford, D. Y. (2017). Untapped potential: Recognition of giftedness in early childhood and what professionals should know about students of color. *Gifted Child Today*, 40(2), 111-116. <https://doi.org/10.1177/1076217517690862>
- Yalım-Yaman, D., & Bugay Sökmez, A. (2020). A case study on social-emotional problems in gifted children. *Elementary Education Online*, 19(3), 1768-1780. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.735156>
- Yavuzer, H. (2013). *Resimleriyle çocuk: Resimleriyle çocuğu tanıma*. Remzi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Seçkin.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Sage.





## Preschool Teachers' Perceptions of the Potential of Giftedness

Hacer Elif Dağlıoğlu<sup>1</sup>

Özlem Çerezci<sup>2</sup>

### Abstract

**Introduction:** This study was conducted to examine preschool teachers' perceptions of giftedness before and after they received training.

**Method:** With a qualitative research design, this study utilized a case study. The working group of the study consisted of 171 volunteer teachers working in the official preschool institutions and primary school kindergartens located in the city centre of Çorum. Data were collected through Information Form, Brainstorming Technique, and Drawing Technique. Inductive content analysis was employed during data analysis. The statements were analysed and coded separately by the researchers at least three times while categorizing the data, and the codes and categories were finalised after three experts' views.

**Findings:** Preschool teachers were found to be most likely to take into account the cognitive developmental characteristics of these children both before and after receiving the education. In addition, it was revealed that they made a greater number and variety of coding after receiving the training. . It was also determined that before teachers were informed about giftedness, they expressed the characteristics of these children that could challenge them more.

**Discussion:** After the preschool teachers were informed about giftedness, they were found to be more knowledgeable about the cognitive, language, social-emotional development, and general developmental characteristics of these children by reflecting on the drawings they made. In this context, it has been discovered that teachers' perceptions of the challenging traits in gifted children significantly decrease after receiving information, and as teachers become more acquainted with gifted children, they are increasingly inclined to embrace and understand their potentially challenging characteristics.

**Keywords:** Giftedness, preschool teacher, perception, challenging characteristics, drawing.

*To cite:* Dağlıoğlu, H. E., & Çerezci, Ö. (2024). Preschool teachers' perceptions of the potential of giftedness. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 25(3), 227-245. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1192881>

<sup>1</sup>Prof. Dr., Gazi University, E-mail: edaglioglu1@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7420-815X>

<sup>2</sup>**Corresponding Author:** Dr., Ministry of National Education, E-mail: ozlemcerezci12@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8020-6994>



### Introduction

Preschool refers to a crucial phase marked by rapid development. As in all children with special needs, it is of utmost importance for gifted children to be diagnosed and to initiate education at an early stage. Focusing on the differences between gifted and typical children, Morelock (1992, p. 12) noted that "Giftedness is asynchronous (incongruent) development that creates internal experiences which are qualitatively and quantitatively different from developmental standards and includes advanced cognitive abilities." This definition signals that the coordination in children's developmental progress is impaired because the cognitive development of these children develops much faster and earlier compared to other developmental areas, which can lead to certain challenges.

Existing literature suggests that the most fundamental difference between gifted young children and their peers is in the field of cognitive development; moreover, these children are curious, possess a wide array of interests, are more interested in abstract subjects, and like to solve problems (Clark, 2013; Özbay, 2013; Silverman, 2014). Within the context of Vygotsky's (1986) sociocultural theory, these children often display a remarkable curiosity and ask numerous questions, they generally learn to speak at an early age, their vocabulary is quite more advanced compared to their peers, and they like to read books that are typically intended for children at least two years older. This interconnected development of cognitive and language skills is well-documented (Davis & Rimm, 2004; Özbay, 2013; Silverman, 2014). Considering the potential of the gifted children in terms of psychomotor development, the results show that these children can gain neck and body control shortly after birth and that they can acquire movements related to activities such as gazing, walking, maintaining posture and moving about at least two months ahead of their peers (Brunet-Lezine, 2001; Davis & Rimm, 2004; Petkov & Grebennikova, 2016; Vaive-Douret, 2004). Upon analyzing the social development of gifted children, it would be reasonable to consider these children as two distinct groups. The first group encompasses gifted children whose interests, needs, abilities, and social skills are supported by the adults around them, and their interaction with the environment is facilitated. The children in this group develop rapidly, especially in terms of social skills (Bildiren, 2018; Vaive-Douret, 2002), and their cognitive skills improve and they can even gain the ability to make self-criticism thanks to these supports (Vaive-Douret, 2002, 2004). The second group consists of children whose mental performance is considerably high, but whose interests, needs, and abilities are ignored, leading to underdeveloped social skills. This neglect can manifest in various ways, including behavioral or psychosomatic issues, a reluctance to engage in learning, and a lack of enthusiasm when confronted with challenges. These problems may further complicate matters by intertwining with psychosocial issues (Kaya, 2020; Saranlı & Metin, 2012). Several studies reveal that gifted children get along better with their elders regarding their social development characteristics, influencing others with their own thoughts, and displaying a capacity for self-solving emotional issues. They tend to adapt easily to new and diverse situations (Freeman, 2021; Matthews & Foster, 2004). When examining the emotional development of gifted children, it becomes apparent that these children not only think differently from their peers but also manifest different emotional reactions to various situations. They are self-confident, independent individuals who enjoy achieving their goals, successfully completing their plans, and taking responsibility. They are individuals who exhibit patience, determination, a capacity for caring, and a deep respect for the opinions and thoughts of others. They also possess a keen ability to empathize with the hopes, pains, and joys of those around them (Baysal-Metin et al., 2018; Bildiren 2018; Gross, 2002; Szymanski, 2021). In this vein, the study conducted by Von-Karolyi (2006) pinpointed that gifted children develop awareness in the realm of social emotional intelligence at an earlier stage.

One of the fundamental principles in special education emphasizes the early diagnosis and commencement of education for children with developmental characteristics distinct from typically developing children in early childhood (Metin, 2012; Ministry of National Education [MoNE], 1997). However, the unique needs of gifted children can sometimes be overlooked in both special education and inclusive education due to various biases, such as assumptions that they are self-sufficient learners, that additional education might widen the gap between them and their typically developing peers, or that they can independently choose their preferred schools through examinations. Consequently, they may find themselves progressing through an educational curriculum that does not suit their pace or level, with teachers who are not attuned to their particular requirements (Ataman, 2014; Berman et al., 2012). Nonetheless, within the framework of inclusive education, it is of paramount importance not to neglect the early identification of children with the potential for giftedness. These children are naturally curious, driven by a passion for exploration, exhibit an insatiable appetite for learning, and often acquire knowledge at a faster and more efficient rate than their peers. Facilitating their early identification and harnessing their full potential is essential, enabling them to take full advantage of the opportunities presented by inclusive education (Cengiz-Şayan, 2020; Seyhan, 2015). The role of adults who maintain close communication with the child, such as parents and teachers, holds significant importance in this context. Research has consistently shown

that parents and teachers are capable of making accurate assessments when it comes to identifying children with exceptional talent and potential. However, it is noteworthy that families sometimes tend to underestimate their children's abilities, valuing them below the child's actual performance. Both parents and teachers can enhance the accuracy of their judgments when they receive guidance from experts in the field (Dağlıoğlu & Metin, 2002; Dağlıoğlu & Suveren, 2013; Kord, 2000; Smuthy, 2000).

It is highly essential to recognize these different characteristics of gifted children at an early stage and to enable them to use and develop them in the most efficient way. Thus, it is vital to diagnose the children with this potential at the first attempt. Thus, their first teachers, preschool teachers, play a crucial role during this difficult process. Research has also revealed that teachers often lack adequate knowledge about the education and special education needs of gifted children during the preschool period (Altun & Gülben, 2009; Kıldan, 2011), and they may not possess a comprehensive understanding of the unique nature and requirements of these children (Berman et al., 2012). Özcan and Gülkaya (2019) announced that preschool teachers have insufficient knowledge about gifted children and they especially need training on subjects such as material selection, measurement, and evaluation as well as creating an appropriate learning environment. The majority of the studies reported that teachers have difficulties in identifying the gifted at a young age, yet they make progress in identifying them when they receive training (Gagne, 1995; Şahin, 2013). A meta-synthesis study addressing teacher training with a specific focus on the education of gifted children has demonstrated that teachers require training primarily in the area of gifted education. Furthermore, the findings indicate that such training can have a positive impact on teachers' perspectives and their level of awareness (Çelik-Şahin, 2021).

In this context, offering training on the general developmental characteristics of children with gifted potential is anticipated to enhance the overall knowledge and awareness of teachers. This, in turn, can help in fostering the motivation of gifted children to learn and support their development into more successful and self-confident individuals. Considering the significance of revealing and developing the potential of gifted children in the early period, this study aims at examining the preschool teachers' perceptions towards children with gifted potential. Hence, answers to the following questions were sought:

1. What are the preschool teachers' views on the characteristics of these children before and after they receive training on children with gifted potential?
2. What are the preschool teachers' views on the challenging characteristics of children with giftedness potential before and after training?
3. What are the perceptions of the preschool teachers reflected in the pictures they draw regarding the characteristics of these children after having knowledge about giftedness?

## Method

### Research Design

This study employed a qualitative case study design to examine the preschool teachers' perceptions regarding giftedness. A case study is defined as a research design that provides an in-depth examination and analysis of one or more cases (Johnson & Christensen, 2017). The purpose of a case study is to make a comprehensive systematic and detailed analysis of the information obtained concerning the case or cases as a whole unit (Büyüköztürk et al., 2014; Patton, 2014). The exploratory case study approach is used in cases when the purpose of the research is basically to answer the "what questions". In an exploratory case study, the case emerges from the data collected based on the researcher's focus (Yin, 2014). In this regard, this study was designed as an exploratory case study to reveal preschool teachers' views regarding gifted potential and their perceptions of this subject through drawings before and after receiving training about giftedness.

### Study Group

The working group held a total of 195 teachers working in the official preschool institutions and primary school kindergartens located in the city centre of Çorum. The aim was to include the entire population without using a specific sampling method. However, since 24 teachers did not volunteer to participate in a study conducted before and after the training activities, the research was carried out with a final group of 171 teachers. This working group comprised preschool teachers employed in public preschool institutions and primary school kindergartens located in the city center of Çorum. Table 1 depicts the sociodemographic characteristics of the participants.

**Table 1**  
*Sociodemographic Information of the Participants*

Teacher	Category	<i>f</i>	%
Gender	Female	169	98.8
	Male	2	1.2
University degree	Associate degree	16	9.3
	Bachelor degree	155	90.7
Professional experience	1-5 years	9	5.3
	6-10 years	38	22.2
	11-15 years	81	47.4
	16 years and over	43	25.1
Work experience on giftedness	Yes	28	16.4
	No	143	83.6
Receiving training on giftedness	Yes	4	2.3
	No	167	97.7

As is seen in Table 1, the majority of the participants are female teachers and 90.7% of them have graduated from preschool teaching programs. In addition, more than 70% of them have more than 10 years of experience and 16.4% of them have encountered at least one child showing the gifted potential talent throughout the teaching process. Moreover, 2.3% of them received training on giftedness.

### **Data Collection Tools**

Three types of data collection tools were used in the research. Information about the teachers participating in the research was collected through the Information Form. Additionally, Brainstorming Technique and Drawing Technique are other data collection tools.

#### **Information Form**

Information about the preschool teachers who participated in the research was obtained through the Information Form. This form contains information about the preschool teachers' age, gender, university degree, professional experience, working experience on giftedness, and training about gifted children. The Information Form was prepared by the researchers.

#### **Brainstorming Technique**

The training was planned in groups of 40-50 people, each lasting six hours, for a total of five days in order to inform preschool teachers about giftedness. The researcher asked the participants at the beginning and end of the training activity, "What comes to your mind when you think of "giftedness"? Can you explain in a few words?", and a table and a board were prepared for each 8-10 participants. Before and after the training activity started, the teachers were requested to write the words that came to their minds on small colored notepapers (7.5 x 7.5 cm) and hang them on their boards. The papers written on the board were collected after the activity was finalized. Different colored papers were used to separate the notepapers from one another.

#### **Drawing Technique**

After the training activity was completed, an A5 size paper was handed out to the volunteer teachers and they were asked, 'If there was a child with gifted potential in your class, what kind of child would this child be? I want you to draw and write the characteristics of this child on the back of the paper'. Teachers had enough time to complete their work. Pencils were distributed to the teachers to make their drawings. This study suggested that 14 out of 171 volunteer teachers drew a child with gifted potential, but did not specify their characteristics. The characteristics of a child showing gifted potential in the drawings were analyzed by evaluating 157 teachers' views. Over time, experts have consistently viewed pictures as a valuable tool for fostering intimacy and conveying personality traits and perceptual abilities (Yavuzer, 2013). Recognizing the importance of accessing in-depth and diverse data to uncover a range of perspectives in qualitative research, the use of the drawing technique was chosen to enhance the validity of the research (Yıldırım & Şimşek, 2018).

### **Data Collection Process**

E-77082166-604.01.02-313606 approval was received from Gazi University Ethics Committee for this study at the meeting numbered 5, dated 16/03/2022. In addition, necessary permissions were obtained from Çorum

Provincial Directorate of National Education. This study was carried out in cooperation with Çorum Provincial Directorate of National Education. Thus, 195 teachers were trained to recognize children with gifted potential. Within each group, a comprehensive six-hour training session was conducted, covering topics such as intelligence, factors influencing intelligence, definitions and components of giftedness, various types of giftedness, the characteristics and developmental aspects of gifted individuals, their unique needs, methods for identification, and educational strategies. The training also included the use of visual aids and the presentation of relevant videos displaying the life stories of prominent figures in the field. Teachers were informed about the study at the beginning of each session, and those willing to participate filled out an informed consent form.

The first researcher, who has postgraduate theses and articles on gifted preschool children, drawing development and analysis, informed the teachers about the study and asked them to write their views regarding giftedness on small colored note papers and put them on the boards. The same process was repeated with the completion of the six-hour training period. After the training was completed, the volunteer teachers were requested to draw an 'imaginary child with gifted potential in their class' on the A5 size white paper and write their characteristics on the back of the paper. No comment was made about the pictures drawn by the teachers when applying the Brainstorming and Drawing Techniques.

### **Data Analysis**

Content analysis was used during data analysis. Participants' views were systematically examined using content analysis (Altunışık et al., 2010). Data that exhibited similarities and relevant connections were brought together and interpreted within the framework of predefined categories and themes. The teachers' views on giftedness before and after the training were analyzed separately. Two researchers independently coded the written responses after completing the reading process. The codes were categorized in alignment with the themes determined by the researchers in the context of the emerging situation. Thus, the present study used inductive content analysis. In fact, Strauss and Corbin (1990) pointed out that inductive analysis, namely, content analysis is required in the absence of a theory that can form a basis for the phenomenon under investigation. Inductive content analysis is based on the analysis of the concepts underlying the data and the relationships between these concepts. In this study, the expressions used by the teachers regarding giftedness served as the foundation, with the focus on their views rather than the number of teachers involved. Thus, the essential themes related to the research problem were revealed and the elicited data were made meaningful through descriptive and comprehensive data (Yıldırım & Şimşek, 2008). In this context, researchers rigorously examined and coded the statements, repeating this process at least three times during the data categorization, and the opinions were identified to mostly focus on the developmental characteristics and perceptions of these children within the society in general since the target audience was preschool children. Hence, the themes were formulated based on the developmental areas and social point of view. The teachers' views on giftedness were categorized with regard to the first research question, and the codes regarding the challenging characteristics of these children and the giftedness characteristics indicated by the teachers in their drawings were evaluated from this point of view. In this context, the drawings created by the teachers were examined and discussed to complement and reinforce the ideas and insights shared during the brainstorming session. The expressions and drawings were recorded by coding each teacher as T1, T2, T3.... As the teachers' viewpoints regarding gifted potential primarily centered on cognitive and social-emotional development, subcategories were established and organized within these thematic areas, and the data were tabulated accordingly.

Transferability and confirmability methods were used to ensure credibility, which is used instead of validity in qualitative research. Transferability was provided by collecting data and explaining the analysis process along with describing the findings in detail while examining the teachers' views and drawings on giftedness. The confirmability in qualitative research requires that the data be open to external audit so that experts may have the opportunity to supervise and examine the study (Creswell, 2017). All the data and stages of the study were transferred to the computer environment in order to ensure confirmability and store the data.

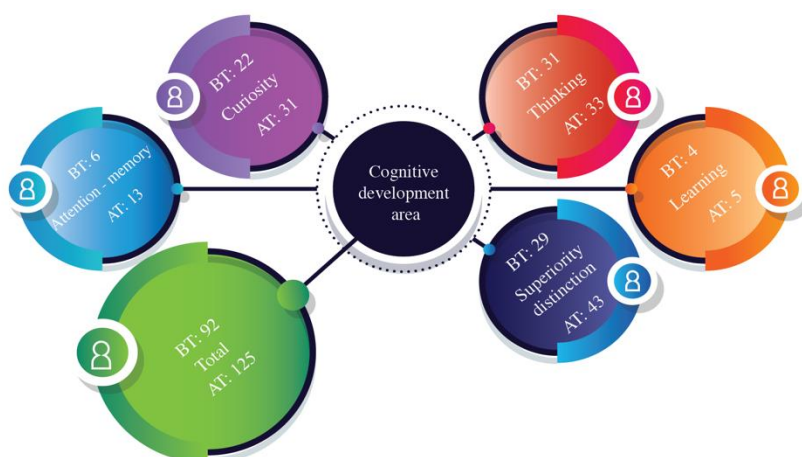
It is mostly stated that more than one researcher should code the data sets and assure consistency between the codes to warrant reliability in qualitative research (Lincoln & Guba, 1985). The data were coded separately by two researchers, and then they came together and discussed the codes and categories that had a disagreement to decide what the code would be. Afterward, the codes and categories were examined by two experts working on gifted children in the preschool period and an expert working in the field of measurement and evaluation, and finalized after the corrections.

### Findings

This study was planned to determine the perceptions of pre-school teachers working in Çorum city center about giftedness. The findings obtained in the study are given below, in line with the questions of the research. The findings regarding the first research question, which examined preschool teachers' perceptions of this potential before and after they were given training on giftedness, are discussed in Figures 1-6.

**Figure 1**

*Distribution of the Preschool Teachers' Views on Cognitive Development Before and After Receiving Training on Giftedness*



Note: BT = before training; AT = after training.

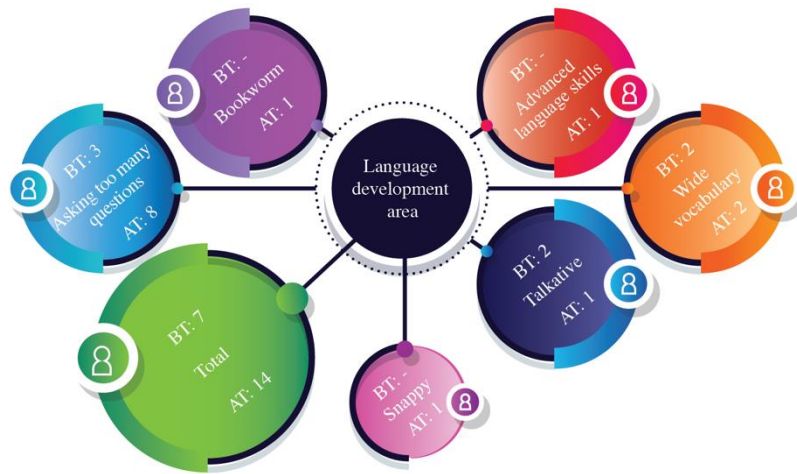
As in Figure 1, upon analyzing the preschool teachers' expressions regarding giftedness from a developmental point of view, a total of 92 codes related to the field of cognitive development were used before receiving training on this subject. Among these codes, respectively, there are 31 items for the thinking skills of the children who show the highest talent potential (able to think differently/have a different perspective, creative  $f = 10$ ; versatile thinker/developed thinking skills, bright ideas, able to think practically  $f = 2$ ; producing quick solutions, solving problems, focused, quick thinking, producing practical solutions,  $f = 1$ ); 29 for characteristics that are superior/different from other children (intelligent/intelligence/developed logical intelligence/IQ score of 135 and above,  $f = 5$ ; high performance, above normal ability/high level talents  $f = 4$ ; superiority and superiority over peers in academic fields, high imagination  $f = 3$ ; able to produce new things, inventing, advanced academic success, working differently, having high problem solving skills, being able to produce new things, having the ability to process information in different ways, high problem solving skills  $f = 1$ , etc.); 22 including being curious (curious  $f = 13$ ; high perceptual awareness/perceptions  $f = 5$ , researcher  $f = 2$ ; asking interesting questions, paying attention to details  $f = 1$  etc.), six related to Attention-Memory (long attention span, high concentration  $f = 2$ ; difficulty in paying attention, strong memory  $f = 1$ ) and four related to learning (loves to explore  $f = 2$ ; easy and quick learning, hunger for learning/knowledge  $f = 1$ ).

After the teachers received training on giftedness, 125 codes emerged in the cognitive development area. When examining these codes, it was apparent that they can be categorized into distinct groups. Superiority/Distinction includes 43 codes (high imagination  $f = 8$ ; Intelligence/intelligent/developed logical intelligence /IQ score of 135 and above  $f = 6$ ; highly motivated, superiority  $f = 4$ ; needing rich stimuli, superiority in academic fields  $f = 3$ ; advanced academic success, above-normal ability/high-level abilities;  $f = 2$ ; high skills, developed skills, contrary ideas, different abilities, high foresight, superiority over peers in academic fields, has different interpretations, has different mentality, having contrary ideas, little scientist, like a genie  $f = 1$ ); 33 for Thinking (Able to think differently/having a different perspective  $f = 14$ , creative  $f = 12$ ; able to look at things differently, thinking quickly  $f = 2$ ; ability to use abstract symbols, establishing cause-effect relationship, inquisitive  $f = 1$ ); 31 for Curiosity (curious  $f = 15$ ; high perceptual awareness/perceptions  $f = 6$ , asking interesting questions  $f = 5$ ; researcher  $f = 3$ ; paying attention to details  $f = 2$ ); 13 for Attention -Memory (strong memory  $f = 5$ , long attention span, high concentration  $f = 3$ ; focus, alert  $f = 1$ ) and 5 for Learning (loving to explore  $f = 2$ ; easy and quick learning, hunger for learning/knowledge, observer  $f = 1$ ). Similar codes emerged before and after the training; however, the number of codes increased significantly compared to the pre-training.



**Figure 2**

*Distribution of the Teachers' Views on Language Development Before and After Receiving Training on Giftedness*



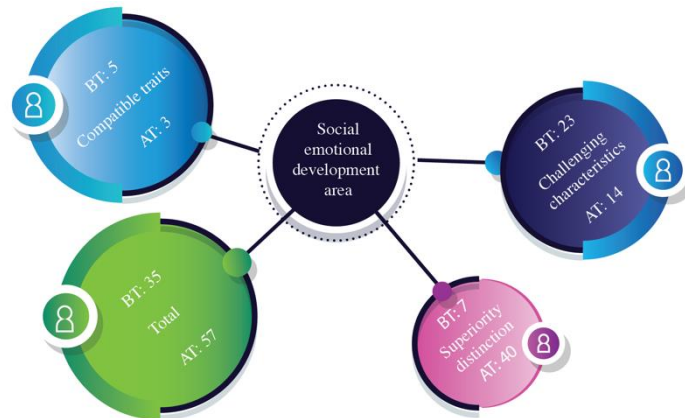
Note: BT = before training, AT = after training.

Figure 2 suggests that the teachers used seven codes regarding the language development area related to giftedness potential before the training. Three of these codes were related to asking too many questions, two of them were related to wide vocabulary, and two were about being talkative.

After the teachers received training, 14 codes emerged related to language development. Of these codes, eight were about asking too many questions, two were about having a wide vocabulary and one was about reading too many books, having advanced language skills, being talkative, and being snappy. Accordingly, it was observed that the codes related to the field of language development doubled after the training.

**Figure 3**

*Distribution of the Teachers' Views on Social Emotional Development Before and After Receiving Training on Giftedness*



Note: BT = before training; AT = after training.

Figure 3 reveals that 35 codes related to the social-emotional development area emerged before the preschool teachers received training on giftedness. When examining these codes, it was evident that they were grouped into the subcategories of "Compatible Features," "Challenging Features," and "Superiority/Difference." Before the training, teachers rated the most challenging characteristics of children displaying superior talent potential as 23 codes, which included being easily bored ( $f = 4$ ), irregular ( $f = 3$ ), introverted, impatient, and naughty ( $f = 2$ ), obsessive, isolating themselves, extremely quiet, asocial, unhappy, and having difficulty adapting to their peers, getting bored easily, and striving for perfectionism ( $f = 1$ ). Additionally, teachers listed 7 characteristics that set these children apart from their peers, such as having a strong sense of justice, increased

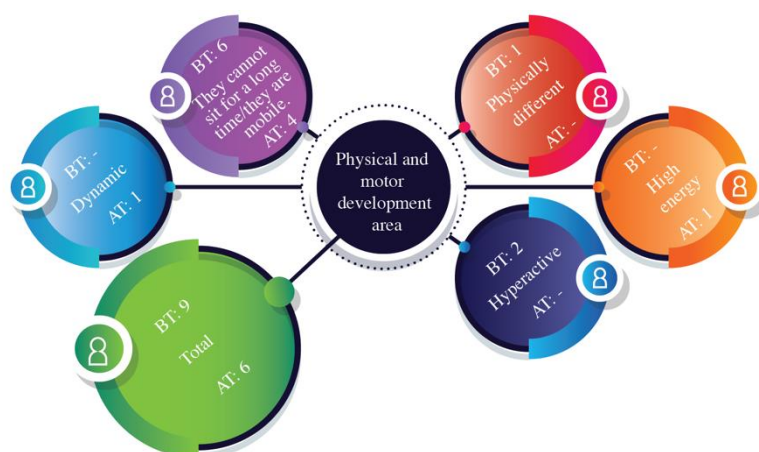


sensitivity ( $f = 2$ ), advocating for others' rights, displaying broad interests, and strong social skills ( $f = 1$ ). They also described five compatible traits, such as being social, well-adjusted, caring, loving change, and extroverted ( $f = 1$ ).

After the teachers received training, a total of 57 codes were determined for this development area. Among these codes, the characteristics that exhibit the most superiority and distinctiveness from other children amount to 40 codes. These traits include having a strong sense of humor and a heightened ability for humor ( $f = 8$ ), a strong sense of justice ( $f = 5$ ), broad interests, increased sensitivity, and improved empathy skills ( $f = 3$ ), different social skills, and leader ( $f = 2$ ). Other characteristics entail forming friendships with older individuals, being noticed within a group, self-sacrifice, defending the rights of others, being challenging to convince, self-criticism, internal motivation, independence, strong communication skills, a deep need for acceptance, high self-confidence, sensitivity, pushing boundaries, and emotional depth ( $f = 1$ ). In terms of challenging characteristics associated with superior talent potential, there are 14 codes, encompassing traits like becoming easily bored ( $f = 3$ ), striving for perfection in all endeavors ( $f = 8$ ), and having a weaker social aspect/need for support in social development, impatient, difficult to adapt ( $f = 1$ ). Lastly, there are three characteristics described as being the least adaptable, which include being lively, sociable, and having an aesthetic sensibility ( $f = 1$ ). A significant increase was generally found in teachers' views on social emotional development after the training.

#### Figure 4

*Distribution of the Teachers' Views on Physical and Motor Development Before and After Receiving Training on Giftedness*



Note: BT = before training; AT = after training.

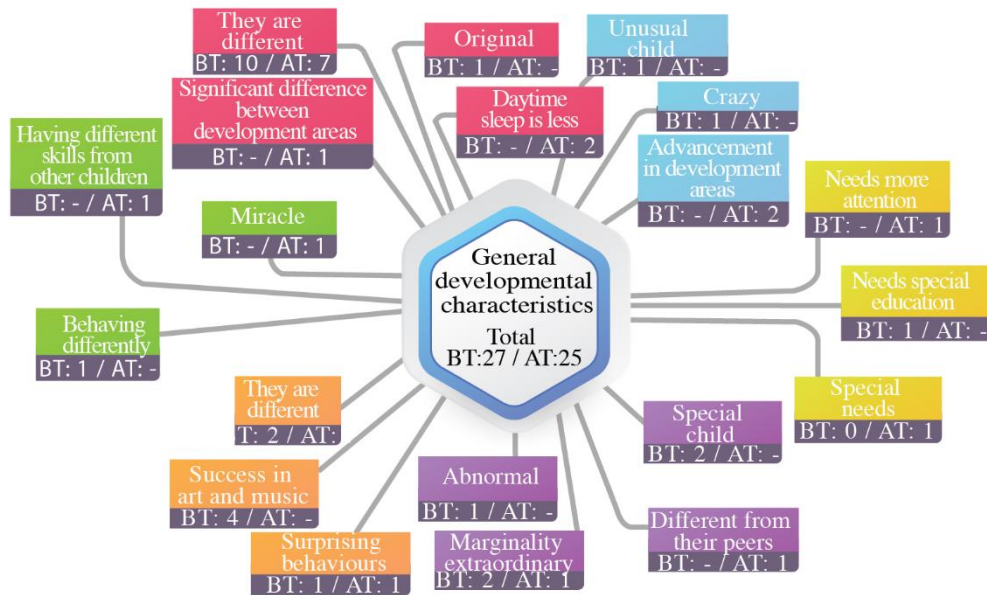
Figure 4 suggests that a total of 9 codes emerged before the training considering the expressions related to the physical and motor development of preschool teachers regarding giftedness. Six of these codes were related to being very active, two of them being hyperactive, and one having different physical characteristics.

The teachers were found to use a total of six codes for this development area after receiving the training. Four of these codes refer to being very active and one each code is related to having high energy and being dynamic. Contrary to the development areas mentioned earlier, a decrease was identified in the number of views expressed by teachers after receiving training on physical and motor development.

As in Figure 5, preschool teachers were found to use a total of 27 codes related to the general developmental characteristics category before receiving training on giftedness. Of these children, 10 were defined as different, four were successful in drawing and music, and two each of these children were special and had different characteristics, marginal or extraordinary.

**Figure 5**

*Distribution of the Teachers' Views on General Developmental Characteristics Before and After Receiving Training on Giftedness*



Note: BT = before training; AT = after training.

A total of 25 codes were used within the context of general developmental characteristics after training. Of these codes, seven were related to being different and having different developmental characteristics, and two were related to less sleep and the advancement in their developmental areas. The teachers generally used a similar number of expressions related to the codes before and after the training.

**Figure 6**

*Distribution of the Teachers' Views on Social Perception Before and After Receiving Training on Giftedness*



Note: BT = before training; AT = after training.

The preschool teachers were identified to use three codes regarding their social perception-based expressions regarding giftedness. One of these codes was related to children who could not adapt to the traditional education process, the other one was about the families who were unhappy because they had such a child, and lastly, they regarded these children as those who brought the welfare of the society to the highest level.

Besides, the teachers used 10 codes for this category after receiving training. Four of them were about a desired child and two were about the need to be supported. Teachers were determined to use more expressions on social perception after training. Figure 7 summarizes the findings regarding the second research question.

**Figure 7**

*Distribution of the Preschool Teachers' Challenging Views on Giftedness Before and After Training*



Note: BT = before training; AT = after training.

Figure 7 demonstrates the preschool teachers' views on the challenging aspects of this potential before and after receiving training on giftedness. A total of 40 codes emerged regarding the challenging characteristics of giftedness before the teachers received training. Of these codes, eight were related to being very quiet, six of them being very active and three each of them being talkative and disobedient.

A total of 18 codes were identified as regards the challenging characteristics of giftedness after the teachers received training. Of these 8 were related to being perfectionist, four to being very active, and two to their lack of daytime sleep. Thus, it may be wise to mention that teachers' challenging views on giftedness potential before training were significantly higher than those after training.

Table 2 displays three fundamental characteristics that preschool teachers stated in their drawings about a child with this potential after receiving training on giftedness potential. The first characteristics of a gifted child were determined as such: 53 of them are curious, 13 ask too many questions, five of each are bookworms, active and creative; the second stated characteristics were noted as: 30 of them are curious, 14 asking too many questions, nine are active and perfectionist. Besides, the third ranked characteristics were reported as following: 18 of them ask too many questions, 11 are active, and seven are fair. In general, the most fundamental characteristics that preschool teachers stated about gifted children after receiving training on their gifted potential were determined as being curious, asking too many questions, being very active, being a researcher and a discoverer, being perfectionist, creative, careful and fair.

**Table 2**

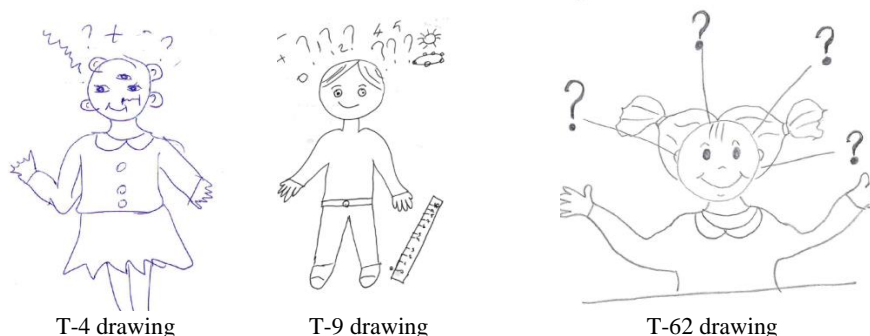
*Distribution of the Three Most Fundamental Characteristics That Teachers Stated Regarding Giftedness in Their Drawings*

Characteristic	First characteristic	Second characteristic	Third characteristic	$\Sigma f$
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	
Curious	53	30	6	89
Asking too many questions	13	14	18	45
Bookworm/love to read	5	7	5	17
Energetic	5	9	11	25
Creative	5	5	5	15
Talkative	4	-	-	4
Naughty/joker	7	-	-	7
Having bright ideas/thinking positively/having something on the brain	4	-	-	4
Perfectionist	4	9	3	16
Having different abilities from other children	4	-	-	4
Happy	3	-	-	3
Socially well-developed/social/friendly	3	7	-	10
Poor social development	-	-	6	6
Interrogator	3	-	2	5
Leader	2	-	-	2
Bewildered	2	-	-	2
High memory perception	2	-	-	2
Researcher and discoverer	2	13	5	20
Attentive	3	5	4	12
Open to learning	2	3	2	7
Wide range of interests	2	4	-	6
Fair	2	2	7	11
Nimble-minded	-	2	-	2
Emotional	-	1	3	4
Affectionate	-	2	2	4
Total	130	113	79	322

As can be seen in the pictures below, the teachers tried to embody a gifted child by both drawing and expressing their views next to the figure they drew.

**Figure 8**

*Preschool Teachers' Drawings of Gifted Children*



For instance, as seen in Figure 8, the teacher with the code T-4 drew a character with three eyes, four ears, and two mouths by pointing out the differences of gifted children. In addition, the teacher remarked that these children were curious and inquiring with the question marks and mathematical symbols he drew. T-4 mentioned

"He is a questioning, active child who has eyes and ears everywhere and who experiences different emotions simultaneously. He wants to be understood and accepted."

As seen in Figure 9, the teacher coded T-16 drew a character with glasses and expressed the characteristics of this child as "a bookworm, valuable, perfectionist, social, curious, talkative, developed a sense of conscience and compassion, researcher, result-oriented and able to use the process efficiently." T-21 drew a child with a head full of questions and explained the characteristics as, "Curiosity, high feelings, need for acceptance. Creative and original thinker. They have a high motivation, a strong memory, and they are versatile." Besides, T-30 noted that these children are curious and inquisitive by being "Creative, witty, colorful, curious and having a strong memory." T-10 emphasized the challenging characteristics as,

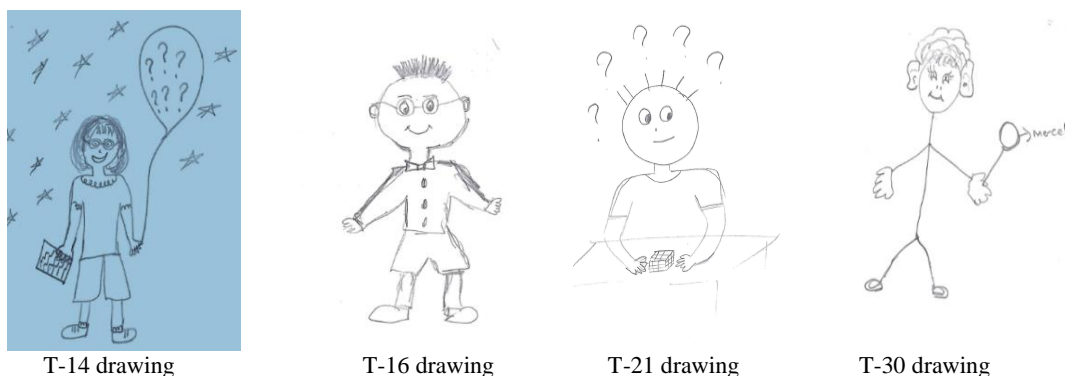
"Teacher, Teacherrrrrr!!!!" He always has something to say to the teacher. He researches very interesting topics with animals and tells me about them. I listen with amazement, but sometimes I cannot find an answer. He understands every situation of his friends and helps them. He does creative activities and creates creative products."

Similarly, T-10 expressed many different characteristics of gifted children as follows:

"He is very curious. Obsessed (especially with clothing tags) He sends people he is angry with into a black hole. He is very afraid of getting old and his loved ones getting old. His intelligence is at genius level. He has a developed sense of justice, is a bit cocky, likes to read books and is interested in music. He wants to disassemble the objects and examine them."

**Figure 9**

*Preschool Teachers' Drawings of Gifted Children*



T-14 drawing

T-16 drawing

T-21 drawing

T-30 drawing

In summary, there was a notable increase in the number of statements made by preschool teachers regarding gifted potential after receiving training, particularly focusing on the developmental characteristics of children. Conversely, the number of characteristics related to challenging factors affecting children's communication with their peers in the classroom decreased as teachers gained more knowledge through the training. This suggests that teachers highlighted the distinctive and challenging attributes of children with this potential when expressing themselves through the pictures they drew.

### Discussion

This study attempts to examine preschool teachers' views and perceptions of giftedness. In service of this aim, teachers' views about children with this potential before and after undergoing training and their perceptions towards the characteristics of these children were analyzed through the pictures they drew.

The teachers were identified to express their views on gifted children before and after the training in the context of the general developmental characteristics of the preschool children, the characteristics of each developmental area as well as the current perceptions of the society regarding these children. The results revealed a significant increase in the number and type of codes after receiving training, except for the categories related to physical and motor development and general development characteristics. In the domain of cognitive development, teachers predominantly express their opinions regarding the thinking skills and distinctive characteristics of children with gifted potential. However, after undergoing training, a notable shift has been observed, with teachers placing greater emphasis on the characteristics that set these children apart from their typically developing peers, as opposed to their thinking skills. Likewise, the relevant literature suggests that the teachers mostly considered



the characteristics of cognitive development, which are the most distinctive differences of gifted children from their peers. Upon analysing the related literature, preschool teachers implicated that gifted children have high cognitive ability, learn at a higher level than their peers, able to see patterns, are curious to explore, are inquisitive, exhibit higher capacity than their peers, have creativity, high motivation, able to look at stimuli at different dimensions, and have a strong memory (Bildiren, 2018; Bildiren et al., 2020; Çetinkaya & İnci, 2019; Kıldan, 2011; Kuo et al., 2010; Wright & Ford, 2017). In this context, it is likely that preschool teachers tend to define gifted children with characteristics related to their extraordinary mental performance.

The teachers were determined to mostly mention the characteristics of the social-emotional development area following cognitive development regarding giftedness before training. They underpinned that these children get bored quickly, do not recognize rules, are introverted and impatient, they have weak social skills, are fair, naughty and more sensitive than others. Children's boredom was found to be among the first characteristics stated by teachers both before and after training. The studies clarified that giftedness includes social skills, emotional maturity, and some features that make it difficult or prevent to adapt to the environment (Baysal-Metin et al., 2018; Freeman, 2021; Yalım-Yaman & Bugay-Sökmez, 2020). In other words, the high level of cognitive awareness and social and emotional needs created by high ability lead these children to have difficulties in cooperating with their typically developing peers in activities such as studying and playing games. In this context, it is most likely that teachers may better distinguish the social-emotional characteristics of children with gifted potential after the training.

As regards the codes about language development, the teachers reported that gifted children ask too many questions, have a wide vocabulary and are talkative. In addition to what they stated before the training, the teachers emphasized that gifted children read a lot of books, their language skills were developed and they were quick-witted. Thus, they may consider the interactive development of cognitive development and language development, as Vygotsky asserted with his Sociocultural theory (Vygotsky, 1986). The studies in the literature confirmed that high verbal skills including creating long and complex sentences, displaying an adult attitude in their speech, explaining the terms, responding quickly to questions, learning to read and write by oneself usually in the preschool period, and having strong memory are considered as the behaviors observed in gifted children during the preschool period within the context of the interactive progress of cognitive development and language development (Bildiren, 2018; Bildiren et al., 2020; Çetinkaya & İnci, 2019; Kuo et al., 2010; Wright & Ford, 2017). Hence, the present study demonstrated that teachers take gifted children's language development characteristics into account.

With regard to the general developmental characteristics category, the teachers were identified to use expressions regarding gifted children as being different, successful in painting and music, and that these children are special, have different characteristics, and are marginal or extraordinary. However, the teachers' views changed after the training, and they defined these children as being different from their peers and having different developmental characteristics, rather than describing them as special needs, abnormal, unusual, and special children. Unlike other categories, fewer views were shared after the training about the general developmental characteristics category, and teachers' views were found to be more related to the welcomed characteristics of gifted children.

On examining the codes regarding physical and motor development, before the training, the teachers emphasized that gifted children are very active, hyperactive, and physically different while they stated after the training that they are very active, high-energy, and dynamic children. The retrospective studies on gifted children unveiled that they gain the movements related to walking, running, posture, and displacement in the early period, while they also cannot stand still, have high energy, and do not like routines (Brunet-Lezine, 2001; Özbay, 2013; Vaive- Douret, 2004). Under the strength of all the above, it is likely that teachers can distinguish gifted children's physical and motor development characteristics. However, it is noteworthy that the statements related to these developmental characteristics decreased after the training. In this regard, teachers tried to evaluate children's physical and motor development characteristics, which were noticeable at first glance, by taking into account their characteristics in other developmental areas after the training, still, they regarded being very active as their most distinctive feature.

When the codes in the category reflecting the social perception towards gifted children were examined, the teachers used expressions stating that they could not adapt to the traditional education process, that they were unhappy families because they had such a child, and that they carried the welfare of the society to the highest level. After the training, the teachers stated that gifted children are the desired children, they need support, they need to be educated according to their needs, and they should be guided correctly. Dealing with children with gifted potential in the preschool period can sometimes be fun for adults, but it can often be uncomfortable. However,



children whose giftedness potential cannot be diagnosed at an early age are at the risk of gradually losing their extraordinary potential in the long run (Simonton, 2014). When they do not use their potential efficiently in the short term, these children may harm the environment, they may become angry, and even face the danger of developing depression. Thus, it is essential that teachers welcome them with different characteristics from their peers, regardless of age or ability, and take educational measures according to their interests and needs (Robinson, 1993).

This study also analyzed the challenging characteristics that preschool teachers presumed about this potential before and after receiving training on giftedness. While teachers had more challenging views on giftedness before receiving training, a significant decrease was identified in the number of these views after training. Before preschool teachers were informed about giftedness, they stated that children with this potential are very quiet, active, talkative, and disobedient; however, their views focused on characteristics such as perfectionist, active, and having less daytime sleep after training. In this regard, teachers regarded the most obvious challenging characteristic as being very active in common. Upon analyzing teachers' views after the training, they emphasized that these children possess the characteristics such as high sense of humor and strong sense of justice, rather than being bored easily and being disobedient. Besides, it is most likely that teachers tend to see more positive characteristics as they get to know gifted children given that they perceive these children as desired, needing support and correct guidance related to the social perception category.

It is significant to bear in mind that the maturation and development of each child is individual, that development accelerates in some periods and slows down in others, their development is affected by various factors such as culture and opportunities, and in this context, a child's development never progresses in a straight line (Matthews & Foster, 2004). Therefore, it is of utmost importance for the healthy development of children as it will prevent the emergence of the above-mentioned problems, particularly since teachers have knowledge and awareness about the characteristics of gifted children. Numerous studies argued that both the needs of gifted children and teachers' lack of professional knowledge are ignored in preschool education, and hence, preschool education is the most neglected area for gifted children (Chamberlin et al., 2007; Jolly & Kettler, 2008; Koshy & Robinson, 2006).

When preschool teachers were requested to imagine that there is such a child in their class and to note the characteristics of this child, they mostly considered characteristics such as being curious, asking too many questions, being very active, being a researcher and discoverer, and being perfectionist, creative, careful and fair. In essence, it was discovered that following the training, teachers incorporated more aspects related to the cognitive development characteristics of gifted children in both their verbal descriptions and their drawings. Even though there was a decrease in the prevalence of certain stereotypes, the teachers still depicted these children as wearing glasses and being somewhat alien, thus reflecting their distinctiveness from their peers.

Preschool teachers who participated in the training reported that they had generally obtained only superficial knowledge about gifted children during their special education courses at the university. Furthermore, they expressed that they lacked sufficient information about the developmental characteristics of these children, the various types of giftedness, and how to effectively accommodate them in their classrooms. In this context, it is widely acknowledged that teachers bear significant responsibility in identifying and nurturing the potential of gifted children, especially during their early years, through tailored educational programs. However, as mentioned earlier, giftedness encompasses a broad spectrum, and it can exhibit contradictory characteristics in terms of individual differences and across physical and socio-emotional development domains. Nonetheless, both in the opinions of teachers and their drawings, it is evident that children displaying superior talent potential often manifest characteristics that pose challenges to teachers in the classroom, such as perfectionism, resistance to being convinced, a propensity to break rules, and high levels of activity. In this context, even though the training provided to teachers did not exclusively center on the developmental characteristics of gifted children, the preschool period, being the time of most rapid development, aligns with the broader framework of the 2013 Ministry of National Education (MoNE) preschool education program, which prioritizes holistic development. Consequently, teachers naturally gravitated toward focusing on the developmental characteristics of children displaying gifted potential. It is evident that, prior to the training, teachers held more stereotypes about these children, who exhibit distinct qualities from their peers due to their lack of knowledge. However, following the training, it is clear that they have largely shed these stereotypes, as reflected in their opinions during the brainstorming sessions and in the drawings they created depicting children with this potential. Indeed, contemporary literature underscores the importance of supporting both current teachers and pre-service teachers in understanding and addressing the needs of gifted children. This support contributes positively to the identification of gifted students. In today's educational landscape, where inclusive education has become increasingly prevalent, it is vital to provide guidance for material

selection, assessment, and evaluation methods tailored to these children's unique capabilities, and to establish an appropriate and inclusive learning environment for their optimal development (Berman et al., 2012; Blumen-Pardo, 2002; Brazzolotto, 2022; Cai, 2022; Hemphill, 2009; Kaplan-Sayı, 2018; Kıldan, 2011; Kurnaz & Arslantaş, 2018; Özcan & Gülkaya, 2019; Phelps et al., 2023; Şahin, 2013; Şahin & Çetinkaya, 2015; Vreys et al., 2018).

As a result, preschool teachers, who were informed about gifted children, were found to take into account the cognitive developmental characteristics of these children before the training, and they expressed a greater number and variety of views after being informed. Furthermore, it was noted that before receiving training on giftedness, teachers placed greater emphasis on the challenging characteristics of these children. However, after receiving training, they exhibited a more pronounced inclination to accept and understand children with these characteristics. The characteristics expressed by the teachers in the drawings of gifted children after being informed were also reflected in their drawings. The study is limited only to a six-hour training process with the preschool teachers working in the city center of Çorum and their views. Considering these limitations, it is recommended that the duration and scope of these trainings be expanded in the future especially considering that inclusive education is becoming increasingly widespread and it may be extended to all provinces by cooperating with the Ministry of National Education. Various in-depth studies about giftedness may be conducted in the classrooms of preschool teachers who received trainings on giftedness through using quantitative and mixed-method designs. More attention can be paid to the introduction of giftedness in the pre-service period, special education, inclusion, etc. lessons in the relevant departments of universities.

#### **Authors' Contributions**

In this study, the first author contributed to the planning and implementation process of the research, and the second author contributed to the implementation and reporting phase.

#### **Acknowledgment**

The authors would like to thank Gazi University Academic Writing Application and Research Center for proofreading the article.

## References

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS Uygulamalı [Research methods in social sciences SPSS applied]* (6th ed.). Sakarya Yayıncılık.
- Altun, T., & Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi [Applications in the education of children with special needs in pre-school and evaluation of the problems encountered in terms of teachers' opinions]. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272. <https://docplayer.biz.tr/14157240-Okuloncesinde-ozel-gereksinim-duyan-cocuklarin-egitimindeki-uygulamalar-ve-karsilasilan-sorunlarin-ogretmen-gorusleri-acisindan-degerlendirilmesi.html>
- Ataman, A. (Ed.). (2014). *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler [Things to know about gifted and talented people]*. Vize.
- Baysal-Metin, N., Dağlıoğlu, H. E., & Saranlı, A. G. (2018). *Çocuk gelişimi bakış açısıyla üstün yetenekli çocuklar [Gifted children from a child development perspective]*. Hedef.
- Berman, K. M., Schultz, R. A., & Weber, C. L. (2012). A lack of awareness and emphasis in preservice teacher training. *Gifted Child Today*, 35(1), 19-26. <https://doi.org/10.1177/1076217511428307>
- Bildiren, A. (2018). Developmental characteristics of gifted children aged 0–6 years: Parental observations. *Early Child Development and Care*, 188(8), 997-1011. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1389919>
- Bildiren, A., Gür, G., Sağkal, A. S., & Özdemir, Y. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların tanılanması ve eğitimlerine ilişkin algıları [Preschool teachers' perceptions of the diagnosis and education of gifted children]. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 21(2), 329-356. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdersisi.572326>
- Blumen-Pardo, S. (2002). Effects of a teacher training workshop on creativity, cognition, and school achievement in gifted and non-gifted second-grade students in Lima, Peru. *High Ability Studies*, 13, 47-58. <https://doi.org/10.1080/13598130220132307>
- Brazzolotto, M. (2022). The inclusion of gifted children and talent as a geode of amethyst. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 9(2), 165-180. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2442434>
- Brunet-L'ézine, I. (2001). *Echelle de Développement Psychomoteur de la Première Enfance Révisée [Revised Scale of Psychomotor Development of Infancy]*. Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]*. Pegem Akademi.
- Cai, F. (2022). *Early years teachers' perceptions of young, gifted children in mainland China* [Master thesis, University College London].
- Cengiz-Şayan, E. (2020). *Kapsayıcı eğitime ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri [Opinions of preschool teachers on inclusive education]*. Non-Thesis Master Project, Pamukkale University.
- Chamberlin, S. A., Buchanan, M., & Vercimak, D. (2007). Serving twice-exceptional preschoolers: Blending gifted education and early childhood special education practices in assessment and program planning. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(3), 372-394. <https://doi.org/10.1177/016235320703000305>
- Clark, B. (2013). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (8th ed.). Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş [Introduction to mixed methods research]*. (M. Sözbilir, Trans.). Pegem Akademi.
- Çelik-Şahin, Ç. (2021). A meta-synthesis of teacher training studies in the focus of gifted education. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 97-110. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.329.7>
- Çetinkaya, Ç., & İnci, G. (2019). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların erken çocukluk döneminde tanılanmasında öğretmenlerin düşünceleri [Teachers' thoughts on the diagnosis of gifted and talented children in early childhood]. *Kastamonu Education Journal*, 27(3), 959-968. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2130>

- Dağlıoğlu, H. E., & Metin, E. N. (2002). Anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklar arasından matematik alanında üstün yetenekli olanların belirlenmesi [Identifying those who are gifted in mathematics among 5-6-year-old children attending kindergarten]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 15-26. [https://www.academia.edu/6079529/Anaokuluna\\_devam\\_eden\\_be%C5%9F\\_alt%C4%B1\\_ya%C5%9F\\_grubu\\_%C3%A7ocuklar\\_aras%C4%B1ndan\\_matematik\\_alan%C4%B1nda\\_%C3%BCst%C3%BCn\\_yetenekli\\_olanlar%C4%B1n\\_belirlenmesi](https://www.academia.edu/6079529/Anaokuluna_devam_eden_be%C5%9F_alt%C4%B1_ya%C5%9F_grubu_%C3%A7ocuklar_aras%C4%B1ndan_matematik_alan%C4%B1nda_%C3%BCst%C3%BCn_yetenekli_olanlar%C4%B1n_belirlenmesi)
- Dağlıoğlu, H. E., & Suveren, S. (2013). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde öğretmen ve aile görüşleri ile çocukların performanslarının tutarlılığının incelenmesi [Examining the consistency of teacher and family opinions and children's performances in identifying gifted preschool children]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 431-453. [https://www.academia.edu/5905262/Okul\\_%C3%96ncesi\\_D%C3%B6nem\\_%C3%9Cst%C3%BCn\\_Yetenekli\\_%C3%87ocuklar%C4%B1n\\_Belirlenmesinde\\_%C3%96%C4%9Fretmen\\_ve\\_Aile\\_G%C3%B6r%C3%BCn%C5%9Fleri\\_ile\\_%C3%87ocuklar%C4%B1n\\_Performanslar%C4%B1n%C4%B1n\\_Tutarlı%C4%B1l%C4%B1%C4%9F%C4%B1n%C4%B1n\\_%C4%B0ncelenmesi](https://www.academia.edu/5905262/Okul_%C3%96ncesi_D%C3%B6nem_%C3%9Cst%C3%BCn_Yetenekli_%C3%87ocuklar%C4%B1n_Belirlenmesinde_%C3%96%C4%9Fretmen_ve_Aile_G%C3%B6r%C3%BCn%C5%9Fleri_ile_%C3%87ocuklar%C4%B1n_Performanslar%C4%B1n%C4%B1n_Tutarlı%C4%B1l%C4%B1%C4%9F%C4%B1n%C4%B1n_%C4%B0ncelenmesi)
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th ed.). Pearson Education.
- Freeman, J. (2021). *Üstün potansiyelli çocuklar [Gifted lives]*. (N. İdrisoğlu, Trans.). Sola Unitas.
- Gagne, F. (1995). From giftedness to talent, a developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, 18, 103-111. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/02783199509553709>
- Gross, M. (2002). Musings: Gifted children & the gift of friendship, open space communications. *Understanding Our Gifted*, 14(3), 27-29. [https://www.researchgate.net/publication/234729357\\_Musings\\_Gifted\\_Children\\_and\\_the\\_Gift\\_of\\_Friendship](https://www.researchgate.net/publication/234729357_Musings_Gifted_Children_and_the_Gift_of_Friendship)
- Hemphill, A., N. (2009). *How teacher participation in the identification process impacts the underrepresentation of minority students in gifted programs* [Unpublished Doctoral Thesis, Southern California University].
- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2017). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (6th ed.). Sage.
- Jolly, J. L., & Kettler, T. (2008). Gifted education research 1994-2003: A disconnect between priorities and practice. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 427-446. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ799758.pdf>
- Kaplan-Sayı, A. (2018). Teachers' views about the teacher training program for gifted education. *Journal of Education and Learning*, 7(4)262-273. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1180288.pdf>
- Kaya, N. G. (2020). Supporting of gifted children's psychosocial developments in preschool period. *Psychology Research on Education and Social Sciences*, 1(1), 25-30. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1099230>
- Kıldan, A. O. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşleri [Preschool teachers' opinions about gifted children]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 805-818. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/817393>
- Kord, P. (2000). *Gifted identification: Parents left out! Parenting a gifted child*. [http://www.suite101.com/article.cfm/simple\\_gifted/52981](http://www.suite101.com/article.cfm/simple_gifted/52981)
- Koshy, V., & Robinson, N. M. (2006). Too long neglected: Gifted young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(2), 113-126. <https://doi.org/10.1080/13502930285209951>
- Kuo, C. C., Maker, J., Su, F. L., & Hu, C. (2010). Identifying young, gifted children and cultivating problem solving abilities and multiple intelligences. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 365-379. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.05.005>
- Kurnaz, A., & Arslantaş, S. (2018). Sınıf öğretmenlerine sunulan üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış etkinlik geliştirme eğitiminin etkisinin incelenmesi [Examining the efficiency of teacher training for teaching developing differentiated teaching activities for gifted students to the classroom teachers]. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 309-332. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/572169>

- Lincoln, S. Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Matthews, D. J., & Foster, J. F. (2004). *Being smart about gifted children*. Great Potential Pr. Inc.
- Metin, E. N. (2012). Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması. In E. N. Metin (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar [Children with special needs]* (pp. 373-402). Maya Akademi.
- Ministry of National Education. (1997). *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. [Decree Law on Special Education.] T.C. Resmî Gazete, (23011), 6 Haziran 1997, 7-14. [https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23011\\_1.pdf](https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23011_1.pdf)
- Morelock, M. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding Our Gifted* 4(3), 11-15. <https://dabrowskicenter.org/wp-content/uploads/2023/03/Giftedness-The-View-from-Within.pdf>
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri [Parents of gifted children]*. T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını [Publication of Republic of Turkey Ministry of Family and Social Policies General Directorate of Family and Community Services]. [https://www.aile.gov.tr/media/92202/01\\_05\\_ustun-yetenekli-cocuklar.pdf](https://www.aile.gov.tr/media/92202/01_05_ustun-yetenekli-cocuklar.pdf)
- Özcan, D., & Gülkaya, Ş. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara yönelik algı ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi [Determination of preschool teachers' perceptions and training needs towards gifted and talented]. *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 2355-2368. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3776>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri [Qualitative research and evaluation methods]*. (M. Bütün & S. B. Demir, Trans.). Pegem Akademi.
- Petkov, V. A. & Grebennikova, V. M. (2016). Development and assessment of young children's motor giftedness. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 233, 105 - 109. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.154>
- Phelps, C., Brazzolotto, M., & Shaughnessy, M.F. (2023). Identification and teaching practices that support inclusion in gifted education. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 10(1), 1-9. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2887706>
- Robinson, N. M. (1993). *Parenting the very young, gifted child (RBDM 9308)*. The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Saranlı, A. G., & Metin, N. (2012). Üstün yetenekli çocuklarda gözlenen sosyal-duygusal sorunlar [Social-emotional problems observed in gifted children]. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(1), 139-163. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001239](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001239)
- Seyhan, B. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara yönelik algıları ile tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi [An investigation of the relationship between preschool teachers' perceptions and attitudes towards gifted and talented children]* (Tez Numarası: 429493) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Silverman, L. K. (2014). *Characteristics of giftedness scale*. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=7dc833261405010fb0e96e5210ef934b61e49e53>
- Simonton, D. K. (2014). The mad-genius paradox: Can creative people be more mentally healthy but highly creative people more mentally ill? *Perspectives on Psychological Science*, 9(5), 470-480. <https://doi.org/10.1177/1745691614543973>
- Smuthy, J. F. (2000). *CEC-Teaching young, gifted children in the regular classroom*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED445422.pdf>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Szymanski, A. (2021). High expectations limited options: How gifted students living in poverty approach the demands of AP coursework. *Journal for the Education of the Gifted*, 44(2), 149-170. <https://doi.org/10.1177/01623532211001443>



- Şahin, F. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri konusunda okul öncesi yardımcı öğretmen adaylara verilen eğitimin etkisi. [The effect of education given to preprimary teacher candidates on the characteristics of gifted students]. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 1(3), 166-175. [https://www.researchgate.net/publication/262569123\\_Ustun\\_Yetenekli\\_Ogrencilerin\\_Ozellikleri\\_Konusunda\\_Okul\\_Oncesi\\_Yardimci\\_Ogretmen\\_Adaylara\\_Verilen\\_Egitimin\\_Etkisi#read](https://www.researchgate.net/publication/262569123_Ustun_Yetenekli_Ogrencilerin_Ozellikleri_Konusunda_Okul_Oncesi_Yardimci_Ogretmen_Adaylara_Verilen_Egitimin_Etkisi#read)
- Şahin, F., & Çetinkaya, Ç. (2015). An investigation of the effectiveness and efficiency of classroom teachers in the identification of gifted students. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 5(2), 133-146. [https://www.researchgate.net/publication/290061988\\_An\\_Investigation\\_of\\_the\\_Effectiveness\\_and\\_Efficiency\\_of\\_Classroom\\_Teachers\\_in\\_the\\_Identification\\_of\\_Gifted\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/290061988_An_Investigation_of_the_Effectiveness_and_Efficiency_of_Classroom_Teachers_in_the_Identification_of_Gifted_Students)
- Vaivre-Douret, L. (2002). Le développement de l'enfant aux aptitudes hautement performantes (Surdou'Es): Importance des fonctions neuropsychomotrices. *Approche Neuropsychologique Des Apprentissages Chez L'enfant*, 67, 95-100. <https://www.semanticscholar.org/paper/Le-d%C3%A9veloppement-de-l%27enfant-aux-aptitudes-%3A-des-Vaivre-Douret/2862d6c778b9c740f7496d305ce69e9ffc7e3da8>
- Vaivre-Douret, L. (2004). Les caractéristiques développementales d'un échantillon d'enfants tout venant à "hautes potentialités (surdou'és): Suivi Prophylactique. *Neuropsychiatrie De L'enfance Et De L'adolescence*, 52, 129-141. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2004.01.006>
- Von-Karolyi, C. (2006). Grappling with complex global issues. Issue awareness in young highly gifted children: "Do the claims hold up?" *Roeper Review*, 28, 167-174. <https://doi.org/10.1080/02783190609554356>
- Vreys C., Ndanjo-Ndungbogun, G., Kieboom, T., & Venderickx, K. (2018). Training effects on Belgian preschool and primary school teachers' attitudes towards the best practices for gifted children. *High Ability Studies*, 29(1), 3-22. <https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1312295>
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT.
- Wright, B. L., & Ford, D. Y. (2017). Untapped potential: Recognition of giftedness in early childhood and what professionals should know about students of color. *Gifted Child Today*, 40(2), 111-116. <https://doi.org/10.1177/1076217517690862>
- Yalım-Yaman, D., & Bugay Sökmez, A. (2020). A case study on social-emotional problems in gifted children. *Elementary Education Online*, 19(3) 1768-1780. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.735156>
- Yavuzer, H. (2013). *Resimleriyle çocuk: Resimleriyle çocuğu tanıma [Child with her/his pictures: Getting to know the child with her/his pictures]*. Remzi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social science]* (6th ed.). Seçkin.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Sage.





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

2024, 25(3), 247-259

**ARAŞTIRMA | RESEARCH**

Gönderim Tarihi | Received Date: 13.11.22

Kabul Tarihi | Accepted Date: 06.12.23

Erken Görünüm | Online First: 03.01.24

**Üstün Yetenekli Öğrencilerin Zorbalığa Seyirci Müdahale Becerilerinin  
Geliştirilmesi**

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

**Developing Bystander Intervention Skills in Bullying of Gifted Students**

[Click here to read in English](#)

**Neşe Kurt-Demirbaş**



**Seda Sevgili-Koçak**





## Üstün Yetenekli Öğrencilerin Zorbalığa Seyirci Müdahale Becerilerinin Geliştirilmesi

Neşe Kurt-Demirbaş<sup>1</sup>

Seda Sevgili-Koçak<sup>2</sup>

### Öz

**Giriş:** Bu araştırmanın amacı üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin zorbalığa seyirci müdahale becerilerinin geliştirilmesine yönelik çevrimiçi psikoeğitim programını uygulamak ve etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda mevcut araştırmada zorbalığa seyirci müdahale psikoeğitim programı FASKU'nun (fark etme, acil yorumlama, sorumluluğunu üstlenme, karar verme ve uygulama) zorbalığa seyirci olan üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin müdahale becerilerine etkisi incelenmiştir.

**Yöntem:** Araştırma Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden 5. ve 6. sınıf düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerle yürütülmüştür. Deney (11 öğrenci) ve kontrol (11 öğrenci) grubu olmak üzere 22 üstün yetenekli öğrenci ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmada veriler Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği (ZSMÖ) ile elde edilmiştir. Araştırma kapsamında deney grubuna 6 oturumluk çevrimiçi psikoeğitim programı uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Araştırma deseni, deney ve kontrol gruplu (öntest, son test ve izleme testi) yarı deneysel bir modeldir.

**Bulgular:** Araştırmadan elde edilen bulgular, uygulanan psikoeğitim programının deney grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahale becerilerinde farklılaşma sağladığını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda, üstün yetenekli öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahale becerilerinde psikoeğitim programının etkili olduğu anlaşılmaktadır.

**Tartışma:** Bu doğrultuda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde programın uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahale becerisini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Zorbalığa seyirci müdahale psikoeğitim programı, üstün yetenekli öğrencilerde uygulanan psikoeğitim programları ve çevrimiçi terapi konuları ele alınıp tartışılmıştır.

**Sonuç ve Öneriler:** Deney grubunun son test puanlarının öntest puanlarından anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmüştür. Deney grubunun izleme testi ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Deney grubunun son test puanlarının kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı düzeyde farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunun zorbalığa seyirci müdahale ölçeğinden aldıkları son test puanları ile öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Üstün yetenekli, zorbalık, zorbalığa seyirci, zorbalığa seyirci müdahale, psikoeğitim programı, yarı deneysel model.

**Atf için:** Kurt-Demirbaş, N., & Sevgili-Koçak, S. (2024). Üstün yetenekli öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahale becerilerinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 25(3), 247-259. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1203731>

<sup>1</sup>**Sorumlu Yazar:** Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: nesekurt87@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8923-9813>

<sup>2</sup>Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: sevgili\_seda@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8724-0669>

## Giriş

Günümüzde sıklıkla karşılaşılan problemlerden biri olarak zorbalık olayları gösterilmektedir. Son yıllarda zorbalık ile ilgili yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde ergenlik döneminde bulunan öğrencilerin yaklaşık %20'sinin çeşitli zorbalık türleri ile zorbalığa maruz kaldığı; %20-%30'unun ise zorbalığı gerçekleştiren, başlatan ve sürdüren zorba rolünü üstlendiği sonuçlarına ulaşılmaktadır (Salmivalli vd., 1996). Zorbalık olaylarında katılım gösteren tüm rolleri ayrı ayrı değerlendirmek ve bu rollere yönelik gerekli önlemleri almak gerekmektedir. Bu bağlamda, zorbalık olaylarında zorba, kurban, zorba/kurban rolünün dışında zorbalık olaylarının durdurulmasında zorbalığa seyirciler (bystander) önemli bir rol oynamaktadır. Salmivalli (2010) çalışmasında zorbalık olaylarında seyircilerin zorbalığı önlemede olduğu kadar zorbalık olaylarının artmasında da belirgin düzeyde etkili olduğunu belirtmektedir. Özellikle de seyirciler zorbalık olaylarına doğru zamanda müdahale ettiklerinde bu olayların yaklaşık %60'ının 10-12 saniye gibi çok kısa bir süre içerisinde sonlandığı vurgulanmaktadır (Hawkins vd., 2001).

Seyirciler, zorbalık olaylarında oldukça önemli bir role sahip olup zorbalık olayları ile karşılaştıklarında kısa süre içerisinde verecekleri doğru ve uygun tepkiler yardımıyla zorbalığın sonlandırılmasına katkıları sunmaktadır. Ancak zorbalığa seyircilerin zorbalık olayları ile karşı karşıya geldiklerinde verecekleri tepkilere ilişkin birçok etken bulunmaktadır (Fluke, 2016; Jenkins & Nickerson, 2019; Kingston, 2008; Pozzoli & Gini, 2012; Salmivalli & Voeten, 2004). Zorbalığa seyirci olan bireylerin yardım etme davranışından kaçınmalarında bilişsel, sosyal ve duygusal etkenlerin yer aldığı görülmektedir (Kingston, 2008; Salmivalli & Voeten, 2004). Bilişsel ve sosyal etkenler değerlendirildiğinde öz yeterlik inançları, zorbalığa ilişkin tutumları, arkadaşlık ilişkisi, sorumluluk üstlenme, seyirci sayısının ve kurbanın cinsiyeti zorbalık sürecinde belirleyici rol oynamaktadır (Kingston, 2008; Levine & Crowther, 2008; Parris vd., 2020; Pozzoli & Gini, 2012). Duygusal etkenlerde ise ilk sırada seyircilerin kendilerine kötü bir şey olabileceğine yönelik kaygı, korku ve endişe yaşadıkları, empatik yaklaşım ve tehlike düzeyine odaklandıkları görülmektedir (Coloroso, 2003; Darley & Latané, 1968; Harris & Petrie, 2003; Jenkins & Nickerson, 2019; Padget & Notar, 2013). Son yıllarda seyirciler ile yapılan boylamsal bir çalışmada öğrencilerin 4. sınıftan 7. sınıfa kadarki sürece ilişkin değişim ve gelişimleri değerlendirildiğinde zorbalık olaylarına müdahale etme davranışında arkadaşlık ilişkilerinin, olayın aciliyet düzeyinin, hissettikleri sorumluluk duygusunun ele alındığı görülmektedir (Forsberg vd., 2014). Bütün bu çalışmalar değerlendirildiğinde okullarda yaşanan zorbalık olaylarının sonlandırılmasında özellikle zorbalığa seyircilere doğru müdahale becerileri kazandırılması zorbalık olaylarında kritik bir önem oluşturmaktadır.

Seyirci davranışlarını açıklamak için Latané ve Darley (1970) tarafından geliştirilen "Seyirci Müdahale Modeli", Jenkins ve Nickerson (2019) tarafından zorbalık davranışları temelinde revize edilmiştir. Bu model zorbalığa seyircilere müdahale becerisi geliştirebilmek amacıyla beş aşamadan oluşmaktadır. Modelin ilk aşaması olayı fark etme ile başlamaktadır. Bu aşama bir zorbalık olayının doğrudan veya dolaylı olarak fark edilmesidir (Nickerson vd., 2016). Seyirci müdahale modelinin ikinci aşaması olan olayı acil-hızlı bir şekilde yorumlama ise seyircilerin eyleme geçmelerinde en kritik öneme sahip aşama olarak değerlendirilmektedir. Seyirci bireylerin yaşanan bir olay karşısında ilk adım olarak olayı fark etmeleri ve ardından yardım etmek için acil ve önemli bir şekilde yorumlamaları temeline dayanmaktadır (Jenkins & Nickerson, 2017; Latané & Darley, 1970; Pozzoli & Gini, 2012). Yardım etme sorumluluğunu kabul etme aşamasında ise seyircilerin yaşanan olay karşısında kendi sorumluluklarını kabul etmeleri beklentisi yer almaktadır (Jenkins & Nickerson, 2017; Pozzoli & Gini, 2012). Nasıl müdahale edileceğine ya da yardım sağlanacağına karar verme aşamasında yardım etmek konusunda kararlı olan bireyin nasıl müdahale edebileceği, hangi yöntemleri kullanabileceği konusunda bilgi sahibi olması, sosyal becerilerinin ve öz-yeterlik inançlarının olması gerektiği belirtilmektedir (Jenkins & Nickerson, 2017; Nickerson vd., 2016; Pozzoli & Gini, 2012). Modelin son aşaması müdahale kararını uygulama ile artık karşılaşılan olaylar karşısında öncelikli olarak kendi güvenliğini sağlamak koşuluyla sessiz, tepkisiz kalmadan uygun müdahale yöntemi ile eyleme geçmeyi içermektedir (Jenkins & Nickerson, 2017; Nickerson vd., 2016).

Seyirci öğrencilere farkındalık ve müdahale becerisi kazandırmaya yönelik uluslararası çalışmalar değerlendirildiğinde Midgett ve diğerleri (2015) ortaokulda öğrenim gören öğrencilere yönelik geliştirmiş olduğu STAC (Stealing The Show, Turning It Over, Accompanying Others, Coaching Compassion) programını uygulamış ve program sonunda öğrencilerin zorbalığa müdahale becerilerinde artış olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer şekilde Johnston ve diğerleri (2018) tarafından STAC programı lise öğrencilerine uygulanmış, deney grubundaki öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahale becerilerinde etkili olduğu görülmüştür. Bir başka çalışmada Garrity ve diğerleri (2004) Zorbalığa Dayanıklılık (Bully proofing-creative problem solving, adult help, relate and join, empathy, standup and speak out [CARES]) programı ile zorbalığa seyirci olan öğrencilerin müdahale becerilerinde artış gözlenmiştir. Zorbalığa seyirci olan öğrencilere yönelik geliştirilen bir diğer program ise Tsang ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen PATHS (Positive, Adolescent, Training, Holistic, Social Programmes) programıdır. PATHS programında da benzer şekilde seyirci öğrencilerin zorbalık olaylarına ilişkin farkındalık kazandıkları,

sorumluluk üstlendikleri ve uygun müdahale yöntemleri ile zorbalığı durdurma becerisi kazandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Mevcut çalışmada da (FASKU; fark et, acil yorumla, sorumluluk al, karar ver ve uygula) benzer şekilde zorbalığa seyirci öğrencilerin zorbalık olaylarını fark etmeleri, hızlı bir şekilde yorumlamaları, sorumluluk üstlenmeleri, müdahale yöntemine karar vermeleri ve nihai olarak uygun müdahale yöntemi ile müdahale etmeleri beklenmektedir.

Türkiye’de 2000’li yıllarla birlikte zorbalığı anlamaya, açıklamaya ve müdahale yöntemlerine yönelik çalışmalarda artış olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların birçoğunda zorbalık olayları, statüleri, türleri ve zorbalık ile başa çıkma konularına odaklanılmaktadır (Hoşgörür & Orhan, 2017; Kılıç, 2019; Kurt-Demirbaş, 2020; Ünver & Koç, 2017). Zorbalığın konu alan araştırmaların çalışma grupları değerlendirildiğinde; ortaokul öğrencilerinin (Peker, 2015; Toraman & Usta, 2018) ilk sırada yer aldığı, ardından lise (Ayas & Pişkin, 2011; Ünver & Koç, 2017) ve üniversite (Özkal, 2011) öğrencilerinin geldiği görülmektedir. Son yıllarda zorbalık gibi üstün yeteneklilere yönelik çalışmaların da alanyazında oldukça arttığı izlenmektedir. Bu araştırmalarda, üstün yetenekli çocukların erken tanınması ve tanıldıktan sonra farklılaştırılmış eğitim alma çalışmaları üzerinde yoğunlukla durulmaktadır. Türkiye’de üstün yetenekli öğrenciler, okullarının yanı sıra Bilim ve Sanat Merkezlerinde de (BİLSEM) eğitim almaktadır. BİLSEM Yönergesine (2019) göre özel yetenekli öğrenciler “yaşlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey” olarak tanımlanmıştır. Hem zorbalık hem de üstün yetenekli öğrencilere yönelik araştırmalar günümüzde artmış olsa da üstün yetenekli öğrencilerde zorbalığı konu alan sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda, üstün yetenekli öğrencilerin zorbalık algıları (Bayar, 2018) ve siber zorbalık (Ağaoğlu vd., 2020; Nedim-Bal & Kahraman, 2015) gibi özellikleri üzerinde durulmuştur. Ancak üstün yetenekli bireylerin yüksek duyarlılık, gelişmiş ahlaki değerler, hak savunuculuğu gibi özellikleri dikkate alındığında zorbalığa müdahale becerilerine dönük çalışmaların yapılması gerekliliği fark edilmiştir.

Üstün yetenekli bireylerin ahlaki gelişmelerinin ileri düzeyde olduğunu öne süren çalışmalarda, adil olma, haksızlık ve saygısızlık gibi durumlara olan duyarlılıklarının yüksek olduğu belirtilmektedir (Freeman, 2001; Helt, 2008; Lee & Olszewski-Kubilius, 2006). Üstün yetenekli öğrenciler sosyal duygusal özellikleri nedeniyle bazı zorbalık olaylarına maruz kalmakta ve bu süreçte arkadaşlık ilişkilerinde sorunlar yaşama, yalnız kalma, dışlama veya dışlanma gibi durumlar ile karşı karşıya kaldıkları bilinmektedir (Fonseca, 2011; Ünal, 2019). Ayrıca sıra dışı özellikler sergilemeleri ve kıskanılmaları gibi nedenlerden kaynaklı olarak zorbalığa maruz kaldıkları bilinmektedir (Bayar, 2018; Ünal & Sak, 2020). Durumu değiştiremeyeceğine yönelik düşünceleri üstün yetenekli ergenlerin umutsuzluk hissetmelerine neden olmaktadır. Jumper (2009) tarafından üstün yetenekli bireylerin daha fazla zorbalığa maruz kaldığı; Peterson ve Moon (2008) ile Yılmaz (2015) tarafından ise üstün yetenekli öğrencilerin en önemli problemlerinden birinin zorbalık olduğu belirtilmiştir. Üstün yetenekli öğrenciler yalnızca zorbalığa maruz kalmamakta aynı zamanda kendileri de bazen zorba rolüne girmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin genelde zorbalıkla başa çıkma sürecinde zorbayı sözlü uyardığı, zorbalık olayına karşı duyarsız kaldığı ve mekânı değiştirmek gibi yöntemler kullandığı ama kesin bir çözüme ulaşamadıkları üzerinde durulmaktadır (Fonseca, 2015). Guilbault (2008) çalışmasında üstün yetenekli öğrencilerin birçoğunun zorbalığa seyirci kaldığını ve müdahale etmediklerini belirtmiştir. Aynı zamanda da zorbalık olayları karşısında %60-%75 arasında üstün yetenekli öğrencilerin seyirci olmayı daha çok tercih ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Peterson ve Ray (2006) tarafından üstün yetenekli öğrencilerin zorbalık deneyimleri araştırılmış ve üstün yetenekli ergenlerin zorbalık karşısında sessiz kaldığı belirtilmiştir. Tüm bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde üstün yetenekli öğrencilerde zorbalık ve zorbalık olaylarına müdahale konusunun çok yönlü ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

Özetle, üstün yetenekli öğrenciler kurban ve zorba rollerinin yanı sıra zorbalık olaylarında seyirci rolünü de üstlenebilmektedir. Üstün yetenekli öğrenciler olayları daha derin algılamaları ve olaylara ilişkin duyarlılıklarının yüksek düzeyde olması gibi nedenlerle tanık oldukları olaylardan olumsuz yönde etkilenen ve nasıl müdahale edecekleri konusunda tereddüt yaşamaktadırlar (Matthews & Foster, 2005). Bu durumda üstün yetenekli öğrencilere doğru müdahale becerilerinin öğretilmesi önem kazanmaktadır. Zorbalık olayları karşısında var olan haksızlığa karşı gelme, adil olma ve duyarlı olma gibi sosyal duygusal özelliklerini doğru yönde kullanmalarına fırsat tanınmış olacaktır. Bayar (2018) çalışmasında zorbalıkla baş etmeye yönelik müdahale yöntemlerine ve bireylerin kendilerini ifade etme becerilerinin kazandırılmasına yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Gelişimsel süreçler değerlendirildiğinde ergenlik dönemi özellikle zorbalığın sık görüldüğü ve sosyal çevrenin birey üzerindeki etkisinin yüksek olduğu yaşlardır (Santrock, 2012). Bu durum göz önüne alındığında erenlik döneminde yapılacak çalışmaların oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma ile üstün yetenekli öğrenciler ergenlik döneminde kendilerinin veya çevresindeki kişilerin

yaşayabilecekleri olası zorbalık durumlarına yönelik önleyici nitelikte kazanımlar sağlayacaktır. Günümüzde internetin, çevrimiçi ağların, sosyal medyanın kullanım alanı oldukça yaygındır. Özellikle 2019 yılı itibariyle dünyayı etkileyen COVID-19 nedeniyle internet kullanımının arttığı bilinmektedir (Yıldırım & İpek, 2020). Bu süreçte yüz yüze terapilerin yanı sıra çevrimiçi terapinin de oldukça yaygınlaştığı belirtilmektedir (Direktör, 2021). Çevrimiçi terapi danışan ve danışmanın internet ortamında bir araya gelmesi ve danışma sürecinin internet aracılığıyla devam etmesidir (Güçlücan, 2020). Alan uzmanları tarafından çevrimiçi terapide psikolojik yardım hizmetleri internet ortamında sunulmaktadır. Bu hizmetler genelde 4 ile 12 hafta arasında yapılandırılmaktadır (Chester & Glass, 2006). Mevcut çalışmada da zorbalığa seyirci olan üstün yetenekli ortaokul öğrencilerine yönelik psikoeğitim programı çevrimiçi olarak yürütülmüştür. Bu bağlamda bu araştırmanın sonucunda çevrimiçi terapi alanına da katkı sağlayacak bulgulara ulaşılabileceği düşünülmektedir.

Mevcut çalışma ile zorbalığa seyirci müdahale psikoeğitim programının zorbalığa seyirci olan üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin müdahale becerilerine etkisi incelenecektir. Bu bağlamda mevcut çalışma ile hem üstün yetenekli hem de zorbalığa seyirci olan ortaokul öğrencilerinin müdahale becerisini geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için deney ve kontrol gruplu yarı deneysel bir yöntem ile aşağıda yer alan denencelerin test edilmesi amaçlanmıştır.

Denence 1: Deney grubunun sontest puanlarının öntest puanlarından anlamlı düzeyde farklı olacağı varsayılmıştır.

Denence 2: Deney grubunun izleme testi ile sontest puanları anlamlı bir fark olmayacağı varsayılmıştır.

Denence 3: Deney grubunun son test puanlarının kontrol grubunun sontest puanlarından anlamlı düzeyde farklı olacağı varsayılmıştır.

Denence 4: Kontrol grubunun zorbalığa seyirci müdahale ölçeğinden aldıkları sontest puanları ile öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmayacağı varsayılmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Yöntemi

Zorbalığa seyirci olan üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin psikoeğitim programı aracılığıyla zorbalığa müdahale becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada deney ve kontrol gruplu öntest, sontest ve izleme testi ölçümlü yarı deneysel model kullanılarak psikoeğitim programının etkisi incelenmiştir (Büyüköztürk, 2010). Bu deneysel modelde ilk faktör deney ve kontrol gruplarını, ikinci faktör ise bağımlı değişkene ilişkin öntest, sontest ve izleme testinden oluşan tekrarlı ölçümleri ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2010). Araştırmanın bağımlı değişkeni Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeği puanı (Kurt-Demirbaş & Öztemel, 2019); bağımsız değişkeni ise zorbalığa seyirci üstün yetenekli öğrencilerin müdahale becerisini geliştirme psikoeğitim programıdır. Bu modele ilişkin araştırma deseni Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1**

*Uygulanacak Psikoeğitim Programına İlişkin Araştırma Deseni*

Grup	Öntest	Program	Sontest	İzleme testi
Deney	1	X (program)	3	5
Kontrol	2	-	4	6

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu olan deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Aydın ili Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 60 öğrenciye (33 kız ve 27 erkek) Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeği (ZSMÖ; Kurt-Demirbaş & Öztemel, 2019) uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında üç kriter benimsenmiş ve ölçütleri aynı anda karşılayan üstün yetenekli öğrenciler deney ve kontrol gruplarına yansız (seçkisiz) atama yoluyla atanmışlardır. Bu kriterler aşağıda verilmiştir:

1. ZSMÖ’den alınan toplam puana göre ortalamanın altında puan almış olması,
2. Belirlenen öğrencilerin araştırmaya katılmaya gönüllü olması,
3. Gönüllü öğrencilerin ailelerinden “Veli Onam Formu” alınmış olmasıdır.

Psikoeğitim programında deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında ilk olarak ZSMÖ’den toplam puana göre düşük puan alan öğrenciler belirlenmiştir. Aynı zamanda ZSMÖ puanları deney ve kontrol gruplarına alınan öğrencilerin öntest puanı olarak kabul edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında yukarıda



belirtilen üçkriteri aynı anda sağlayan 40 öğrenci ile ön görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmeler ve izinler sonucunda 11 öğrenci (6 kız ve 5 erkek öğrenci) deney grubuna, 11 öğrenci (6 kız ve 5 erkek öğrenci) kontrol grubuna seçkisiz atama yöntemiyle atanmıştır.

## Veri Toplama Araçları

### *Kişisel Bilgi Formu*

Araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu'nda, deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi amacıyla bireylerin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri ve psikoeğitim programına ilişkin katılım durumlarını belirlemek amacıyla sorular yer almıştır.

### *Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği (ZSMÖ)*

Jenkins ve Nickerson (2019) tarafından geliştirilen Kurt-Demirbaş ve Öztemel (2019) tarafından Türkçe uyarlama çalışması yapılan ZSMÖ için ilk adım olarak ölçeği kullanma izni almak amacıyla e-posta gönderilmiş ve ilgililerden izin verildiğine ilişkin e-posta aracılığıyla yanıt alınmıştır. Türkçe uyarlama çalışması yapılan ZSMÖ beş alt boyut ve 16 maddeden oluşmaktadır. Modelde (I) olayı fark etmek, (II) olayı acil yardım olarak yorumlamak, (III) yardım etme sorumluluğunu kabul etmek, (IV) nasıl müdahale edileceğine karar vermek aşamaları üçer madde ile son aşama olan (V) müdahale kararını uygulamak ise dört madde ile temsil edilmektedir.

Zorbalık modelinde Seyirci Müdahalesi için model uyum indeksleri, beklenen beş faktörlü yapının uygun olduğunu göstermiştir:  $\chi^2 = 73.56$ ,  $p < .001$ , göreceli  $\chi^2/sd = 1.846$ , CFI = .969, RMSEA = .053. Uyum indekslerine ilişkin tüm katsayılar anlamlı ve pozitif yönde bulunmuştur. Cronbach alfa katsayıları sırasıyla Acil, Yorum, Kabul Et, Müdahale Yollarını Bilme ve Müdahale Kararlarını Uygulama alt ölçekleri için .87, .77, .82, .85 ve .84'tür ve yakınsak geçerlilik için kanıt oluşturulmuştur. Sonraki çalışmalarda tüm alt ölçekler için yüksek iç tutarlılık katsayıları ( $> .77$ ) tespit edilmiştir (Jenkins & Nickerson, 2019). Ölçekte model uyum indeksleri hem birinci düzey hem de ikinci düzey için beklenen beş faktörlü yapının uygun olduğunu göstermiştir: Birinci düzey için  $\chi^2/sd$  değerinin 1.927, RMSEA = .051, CFI = .957, TLI = .945; İkinci düzey için  $\chi^2/sd$  değerinin 2.230 olduğu görülmektedir. Aynı zamanda da RMSEA = .058, CFI = .939, TLI = .927 olduğu görülmektedir. Güvenirlilik çalışmaları kapsamında ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach alfa katsayısı  $\alpha = .88$ ; fark etme alt ölçeği için  $\alpha = .60$ ; yorumlama alt ölçeği için  $\alpha = .78$ ; kabul etme alt ölçeği için  $\alpha = .67$ ; bilme/karar verme alt ölçeği için  $\alpha = .75$  ve müdahale etme alt ölçeği için  $\alpha = .78$  olarak bulunmuştur.

### *Zorbalığa Seyirci Müdahale Psikoeğitim Programı (FASKU)*

FASKU ile okul zorbalığında zorba, kurban ve zorba/kurbanın dışında kalan ama zorbaca davranışlara tanık olup sadece seyirci olan ve müdahale becerisi düşük ortaokul öğrencilerinin zorbalığa müdahale becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Programın uygulanmasında Latané ve Darley (1970) tarafından geliştirilen, Jenkins ve Nickerson (2017) tarafından zorbalığa uyarlanan Seyirci Müdahale Modeli'nde yer alan olayı fark etme, olayı acil (hızlı) bir şekilde yorumlama, olaya müdahale etme sorumluluğunu üstlenme, nasıl müdahale edileceğine ya da yardım sağlanacağına karar verme ve müdahale kararını uygulama aşamaları ele alınmıştır. Bununla birlikte programda duyguları tanıma, sağlıklı iletişim kurma ve empatik anlayış geliştirme konularına da oturumlarda yer verilmektedir.

Kurt-Demirbaş (2020) tarafından geliştirilen program, 11 oturum ve haftada 1 gün 40-45 dakika yüz yüze gerçekleştirilecek şekilde hazırlanmış olup mevcut çalışma kapsamında revize çalışmaları ve uzman görüşleri alınarak haftada 1 gün, 40 dakika ve 6 oturum olacak şekilde çevrimiçi uygulanabilmesi amacıyla son şekli verilmiştir. Zorbalık seyircisi olduğu belirlenen deney ve kontrol grubundan oluşan 5. ve 6. sınıfa devam eden toplam 22 üstün yetenekli öğrenciye uygulanmıştır. Oturumlar ZOOM platformu üzerinden lider ve yardımcı lider denetiminde çevrimiçi uygulanmıştır. Oturumlarda süreç şu şekilde ilerlemiştir:

**I. Oturum.** İlk oturumda grubun üyelerinin grup süreci, amacı hakkında bilgi sahibi olmaları ve gruptaki diğer üyelerle tanışmaları amaçlanmıştır. Programa ilişkin bilgiler paylaşılmış ve programın ana teması olan zorbalık kavramı ile ilgili bilgi verilmiştir. Zorbalık rolleri ve türlerine yönelik grup üyelerinin etkin katılımı ile birlikte üyelere gerekli bilgiler sunulmuştur.

**II. Oturum.** İkinci oturumda üyelerin hem kendisinin hem de başkalarının duygularının farkına varması amaçlanmıştır. Aynı zamanda sağlıklı iletişimin güçlendirilmesinde empatinin önemini kavramaya yönelik çalışmalar düzenlenmiştir. Her bir zorbalık rolüne (zorba-kurban-seyirci) ilişkin neler hissettikleri ve bu zorbalık olayları karşısında neler yapabileceklerine yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir.



**III. Oturum.** Üçüncü oturumda üyelerin zorbalık olayına ilişkin farkındalık kazanmaları ve bir zorbalık olayının hızlı bir şekilde yorumlama becerisi kazandırılması amaçlanmıştır. Karşılaşılan bir zorbalık olayının türü hakkında bilgi sahibi olması, zorbalık rolleri hakkında farkındalık kazanması hedeflenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda sesli ve görsel materyaller ile etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

**IV. Oturum.** Dördüncü oturumda bir zorbalık olayı ile karşılaştığında seyirci öğrencilerin kurbana yardım etme sorumluluğunu üstlenmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda davranışsal yönde kazanım elde etmesi amaçlanmıştır ve buna yönelik etkinlik süresince görsel ve işitsel materyallerden yararlanılmıştır.

**V. Oturum.** Beşinci oturumun sonunda üyelerden programın nihai amacı olan bir zorbalık olayı ile karşılaştığında nasıl müdahale edeceğine karar vermesi ve doğru müdahale yöntemi ile müdahale etmesi beklenmektedir. Zorbalık olayının sınıflandırılabilmesi için uygun müdahale yöntemleri konusunda bilgi verilmiştir. Oturum süresince yazılı materyaller ve video kayıtları ile hem görsel hem de işitsel materyallerden yararlanılmıştır.

**VI. Oturum.** Son oturum olması sebebiyle program değerlendirilmiştir. Üyelerden programa, sürece ve amaçlarına ilişkin dönütler alınmıştır. Programın tamamlanmasına yönelik duygu ve düşünceler paylaşılmış, iyi niyet ve temennilerde bulunularak program tamamlanmıştır.

Program süresince öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak görsel ve işitsel materyallerden yararlanılmıştır. Aynı zamanda oturumlarda açık uçlu sorularla katılımcıların düşüncelerini rahatlıkla paylaşmaları, oturumların zenginleştirilerek sunulması, duygularını ve deneyimlerini ifade etmeleri desteklenmiştir.

### Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanması sürecinde öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı'ndan (MEB) ve Adnan Menderes Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izinler alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra ölçme araçları uygulanmış ve sonrasında deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Uygulama öncesi öntest uygulama sonrası sontest ve 4 hafta sonra izleme testi olmak üzere veriler 3 farklı zamanda "Google Form" aracılığıyla çevrimiçi şekilde toplanmıştır. Verilerin toplanmasında psikoeğitim programı kapsamında Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeği (Kurt-Demirbaş & Öztemel, 2019) uygulanmıştır. Belirlenen deney grubuna 6 oturumluk FASKU uygulanmıştır. Program uygulamaları çevrimiçi olarak haftada bir gün ve 40 dakika ile sınırlandırılmıştır.

### Veri Analizi/Uygulama

Programın deney ve kontrol grubuna öntest, sontest ve izleme testi uygulanmıştır. Öncelikle dağılımın normal dağılıp dağılmadığını görmek için aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Bunun sonucunda dağılımın normal olduğu görülmüş ancak araştırmadaki katılımcı sayısının 11 (deney) ve 11 (kontrol) şeklinde ( $n < 30$ ) olması nedeniyle verilerin analizinde parametrik olmayan istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun ZSMÖ öntest, sontest ve izleme testi puanları arasındaki farkı incelemek için Mann Whitney U Testi ile ilişkili iki ölçümün arasındaki anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2010).

Ölçekten elde edilen istatistiksel işlemler Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 21) programında analiz edilmiştir. Bu kapsamda öncelikle deney ve kontrol gruplarının her üç ölçümüne ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2**

*Deney ve Kontrol Gruplarının ZSMÖ Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerine İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

Gruplar	ZSMÖ	n	$\bar{X}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
Deney	Öntest	11	55.55	8.12	-.67	.80
	Sontest	11	64.27	5.88	.77	.21
	İzleme	11	64.45	6.54	.48	-1.57
Kontrol	Öntest	11	56.36	5.87	-1.15	1.19
	Sontest	11	58.91	4.78	1.19	2.22
	İzleme	11	58.82	5.17	1.17	1.27

Not: ZSMÖ = Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği.

Tablo 2’den anlaşıldığı üzere deney ve kontrol gruplarının farklı ölçümlerinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının genelini -1.5 ile +1.5 değerlerinde kaldığı görülmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Buradan hareketle verilerin normal dağılım gösterdiği belirtilebilir (Çokluk vd., 2018).

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere psikoeğitim programının (deneysel işlem) uygulanmasından önce ZSMÖ’den alınan puanlara ilişkin gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3**

*ZSMÖ’nün Deney ve Kontrol Grubu Öntest Mann Whitney U Testi Sonucu*

	Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
ZSMÖ	Deney	11	10.41	114.50	48.50	.43
	Kontrol	11	12.59	138.50		

Not: ZSMÖ = Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği.

Tablo 3’te görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını anlaşılmaktadır ( $U = 48.50, p > .05$ ). Bu analizin ardından denencelerin test edilmesi aşamasına geçilmiştir.

## Bulgular

### Denence 1

Deney grubunda yer alan üstün yetenekli olan öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahale ölçeğinden aldıkları sontest puanları öntest puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Denence 1’in test edilmesi amacıyla, deney grubundaki öğrencilerin ZSMÖ’den aldıkları puanlara ilişkin öntest ve sontest puanları için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4**

*Deney Grubunun Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

	Öntest-sontest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
ZSMÖ	Negatif	0	.00	.00	2.81	.00
	Pozitif	10	5.50	55		
	Eşit	1				

Not: ZSMÖ = Zorbalığa Seyirci Müdahale Ölçeği.

Tablo 4’te verilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin ZSMÖ’den aldıkları sontest ve öntest puanları arasında anlamlı bir fark ( $z = 2.81, p < .05$ ) olduğu görülmektedir. Öntest ve sontest puanlarına ilişkin fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamı dikkate alındığında gözlenen bu farkın sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu kapsamda üstün yetenekli öğrencilere uygulanan FASKU’nun deney grubunun zorbalığa seyirci müdahale becerilerini anlamlı düzeyde artırdığı anlaşılmaktadır.

### Denence 2

“Deney grubunun zorbalığa seyirci müdahale ölçeğinden aldıkları izleme testi puanları ile sontest puanı arasında anlamlı bir fark yoktur.” Denence 2’nin test edilmesi amacıyla, deney grubundaki öğrencilerin ZSMÖ’den aldıkları sontest ile izleme testi (4 hafta sonra) puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5**

*Deney Grubunun Zorbaliğa Seyirci Müdahale Ölçeği Sontest- İzleme Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

	İzleme test-1-sontest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
ZSMÖ	Negatif	5	5	25.00	0.25	.79
	Pozitif	5	5	30.00		
	Eşit	1				

Not: ZSMÖ = Zorbaliğa Seyirci Müdahale Ölçeği.

Tablo 5'te verilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin ZSMÖ'den aldıkları izleme testi-1 ve son test puanları arasında anlamlı bir fark ( $z = 0.259$ ;  $p > .05$ ) olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla deney grubuna uygulanan programın etkisinin kalıcı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

### Denence 3

“Deney grubunun zorbaliğa seyirci müdahale ölçeğinden aldıkları sontest puanları kontrol grubunun zorbaliğa seyirci müdahale ölçeğinden aldıkları sontest puanlarından anlamlı düzeyde farklıdır.” Denence 3'ün test edilmesi amacıyla deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Zorbaliğa Seyirci Müdahale Ölçeğinden aldıkları sontest puanları üzerinde Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6**

*Zorbaliğa Seyirci Müdahale Ölçeğinin Deney ve Kontrol Grubu Sontest U Testi Sonucu*

	Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
ZSMÖ	Deney	11	14.73	162	25	.01
	Kontrol	11	8.27	91		

Not: ZSMÖ = Zorbaliğa Seyirci Müdahale Ölçeği.

Yukarıdaki tabloda FASKU kapsamında deney ve kontrol grubu üstün yetenekli öğrencilerin uygulama sonrasındaki ZSMÖ'den aldıkları sontest puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Buna göre programa katılan bireyler (deney grubu) ile katılmayan bireylerin (kontrol grubu) ZSMÖ'den aldıkları sontest puanları arasında anlamlı bir fark ( $U = 25$ ,  $p < .05$ ) olduğu bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubunun kontrol grubuna göre müdahale beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

### Denence 4

“Kontrol grubunun zorbaliğa seyirci müdahale ölçeğinden aldıkları sontest puanları ile öntest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.” Denence 4'ün test edilmesi amacıyla kontrol grubundaki öğrencilerin ölçekten aldıkları zorbaliğa seyirci müdahale puanına ilişkin öntest ve sontest puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7**

*Kontrol Grubunun Zorbaliğa Seyirci Müdahale Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

	Öntest-sontest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
ZSMÖ	Negatif	3	3	9	1.91	.056
	Pozitif	7	6.57	46		
	Eşit	1				

Not: ZSMÖ = Zorbaliğa Seyirci Müdahale Ölçeği.

Yukarıdaki tablodaki analiz sonuçları, kontrol grubu bireylerin ZSMÖ'den aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark ( $z = 1.91$ ,  $p = .056$ ;  $p > .05$ ) olmadığını göstermektedir. Bu bulgu denenceyi destekler nitelikte bulunmuştur.

## Tartışma

Mevcut araştırmada FASKU revize edilerek zorbaliğa seyirci olan üstün yetenekli ortaokul öğrencilerine uygulanmış ve müdahale becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde programın uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin zorbaliğa seyirci müdahale becerisini geliştirmede etkili olduğu görülmektedir. Bu bölümde zorbaliğa seyirci müdahale psikoeğitim programı, üstün yetenekli öğrencilerde uygulanan psikoeğitim programları ve çevrimiçi terapi konuları ele alınıp tartışılacaktır.

Ulusal alan yazında zorbalık ve zorbalık rollerinden zorba ve kurbanaya yönelik birçok çalışma yer almakta olup zorbalığa seyirci müdahale becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak son yıllarda uluslararası alan yazında seyirci ve seyirci müdahalesi ile ilgili çalışmalara oldukça fazla rastlanmaktadır. Fredrick ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada, 4. ve 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahale düzeyleri ile empati (bilişsel ve duygusal) becerileri arasındaki ilişkiye odaklanıldığı görülmektedir. Empati becerisinin geliştirilmesinde özellikle duygusal empati düzeyi yüksek olan öğrencilerin müdahale düzeyleri yüksek bulunmuştur. Lihnou ve Antonopoulou (2016) da çalışmalarında zorbalık olaylarında empati, öz yeterlilik ve kurbanaya ya da zorbaya yakınlık durumunun zorbalığa müdahale düzeyinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda, mevcut çalışmada uygulanan program kapsamında empati geliştirmeye dönük etkinliklere yer verilmiştir.

Uluslararası alan yazın incelendiğinde zorbalığa seyircilere yönelik farkındalık ve müdahale becerisi kazandırmaya yönelik çalışmaların varlığı bilinmektedir. Bunlardan ilki Midgett ve diğerleri (2015) tarafından ortaokulda öğrenim gören öğrencilere yönelik geliştirmiş olduğu STAC programıdır. Program kapsamında öğrencilerin zorbalığa müdahale becerilerinde artış olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer şekilde Johnston ve diğerleri (2018) tarafından STAC programı lise öğrencilerine uygulanmış, deney grubundaki öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahale becerilerinde etkili olduğu görülmüştür. Bir başka çalışmada Garrity ve diğerleri (2004) CARES programı ve Tsang ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen PATHS programı ile zorbalığa seyircilerin müdahale düzeylerinde artışlar yaşandığı belirtilmiştir. PATHS programında da benzer şekilde seyirci öğrencilerin zorbalık olaylarına ilişkin farkındalık kazandıkları, sorumluluk üstlendikleri ve uygun müdahale yöntemleri ile zorbalığı durdurma becerisi kazandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. STAC, CARES ve PATHS programlarında da benzer şekilde zorbalığa seyirci olan öğrencilerin müdahale becerisi geliştirebilmeleri hedeflenmiştir. Mevcut çalışmada da benzer şekilde zorbalığa seyirci öğrencilerin zorbalık olaylarını fark etmeleri, hızlı bir şekilde yorumlamaları, sorumluluk üstlenmeleri, müdahale yöntemine karar vermeleri ve nihai olarak uygun müdahale yöntemi ile müdahale etmeleri beklenmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin bazı nedenlerle zorbalığa maruz kaldığı, seyirci olduğu ya da zorba olduğu görülmektedir. Sosyal duygusal gelişimleri, sıra dışı özellikleri, akranları tarafından kısıklanmaları bu nedenler arasında yer almaktadır (Bayar, 2018; Ünal & Sak, 2020). Ancak üstün yetenekli öğrencilerin zorbalık karşısındaki müdahale becerilerini geliştirecek deneysel çalışmalar oldukça sınırlıdır. Nedim-Bal ve Kahraman (2015) tarafından üstün yetenekli öğrenciler ile yapılan çalışmada, siber zorbalığa karşı duyarlılık geliştirmeye yönelik psikoeğitim programı geliştirildiği görülmektedir. Bu program, üstün yetenekli öğrencilerin siber zorbalığa yönelik farkındalık kazanmaları amacıyla hazırlanmış ve uygulanan psikoeğitim programının üstün yetenekli öğrencilerin siber zorbalığa yönelik farkındalık kazanmasında etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Daha önceki çalışmalarda üstün yetenekli öğrencilerin zorbalık karşısında sessiz kalmaları; iletişim kurmada güçlük, arkadaşlık ilişkileri, yalnızlık, dışlama, dışlanma, kendini doğru ifade edememe gibi sosyal duygusal özellikleri ile açıklanırken (Fonseca, 2011), sessiz kalmak istememeleri ise yüksek ahlaki gelişimleri (adil olma, haksızlığa gelememe) ile açıklanmıştır (Freeman, 2001; Helt, 2008; Lee & Olszewski-Kubilius 2006). Üstün yetenekli öğrenciler zorbalık olayları karşısında umutsuz hissetmeleri ve durumu değiştiremeyeceklerine olan inançları nedeniyle sessiz kalmayı tercih etmektedir (Fonseca, 2015; Peterson & Ray, 2006). Üstün yetenekli öğrenciler sosyal-duygusal özellikleri nedeniyle bir zorbalık olayı karşısında müdahale etmek isteseler de nasıl etkili müdahale edecekleri konusunda sorunlar yaşamaktadırlar (Guilbault, 2008). Üstün yetenekli öğrencilere yönelik uygulanan diğer psikoeğitim programlarının da öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerine katkı sağladığı belirtilmektedir (Allen, 2017; Matthews & Foster, 2005). Bu araştırmalardan yola çıkarak üstün yeteneklilere yönelik geliştirilen psikoeğitim programlarının sosyal duygusal gelişimleri açısından etkili olduğu söylenebilir.

Ulusal alanyazında üstün yetenekli öğrencilerde zorbalıkla ilişkili deneysel çalışmaların az olduğu görülsede farklı konularda deneysel çalışmaların olduğu anlaşılmaktadır. Köksal (2007) tarafından üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâlarına ilişkin program geliştirilmiş ve olumlu yönde etkisi olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Sevgili-Koçak ve Kan (2021) tarafından üstün yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal özelliklerine yönelik geliştirilen psikoeğitim programında öğrencilerin sosyal duygusal özelliklerinde pozitif yönde gelişim olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, mevcut çalışmada da üstün yetenekli öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahale becerilerinin uygulanan psikoeğitim programı ile olumlu yönde geliştiği görülmektedir. Programın etkili olmasını sağlayan etmenler öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak görsel ve işitsel materyallerden yararlanılmış olması ile açıklanabilir. Ayrıca oturumlarda açık uçlu sorularla katılımcıların düşüncelerini rahatlıkla paylaşmaları, oturumların zenginleştirilerek sunulması, duygularını ve deneyimlerini ifade etmeleri desteklenmiştir. Uygulanan programın beceri kazandırmaya yönelik olması, yaşantıya dayalı olması, grup dışı

etkinlikler ile oturum dışında kazanımlarını uygulamaları ve katılımcıların zorbalık konusunda deneyimlerine yer verilmesi programın etkililiğini artırmasında etkili olduğu söylenilebilir.

Çevrimiçi yürütülen psikoeğitim programlarına yönelik deneysel çalışmalar ulusal alanyazında oldukça sınırlıdır. Bu çalışmalardan biri Tatlıoğlu (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, çevrimiçi psikolojik danışmanın yalnızlığa etkisi incelenmiş ve araştırmacının sonucunda uygulanan programın yalnızlık üzerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Mevcut çalışma ile aynı zamanda COVID-19 sürecinde çevrimiçi şekilde yürütülen psikoeğitim programının etkililiğine odaklanılmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahale becerilerinin çevrimiçi uygulanan psikoeğitim programı aracılığı ile arttığı görülmüştür.

### **Sonuç ve Öneriler**

Mevcut araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin zorbalığa seyirci müdahale becerilerine yönelik psikoeğitim programı uygulanmıştır. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar;

1. Deneysel grubunun müdahale sonrası test puanlarının müdahale öncesi test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.
2. Deneysel grubunun izleme testi ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.
3. Deneysel grubunun son test puanlarının kontrol grubunun son test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
4. Kontrol grubunun zorbalığa seyirci müdahale ölçeğinden aldıkları son test puanları ile öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar ışığında uygulamacılara ve araştırmacılara sunulabilecek öneriler aşağıda yer almaktadır. FASKU psikoeğitim programı yüz yüze ve çevrimiçi olarak uygulanabilmektedir. Programın uygulanması sürecinde yazılı, görsel ve işitsel materyallerden yararlanılmıştır. Programda modelin aşamalarının yanı sıra oturumlarda empati, duygu farkındalığı, etkili iletişim kurma gibi değişkenlere de yer verilmiştir. Gelecek araştırmalarda zorbalığa seyirci olan üstün yetenekli öğrencilere yönelik hazırlanacak programlarda mevcut çalışmada ele alınan değişkenlerin yanı sıra öz yeterlik inancı, özgüven arkadaşlık ilişkisi gibi başka değişkenleri de dikkate almak ve bu değişkenlere ilişkin ölçümlerin alınması yararlı olabilir.

### **Yazarların Katkı Düzeyleri**

Dr. Neşe Kurt-Demirbaş, sorumlu yazar tarafından çalışmanın alan yazın süreci, psikoeğitim programının uygulanması ve çalışmanın raporlanması gerçekleştirilmiştir. Dr. Seda Sevgili-Koçak tarafından psikoeğitim programına öğrenci seçim süreci, veri toplama, verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Her iki yazar tarafından çalışmanın son şekli birlikte değerlendirilmiş ve son şekli verilmiştir.

### **Teşekkür**

Makalenin "Proofreading Belgesi"ni hazırladığı için Gazi Üniversitesi Akademik Yazım Uygulama ve Araştırma Merkezi'ne teşekkür ederiz.



## Kaynaklar

- Ağaoğlu, O., Öner, R. B., & Kanbir, E. (2020). Özel yetenekli ve özel yetenekli olmayan lise öğrencilerinin siber zorbalığa yatkınlıklarının karşılaştırılması. *Bilim Armonisi*, 3(2), 17-32. <https://doi.org/10.37215/bilar.742518>
- Allen Jr, W. T. (2017). Bullying and the unique socio emotional needs of gifted and talented early adolescent: Veteran teacher perspectives and practices. *Rooper Reviews*, 39(4), 269-283. <https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1362678>
- Ayas, T., & Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 10(2), 550-568. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90661>
- Bayar, S. (2018). *Zorbalığa maruz kalan özel yetenekli öğrencilerin zorbalık algıları* (Tez Numarası: 525491) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Coloroso, B. (2003). *The bully, the bullied and the bystander. How parents and teachers can help break the cycle*. Harper Resource.
- Darley, M. J., & Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8(4), 377-383. <https://doi.org/10.1037/h0025589>
- Fluke S. M. (2016). *Standing up or standing by: Examining the bystander effect in school bullying* [Doctoral dissertation, The University of Nebraska-Lincoln]. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1269&context=cehdsdiss>
- Fonseca, C. (2015). *Emotional intensity in gifted students helping kids cope with explosive feelings*. Prufrock Press.
- Forsberg, C., Samuelsson, M., & Thornberg, R. (2014). Bystanders to bullying: Fourth- to seventh grade students' perspectives on their reactions. *Research Papers in Education*, 29(5), 557-576. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.878375>
- Fredrick S. S., Jenkins L. N., & Ray, K. (2020). Dimensions of empathy and bystander intervention in bullying in elementary school. *Journal of School Psychology*, 79, 31-42. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.03.001>
- Freeman, J. (2001). *Gifted children grow up*. Davis Fulton.
- Garrity, C., Jens, K., Porter, W., Sager, N., & Short-Camilli, C. (2004). *Bully proofing your school: Working with victims and bullies in elementary schools* (3rd ed.). Sopris West.
- Guilbault, K. M. (2008). Bullying and gifted learners. *Gifted Education Communicator*, 39(2), 12-15.
- Harris, S., & Petrie, G. F. (2003). *Bullying; the bullies, the victims, the bystanders*. Oxford.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512-527. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00178>
- Helt, C. A. (2008). *The role of IQ and gender in the social-emotional functioning of adolescents* (Publication No. 3348789) [Doctoral dissertation, University of Northern Colorado]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Hoşgörür, V., & Orhan, A. (2017). Okulda zorbalık ve şiddetin nedenleri ve önlenmesinin yönetimi (Muğla merkez ilçe örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 859-880. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/395467>
- Jenkins, L. N., & Nickerson, A. B. (2017). Bullying participant roles and gender as predictors of bystander intervention. *Aggressive Behaviour*, 43(3), 281-290. <https://doi.org/10.1002/ab.21688>
- Jenkins, L. N., & Nickerson, A. B. (2019). Bystander intervention in bullying: Role of social skills and gender. *Journal of Early Adolescence*, 39(2), 141-166. <https://doi.org/10.1177/0272431617735652>
- Johnston, A. D., Midgett, A., Doumas, D. M., & Moody, S. (2018). A mixed methods evaluation of the "Aged-Up" STAC Bullying bystander intervention for high school students. *The Professional Counselor*, 8(1), 73-87. <https://doi.org/10.15241/adj.8.1.73>

- Jumper, R. L. (2009). *Gifted children's communication about bullying: Understanding the experience* (Publication No. 3400752) [Doctoral dissertation, Texas A&M University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Kerry, T. (1992). Judging and handling ability in classrooms: Do circumstances alter cases? *Westminster Studies in Education*, 16(1), 23-40. <https://doi.org/10.1080/0140672930160106>
- Kılıç, K. M. (2019). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı, zorbalık bilişleri ve empati düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Elementary Education Online*, 18(2), 549-562. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562015>
- Kingston, S. (2008). *Bullying as a social process: Factors influencing bystander behaviour* (Publication No. 39157009078034) [Master dissertation, Brock University St. Catharines Faculty of Child and Youth Studies]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Köksal, A. (2007). *Üstün zekâlı çocuklarda duygusal zekâyı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması* (Tez Numarası: 219470) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kurt-Demirbaş, N. (2020). Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeği'nin (ZSMÖ) Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(2), 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/946284>
- Latané, B., & Darley, M. J. (1968). Group inhibition of bystander intervention in emergencies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10(3), 215-221. <https://doi.org/10.1037/h0026570>
- Latané, B., & Darley, M. J. (1970). *The unresponsive bystander. Why: Doesn't he help*. Prentice Hall.
- Lee, S. Y., & Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(1), 29-67. <https://doi.org/10.1177/016235320603000103>
- Levine M., & Crowther, S. (2008). The responsive bystander: How social group membership and group size can encourage as well as inhibit bystander intervention. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(6), 1429-1439. <https://doi.org/10.1037/a0012634>
- Matthews, D. J., & Foster, J. F. (2005). *Being smart about gifted children a guide book for parents and educators*. Great Potential Press.
- Midgett, A., Doumas, D., Sears, D., Lundquist, A., & Hausheer, R. (2015). A bystander bullying psychoeducation program with middle school students: A preliminary report. *The Professional Counselor*, 5(4), 486-500. <https://doi.org/10.15241/am.5.4.486>
- Nedim-Bal, P., & Kahraman, S. (2015). The effect of cyber bullying sensibility improvement group training program on gifted students. *Journal of Gifted Education Research*, 3(2), 48-57. <https://silo.tips/download/the-effect-of-cyber-bullying-sensibility-improvement-group-training-program-on-g>
- Nickerson, A. B., Feeley, T. H., & Tsay-Vogel, M. (2016). Applying mass communication theory to bystander intervention in bullying. *Adolescent Research Review*, 2(1), 37-48. <https://doi.org/10.1007/S40894-016-0030-3>
- Özbay, Y. (2012) *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını.
- Özkal, U. Ü. (2011). *Üniversite öğrencileri arasında zorbalık ve zorbalığın psikolojik sorunlarla ilişkisi* (Tez Numarası: 302898) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Padgett, S., & Notar, C. E. (2013). Bystanders are the key to stopping bullying. *Universal Journal of Educational Research*, 1(2), 33-41. <https://doi.org/10.13189/ujer.2013.01020>
- Parris, L., Lannin, D. G., Hynes, K., & Yazedjian, A. (2020). Exploring social media rumination: Associations with bullying, cyberbullying, and distress. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(5-6), 1-21. <https://doi.org/10.1177/0886260520946826>
- Peker, A. (2015). Analyzing the risk factors predicting the cyber bullying status of secondary school students. *Education and Science*, 40(181), 57-75. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4412>

- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 148-168. <https://doi.org/10.1177/001698620605000206>
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2012). Why do bystanders of bullying help or not? A multidimensional model. *Journal of Early Adolescence*, 33(3), 315-340. <https://doi.org/10.1177/0272431612440172>
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar: Özellikleri tanulanmaları eğitimleri*. Maya Akademi Yayınları.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258. <https://doi.org/10.1080/01650250344000488>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status with in the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Saranlı, A. G., & Metin, N. (2012). Social-emotional problems observed in gifted children. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 139-164. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001239](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001239)
- Sevgili-Koçak, S., & Kan, A. (2021). Üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal gelişimlerine yönelik geliştirilen psiko-eğitim programının etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 8054-8091. <https://doi.org/10.26466/opus.931746>
- Tathioğlu, K. (2013). The effect of cognitive behavioral oriented psychoeducation program on dealing with loneliness: An online psychological counseling approach. *Education Around the World*, 134(1), 101-109. <https://www.researchgate.net/publication/313842155>
- Toraman, L., & Usta, E. (2018). Ortaokul öğrencilerinin dijital yerli ve siber zorba olma durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 37(2), 57-77. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/572776>
- Tsang, S. K. M., Hui, K. P. E., & Law, B. C. M. (2011). Bystander position taking in school bullying: The role of positive identity, self-efficacy, and self-determination. *The Scientific World Journal*, 11(7206), 2278-2286. <https://doi.org/10.1100/2011/531474>
- Ünal, N. (2019). *Özel yetenekli ergenlerin yalnızlık deneyimleri* (Tez Numarası: 590235) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ünal, N. E., & Sak, U. (2020). Sıra dışı olanlar: Özel yetenekli yalnız ergenler. *Journal of Children and Civilization*, 5(10), 281-296. <https://doi.org/10.47646/CMD.2020.214>
- Ünver, H., & Koç, Z. (2017). Siber zorbalık ile problemlerli internet kullanımı ve riskli internet davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 117-140. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/385932>
- Yılmaz, D. (2015). *Üstün yetenekliler için psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları gereksinimler, sorunlar ve müdahaleler*. Nobel Academic Publishing.



## Developing Bystander Intervention Skills in Bullying of Gifted Students

Neşe Kurt-Demirbaş<sup>1</sup>

Seda Sevgili-Koçak<sup>2</sup>

### Abstract

**Introduction:** The purpose of this study is to implement and evaluate the effect of an online psychoeducation program aimed at enhancing bystander intervention skills in bullying of gifted secondary school students. For this purpose, the present study examined the effect of the bullying bystander intervention psychoeducation program called FASKU (notice, interpret immediately, take responsibility, decide, and apply) on the intervention skills of gifted secondary school students who were bystanders to bullying.

**Method:** The study was carried out with a group of gifted students enrolled in the 5th and 6th grades at the Science and Art Center. A study group was formed with 22 gifted students, including the experimental (11 students) and control (11 students) groups. In the study, data were obtained with Bystander Intervention Scale in Bullying (BISB). Within the scope of this study, the experimental group received a 6-session online psychoeducation program, whereas the control group did not undergo any intervention. The research design is a quasi-experimental model with experimental and control groups (pretest, posttest, and follow-up test).

**Findings:** The findings of the study indicated that the psychoeducation program implemented in the experimental group led to a discernible improvement in the bystander intervention skills of the gifted students. Based on this result, it can be inferred that the psychoeducation program demonstrates efficacy in enhancing the bystander intervention abilities of gifted students.

**Discussion:** Upon evaluating the results obtained in this regard, it becomes evident that the program exhibits efficacy in enhancing the bystander intervention abilities of students in bullying within the experimental group, who were subjected to the program. Bystander intervention psychoeducation program in bullying, psychoeducational programs applied to gifted students, and online therapy issues were discussed.

**Result and Recommendations:** A statistically significant difference was noted between the pretest and posttest scores of the experimental group; however, the posttest scores did not vary statistically from the follow-up test scores. It was concluded that the posttest scores of the experimental group were significantly different from the posttest scores of the control group, and there was no significant difference between the posttest scores and pretest scores of the control group from the bystander intervention scale in bullying.

**Keywords:** Gifted, bullying, bystander, bystander intervention in bullying, psychoeducational program, quasi-experimental model.

*To cite:* Kurt-Demirbaş, N., & Sevgili-Koçak, S. (2024). Developing bystander intervention skills in bullying of gifted students. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 25(3), 247-259. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1203731>

<sup>1</sup>**Corresponding Author:** Phd., Ministry of National Education, E-mail: nesekurt87@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8923-9813>

<sup>2</sup>Phd., Ministry of National Education, E-mail: sevgili\_seda@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8724-0669>

### Introduction

Bullying incidents are shown as one of the frequently encountered problems today. When the studies on bullying in recent years are evaluated, it is found that approximately 20% of the students in adolescence are exposed to bullying with various types of bullying; 20% -30% of them are seen to play the role of a bully who committed, initiated and sustained the bullying (Salmivalli et al., 1996). In cases of bullying, it is necessary to evaluate all roles participating in this process separately and to take the necessary precautions. For this reason, the bystander plays an important role in cases of bullying, which has an essential place in stopping or continuing the bullying events apart from the role of bully, victim, bully/victim. Salmivalli (2010) stated in his study that the bystander is significantly effective in preventing and increasing bullying incidents in bullying cases. It is emphasized that especially when the bystander intervenes in the bullying events at the right time, approximately 60% of these events end in a very short time, such as 10-12 seconds (Hawkins et al., 2001).

The bystander plays a critical role in the bullying events. It is known that they make very important contributions to the end of bullying with the help of correct and appropriate responses they will give in a short time, especially when they encounter bullying incidents. However, there are many reasons for the bystander's reaction to bullying when faced with bullying events or their preferences to remain silent (Fluke, 2016; Jenkins & Nickerson, 2019; Kingston, 2008; Pozzoli & Gini, 2012; Salmivalli & Voeten, 2004). When these factors are evaluated, it is seen that cognitive factors are in the first place in avoiding helping behaviors of individuals who are spectators of bullying (Kingston, 2008; Salmivalli & Voeten, 2004). When cognitive factors are evaluated, self-efficacy beliefs and attitudes towards bullying play a determining role in the bullying process. When social factors (Kingston, 2008; Latané & Darley, 1968; Levine & Crowther, 2008; Parris et al., 2020; Pozzoli & Gini, 2012) are discussed, the importance of friendship relations, taking responsibility, the number of bystanders, and the gender of the victim are emphasized. Finally, in emotional factors (Coloroso, 2003; Darley & Latané, 1968; Harris & Petrie, 2003; Jenkins & Nickerson, 2019; Padget & Notar, 2013), the bystander experienced anxiety, fear, and anxiety that something bad might happen to them. It seems that they focus on the empathic approach and the level of danger. In a longitudinal study conducted with the bystander in recent years, when students' changes and developments regarding the process from 4th to 7th grade are evaluated, it is seen that friendship relationships, the urgency of the event, and the sense of responsibility they feel are discussed in the behavior of intervening in bullying (Forsberg et al., 2014). When all these studies are evaluated, it is of critical importance to provide the bystander with the correct intervention skills, especially in terms of ending bullying incidents experienced in schools. When the literature is examined, it is seen that the model developed to give the bystander the right intervention skill is effective in this context.

The "Bystander Intervention Model", developed by Latané and Darley (1970) to explain bystander behavior, has been revised by Jenkins and Nickerson (2019) based on bullying behaviors. This model consists of five stages to develop the ability to intervene in the bystander against bullying. The first stage of the model is the realization of the event. This stage is the direct or indirect recognition of a bullying incident (Nickerson et al., 2016). The urgent-rapid interpretation of the event, which is the second stage of the bystander intervention model, is considered the most critical stage in the action of the bystander. It is based on the purpose of the bystander to notice the event as the first step in the face of an event and interpret it in an urgent and important way to help (Jenkins & Nickerson, 2017; Latané & Darley, 1970; Pozzoli & Gini, 2012). The stage of accepting the responsibility to help is based on the expectation of the bystander to accept their responsibility in the face of the event (Jenkins & Nickerson, 2017; Pozzoli & Gini, 2012). It is stated that the individual who is determined to help in deciding how to intervene or to provide assistance should know how to intervene, what methods can be used, and have social skills and self-efficacy beliefs (Jenkins & Nickerson, 2017; Nickerson et al., 2016; Pozzoli & Gini, 2012). The last stage of the model involves implementing the intervention decision and taking action with the appropriate intervention method without being silent or unresponsive on the condition of ensuring its own safety in the face of the events encountered (Jenkins & Nickerson, 2017; Nickerson et al., 2016).

When international studies aimed at providing awareness and intervention skills to bystander students are evaluated, Midgett et al. (2015) applied the STAC (Stealing The Show, Turning It Over, Accompanying Others, Coaching Compassion) program developed for secondary school students, and at the end of the program, it was found that there was an increase in the students' bullying intervention skills. Similarly, Johnston et al. (2018) applied the STAC program to high school students, and it was seen that it was effective in the bystander intervention skills of the students in the experimental group. In another study, Garrity et al. (2004) used the Bully Proofing- Creative problem solving, Adult help, Relate and join, Empathy, Stand up and speak out program (Bully Proofing-CARES) to help students who were bystanders to bullying. An increase in intervention skills was observed. Another program developed for students who are bystanders to bullying is Tsang et al. (2011) It is the



PATHS program (positive, adolescent, training, holistic, social) developed by. Similarly, in the PATHS program, it was concluded that bystander students gained awareness of bullying incidents, assumed responsibility, and gained the ability to stop bullying with appropriate intervention methods. Similarly, in the current study (FASKU; notice, interpret immediately, take responsibility, decide and apply), students who are spectators of bullying need to recognize bullying incidents, interpret them quickly, take responsibility, decide on the intervention method, and ultimately intervene with the appropriate intervention method. They are expected to do so.

It is seen that there has been an increase in the studies on bullying in Turkey in the 2000s. Many of these studies focus on bullying incidents, status, types, and coping with bullying (Hoşgörür & Orhan, 2017; Kılıç, 2019; Kurt-Demirbaş, 2020; Ünver & Koç, 2017). When the working groups of the studies on bullying are evaluated, secondary school students (Peker, 2015; Toraman & Usta, 2018) ranked first, followed by high school (Ayas & Pişkin, 2011; Ünver & Koç, 2017) and university (Özkal, 2011) students. In recent years, it has been observed that studies for gifted people, such as bullying, have increased considerably in the literature. These studies focus heavily on early diagnosis of gifted children and efforts to receive differentiated education after diagnosis. In Turkey, gifted students receive education in Science and Art Centers (SAC) and their schools. According to the SAC Directive (2019), gifted students "learn faster than their peers; is defined as "an individual who is prominent in creativity, art and leadership capacity, has special academic ability, can understand abstract ideas, likes to act independently in his areas of interest, and shows a high level of performance". Although research on both bullying and gifted students has increased today, it is seen that there are a limited number of studies on bullying among gifted students. In these studies, the characteristics of gifted students, such as perceptions of bullying (Bayar, 2018) and cyberbullying (Ağaoğlu et al., 2020; Nedim-Bal & Kahraman, 2015) were emphasized.

In studies suggesting that gifted individuals have advanced moral development, it is stated that their sensitivity to situations such as fairness, injustice, and disrespect is high (Freeman, 2001; Helt, 2008; Lee & Olszewski-Kubilius, 2006). It is known that gifted children are exposed to some bullying incidents due to their social-emotional characteristics, and they face situations such as friendship relations, loneliness, exclusion, or exclusion (Fonseca, 2015; Ünal, 2019). In addition, reasons such as exhibiting unusual features and being jealous also affect their exposure to bullying (Bayar, 2018; Ünal & Sak, 2020). The bullying experiences of gifted students were investigated by Peterson and Ray (2006), and it was stated that gifted adolescents remained silent in the face of bullying. Thoughts that he cannot change the situation cause gifted adolescents to feel hopeless. It is stated by Jumper (2009) that gifted individuals are exposed to more bullying; Peterson and Moon (2008) and Yılmaz (2015) stated that one of the most important problems of gifted students is bullying. Gifted students are not only bullied. At the same time, they sometimes take the role of bullies and may display bullying behaviors against other people. It is emphasized that gifted students generally verbally warn the bully in coping with bullying, remain insensitive to bullying, and use methods such as changing the place, but they cannot reach a definitive solution (Fonseca, 2015). Guilbault (2008) stated in his study that many of the gifted students watched bullying and did not interfere with it. At the same time, it was found that 60% -75% of gifted children preferred to be a spectator in the face of bullying. When all these studies are evaluated together, it is thought that the issue of intervention in bullying and bullying incidents in gifted students should be handled in a multifaceted way.

In summary, gifted students can take on the role of bystanders in bullying incidents, as well as the roles of victims and bullies. Gifted students may be negatively affected by the events they witness due to their deeper perception of events and their high level of sensitivity to events, and they may hesitate about how to intervene (Matthews & Foster, 2005). In this case, teaching correct intervention skills to gifted students becomes important. They will be given the opportunity to use their social-emotional characteristics in the right way, such as opposing injustice, being fair, and being sensitive in the face of bullying incidents. Bayar (2018) states in his study that there is a need for intervention methods to cope with bullying and studies to help individuals gain self-expression skills. When developmental processes are evaluated, adolescence is the age when bullying is especially common, and the impact of the social environment on the individual is high (Santrock, 2012). Considering this situation, it is thought that studies to be carried out during adolescence are very important. With this study, gifted students will gain preventive gains against possible bullying situations that they or the people around them may experience during adolescence. Nowadays, the use of the internet, online networks and social media is quite widespread. It is known that internet use has increased significantly due to COVID-19, which has affected the world as of 2019. It is stated that in this process, online therapy has become quite widespread, as well as face-to-face therapies (Director, 2021). Online therapy is when the client and counselor come together on the internet, and the counseling process continues via the internet (Güçlücan, 2020). Psychological assistance services in online therapy are offered on the internet by field experts. These services are generally structured between 4 and 12 weeks. In the current study, a

psychoeducation program was conducted online for gifted secondary school students who were bystanders to bullying.

In this context, the present study aimed to improve the intervention skills of secondary school students who are both gifted and spectators of bullying. It was aimed to test the following experiments with a quasi-experimental method with experimental and control groups.

Hypothesis 1: It was assumed that the posttest scores of the experimental group would be significantly higher than the pretest scores.

Hypothesis 2: It was assumed that there would be no significant difference between the follow-up test and posttest scores of the experimental group.

Hypothesis 3: It was assumed that the posttest scores of the experimental group would be significantly higher than the posttest scores of the control group.

Hypothesis 4: It was assumed that there would be no significant difference between the posttest scores and the pretest scores of the control group from the bystander intervention scale.

## Method

### Research Model

In this study, which aims to improve the bullying intervention skills of gifted secondary school students who are spectators of bullying through a psychoeducation program, the effect of the psychoeducation program was examined using a quasi-experimental model with pretest, posttest, and follow-up test measurements with experimental and control groups (Büyüköztürk, 2010). In this experimental model, the first factor refers to the experimental and control groups, and the second factor refers to repeated measurements consisting of a pretest, posttest, and follow-up test regarding the dependent variable (Büyüköztürk, 2010). The dependent variable of the study is the Bystander Intervention Scale in Bullying score (Kurt-Demirbaş & Öztemel, 2019), and the independent variable is the psychoeducation program to develop the intervention skills of gifted students who witness bullying. The research design for this model is given in Table 1.

**Table 1**

*Research Design Concerning the Psycho-Education Program*

Group	Pretest	Process	Posttest	Follow-up test
Experimental	1	X (program)	3	5
Control	2	-	4	6

### Working Group

In determining the experimental and control groups, which are the study groups of the research, the Bystander Intervention Scale in Bullying (BISB: Kurt-Demirbaş & Öztemel, 2019) was applied to 60 students (33 female and 27 male students) studying at the Aydın Province Science and Art Center in the 2020-2021 academic year. Three criteria were adopted in the formation of the experimental and control groups, and gifted students who met the criteria at the same time were assigned to the experimental and control groups by random assignment. These criteria are given below:

1. Having a score below the average according to the total score obtained from the measure,
2. The determined students' volunteering to participate in the research,
3. It was stated that the families of volunteer students should give permission.

In creating the experimental and control groups in the psychoeducation program, firstly, students who received low scores from the BISB according to their total scores were determined. At the same time, BISB scores were accepted as the pretest scores of the students in the experimental and control groups. In creating the experimental and control groups, a preliminary interview was held with 40 students who simultaneously met the three criteria mentioned above. As a result of the interviews and permissions, 11 students (6 female and 5 male students) were assigned to the experimental group and 11 students (6 female and 5 male students) to the control group by random assignment method.

## Measures

### *Demographic Information Form*

The Demographic Information Form prepared by the researchers included questions to determine the gender, grade levels and participation status of individuals in the psychoeducation program in order to determine the experimental and control groups.

### *Bystander Intervention Scale in Bullying (BISB)*

The scale includes subscales for each of the five steps: Notice the Event (“I have seen other kids being bullied at my school this year”), Interpret as an Emergency (“When a kid is being bullied, they need help”), Accept Responsibility (“I think it's up to me to stop bullying”), Know how to Act (“I have the skills to help a student who is being bullied”), and Intervene (“I would say something to a kid who is being mean to another kid”). Three items comprise the first four steps and four items for the final step. For each item, participants indicate their agreement on a Likert-type scale (1 = really disagree, 2 = disagree, 3 = agree, 4 = really agree). This survey is scored by summing the student's endorsements for each item; thus, higher scores indicate agreement with more items. Items were modified from the middle school version (Jenkins & Nickerson, 2017) to suit elementary-school students. Modifications included shortening the number of words per sentence, changing some words that might have been difficult for elementary students to read or understand, altering the directions, and changing the Likert-scale anchor descriptions. For example, item five originally stated, “Inappropriate comments can hurt someone's feelings, even if the person making the comments says they are joking”, and was revised to state “Mean comments can hurt someone's feelings, even if it is a joke”. Jenkins et al. (2018) recently reported psychometric evidence for the elementary version of this measure. They found evidence to support the five-factor model as well as evidence of measurement invariance for boys and girls. Evidence of internal consistency was found for the current study via Cronbach alphas (Notice 0.87, Interpret 0.77, Accept 0.82, Know 0.85, Act 0.84) (Jenkins & Nickerson, 2019).

“Bystander Intervention Scale in Bullying”, adapted into Turkish by Kurt-Demirbaş and Öztemel (2019), consists of five sub-dimensions and 16 items as in the original. Model fit indices in the measure showed that the expected five-factor structure for the first and second levels was appropriate: It is for the first level;  $\chi^2/sd = 1.927$ , RMSEA = .051, CFI = .957, GFI = .943, TL I = .945; for the second level  $\chi^2/sd = 2.230$ , RMSEA = .058, CFI = .939, GFI = .931, TL I = .927. Evidence of internal consistency was found for the current study via Cronbach alpha (Notice 0.88, Interpret 0.60, Accept 0.78, Know 0.67, Act 0.75) (Kurt-Demirbaş & Öztemel, 2019).

### *Psychoeducation Program for Bystander Intervention in Bullying (FASKU)*

The psychoeducation program for Bystander Intervention in Bullying (FASKU; notice/fark, urgent interpretation/acil yorum, take responsibility/sorumluluk, decide/karar and apply/uygula), aimed to improve the bullying intervention skills of secondary school students who are not the bully, victim and bully/victim in school bullying, but who are only bystanders (spectators) to bullying behaviors only and who are only and have low intervention skills. In implementing the program, notice the event, interpret the event as an emergency that requires help, accept responsibility for the situation, know how to intervene, or provide help implement intervention decisions. In addition to this, the topics of recognizing emotions, effective communication, and developing empathic understanding are also included in the sessions in the program.

The program was prepared for 22 gifted students attending 5th and 6th grades, consisting of the experimental and control groups, who were determined to be bullies using the Bystander Intervention in Bullying Measure (Kurt-Demirbaş & Öztemel, 2019). During the first implementation of the program, it was planned and implemented as 11 sessions and 45 minutes once a week. Afterwards, it was revised and finalized as one day, 40 minutes, and 6 sessions per week to increase the applicability level as a result of revision studies and expert opinions. The sessions were conducted online on the ZOOM platform under the supervision of the leader and assistant leader. The process in the sessions proceeded as follows:

**Session 1.** In the first session, it was aimed to have information about the group process, its purpose, and to meet other members of the group. Information about this program was shared, and information about the concept of bullying, which is the main theme of the program was given. With the active participation of the group members in the roles and types of bullying, the necessary information was provided to the members.

**Session 2.** In the second session, it was aimed for the members to become aware of the emotions of both themselves and others. At the same time, studies were organized to understand the importance of empathy in

strengthening healthy communication. Activities were carried out to raise awareness about how to feel about bullying roles and what to do in the face of bullying events.

**Session 3.** The third session aimed that the members gain awareness of the incident of bullying and gain the ability to interpret a bullying incident quickly. It was aimed to have information about the type of bullying incidents encountered and to gain awareness about the roles of bullying. In line with these purposes, activities were carried out with audio and visual materials.

**Session 4.** In the fourth session, it was aimed to take the responsibility of helping the victim when faced with a bullying incident. Visual and audio materials were used in the event.

**Session 5.** At the end of the fifth session, the members are expected to decide how to intervene in the event of bullying, which is the ultimate goal of the program, and to intervene with the correct intervention method. To classify the bullying incident, information was given on appropriate intervention methods. During the session, written materials, video recordings, and both visual and audio materials were used.

**Session 6.** The program was evaluated in the last session. Feedback was received from the members about the program, the process, and its objectives. The feelings and thoughts towards the completion of the program were shared, and the program was completed with good intentions and wishes.

### Data Collection Process

During the data collection process, necessary permissions were first obtained from the Ministry of National Education (MoNE) and Adnan Menderes University Ethics Commission. After obtaining the necessary permissions, measurement tools were applied, and the experimental and control groups were determined. Data were collected online via "Google Form" at 3 different times: pretest before the application, posttest after the application, and follow-up test after 4 weeks. In collecting data, the Bystander Intervention Scale in Bullying (Kurt-Demirbaş & Öztemel, 2019) was applied within the scope of the psychoeducation program. A 6-session Bystander Intervention in Bullying Psychoeducation Program-FASKU was applied to the determined experimental group. Program applications online are limited to one day a week and 40 minutes.

### Data Analysis/Application

Pretest, posttest, and follow-up tests were applied to the experimental and control groups of the program. First of all, the arithmetic mean, standard deviation, skewness, and kurtosis coefficients were examined to see whether the distribution was normally distributed. As a result, the distribution was found to be normal, but since the number of participants in the study was 11 (experiment) and 11 (control) ( $n < 30$ ), non-parametric statistical methods were used in the analysis of the data. To examine the difference between the BISB pretest, posttest, and follow-up test scores of the experimental and control groups, the Mann Whitney U Test was used to test whether there was a significant difference between the two related measurements (Büyüköztürk, 2010).

Statistical operations obtained from the scale were analyzed in the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 21) program. In this context, firstly, the arithmetic mean, standard deviation, skewness and kurtosis coefficients of all three measurements of the experimental and control groups were examined. The findings are given in Table 2.

**Table 2**

*Mean, Standard Deviation, Skewness, and Kurtosis Values for BISB Pretest, Posttest, and Follow-up Test Measurements of Experimental and Control Groups*

Groups	BISB	<i>n</i>	Mean	<i>sd</i>	Skewness	Kurtosis
Experimental	Pretest	11	55.55	8.12	-.67	.80
	Posttest	11	64.27	5.88	.77	.21
	Follow-up test	11	64.45	6.54	.48	-1.57
Control	Pretest	11	56.36	5.87	-1.15	1.19
	Posttest	11	58.91	4.78	1.19	2.22
	Follow-up test	11	58.82	5.17	1.17	1.27

Note: BISB = Bystander Intervention Scale in Bullying.

As can be seen from Table 2, the skewness and kurtosis coefficients in different measurements of the experimental and control groups generally remain at values between -1.5 and +1.5 (Tabachnick & Fidell, 2013). Based on this, it can be stated that the data shows a normal distribution (Çokluk et al., 2018).

Before applying the psychoeducation program (experimental procedure) to the students in the experimental and control groups, the Mann Whitney U test was conducted to determine whether the difference between the groups regarding the scores obtained from BISB was significant. The findings are given in Table 3.

**Table 3**

*BISB's Experimental and Control Group Pretest Mann Whitney U Test Result*

	Group	<i>n</i>	Rank average	Rank total	<i>U</i>	<i>p</i>
BISB	Experimental	11	10.41	114.50	48.50	.43
	Control	11	12.59	138.50		

Note: BISB = Bystander Intervention Scale in Bullying.

As seen in Table 3, it is understood that there is no significant difference between the pretest scores of the students in the experimental and control groups ( $U = 48.50$ ,  $p > .05$ ). After this analysis, the testing phase of the hypotheses began.

## Findings

### Hypothesis 1

The posttest scores of the gifted students in the experimental group from the bystander intervention in bullying scale were found to be significantly higher than their pretest scores. In order to test Hypothesis 1, the Wilcoxon Signed Rank Test was applied for the pretest and posttest scores of the students in the experimental group regarding the scores they received from the BISB. The findings are given in Table 4.

**Table 4**

*Pretest and Posttest Results of the Experiment Group*

	Pretest-posttest	<i>n</i>	Mean rank	Sum of rank	<i>z</i>	<i>p</i>
BISB	Negative	0	.00	.00	2.81	.00
	Positive	10	5.50	55		
	Equal	1				

Note: BISB = Bystander Intervention Scale in Bullying.

According to the findings given in Table 4, it is seen that there is a significant difference ( $z = 2.81$ ,  $p < .05$ ) between the posttest and pretest scores of the students participating in the study they got from the measure. In summary, this finding can be interpreted as that the applied program is effective in increasing the bystander intervention skills against bullying.

### Hypothesis 2

“There is no significant difference between the follow-up test scores of the experimental group obtained from the bystander intervention in bullying measure and the posttest score.” In order to test Hypothesis 2, the Wilcoxon Signed Ranks Test was applied to the posttest and follow-up test (4 weeks later) scores of the students in the experimental group taken from the Bystander Intervention Scale in Bullying. The results are given in Table 5.

**Table 5**

*Follow Test and Posttest Results of the Experiment Group*

	Follow test-posttest	<i>n</i>	Mean rank	Sum of rank	<i>z</i>	<i>p</i>
BISB	Negative	5	5	25.00	0.25	.79
	Positive	5	5	30.00		
	Equal	1				

Note: BISB = Bystander Intervention Scale in Bullying.

According to the findings given in Table 5, it is seen that there is no significant difference ( $z = 0.259$ ;  $p > .05$ ) between the follow-up test and posttest scores of the students participating in the study. Therefore, it can be interpreted that the effect of the program applied to the experimental group is permanent.

### Hypothesis 3

“The posttest scores that the experimental group got from the bystander intervention in bullying measure were significantly higher than the control group’s posttest scores from the Bystander Intervention Scale in Bullying”. In order to test Hypothesis 3, the Mann Whitney U test was applied to the posttest scores of the students in the experimental and control groups obtained from the Bystander Intervention Scale in Bullying, and the results are given in Table 6.



**Table 6***Experimental and Control Group Posttest U Test Result*

	Group	<i>n</i>	Mean rank	Sum of rank	<i>U</i>	<i>p</i>
BISB	Experimental	11	14.73	162	25	.01
	Control	11	8.27	91		

Note: BISB = Bystander Intervention Scale in Bullying.

It was found that there is a significant difference ( $U = 25, p < .05$ ) between the posttest scores that the experimental and control groups got from the bystander intervention in bullying measure. Considering the mean ranks, it is understood that the students participating in the bullying bystander intervention skill program have higher intervention skill levels compared to the students who do not participate in the program.

**Hypothesis 4**

“There is no significant difference between the posttest scores and the pretest scores of the control group obtained from the bystander intervention in bullying measure.” The pretest and posttest score results that the students in the control group got from the measure are given in Table 7.

**Table 7***Pretest and Posttest Results of the Control Group*

	Pretest-posttest	<i>n</i>	Mean rank	Sum of rank	<i>z</i>	<i>p</i>
BISB	Negative	3	3	9	1.91	.056
	Positive	7	6.57	46		
	Equal	1				

Note: BISB = Bystander Intervention Scale in Bullying.

It shows no significant difference ( $z = 1.91, p = .056; p > .05$ ) between the pretest and posttest scores of the control group individuals obtained from the bystander intervention in bullying measure. This finding supports the hypothesis.

**Discussion**

In the present study, the bullying bystander intervention psychoeducation program (FASKU) was revised and implemented to gifted middle school students who were bystanders to bullying, and its effect on intervention skills was examined. When the findings acquired in this way are assessed, it is seen that the program was effective in developing the bullying bystander intervention skills of the students in the experimental group. In this phase, bullying bystander intervention psychoeducation program, psychoeducation programs applied to gifted students, and online therapy will be discussed.

In the national literature, there are many studies on bullying and bullying roles, bully and victim, but there are no studies on developing bystander intervention skills for bullying. However, in recent years, there have been many studies on bystander and bystander intervention in the international literature. In the study conducted by Fredrick et al. (2020), it is seen that the relationship between the level of bystander intervention to bullying and empathy (cognitive and emotional) skills of 4th and 5th grade students was focused on. In the development of empathy skills, especially the intervention levels of students with high emotional empathy levels were found to be increased. Lihnou and Antonopoulou (2016) also found that empathy, self-efficacy, and proximity to the victim or bully were effective in the level of intervention in bullying incidents. In this context, activities for developing empathy were included within the scope of the program implemented in the current study.

When the international literature is examined, it is known that there are studies aimed at raising awareness and intervention skills for bystanders to bullying. The first was the STAC program developed by Midgett et al. (2015) for secondary school students. Within the scope of the program, it was concluded that students' bullying intervention skills increased. Similarly, Johnston et al. (2018) applied the STAC program to high school students, and it was found that the students in the experimental group were effective in their bystander intervention skills to bullying. In another study, Garrity et al. (2004) reported that the Bullying Resilience-CARES program and the PATHS program developed by Tsang et al. (2011) increased the level of bystander intervention in bullying. Similarly, in the PATHS program, it was concluded that bystander students gained awareness of bullying incidents, assumed responsibility, and gained the ability to stop bullying with appropriate intervention methods. Similarly, STAC, CARES, and PATHS programs aimed at students who were bystanders to bullying to develop intervention skills. Similarly, in the current study (FASKU; notice, interpret immediately, take responsibility, decide and implement), students who are bystanders to bullying are expected to notice bullying incidents, interpret them

quickly, take responsibility, decide on the intervention method, and finally intervene with the appropriate intervention method.

It is seen that gifted students are exposed to bullying, and become bystanders or bullies for some reasons. Social-emotional development, unusual characteristics, and being envied by their peers are among these reasons (Bayar, 2018; Ünal & Sak, 2020). However, experimental studies to improve the intervention skills of gifted students in the face of bullying are quite limited. In the study conducted by Nedim-Bal and Kahraman (2015) with gifted students, a psychoeducation program was improved to develop sensitivity towards cyberbullying. This program was prepared for gifted students to gain awareness about cyberbullying, and it was concluded that the psychoeducation program was effective in helping gifted students gain awareness about cyberbullying.

In previous studies, while gifted students' silence in the face of bullying was explained by their social-emotional characteristics, such as difficulty in communicating, friendship relations, loneliness, exclusion, ostracism, and inability to express themselves correctly (Fonseca, 2015), their unwillingness to remain silent was explained by their high moral development (being fair, not being wronged) (Freeman, 2001; Helt, 2008; Lee & Olszewski-Kubilius, 2006).

Gifted students prefer to remain silent in the face of bullying incidents because they feel hopeless and believe they cannot change the situation (Fonseca, 2015; Peterson & Ray, 2006). Although gifted students want to intervene in the face of a bullying incident due to their social-emotional characteristics, they have problems intervening effectively (Guilbault, 2008). Other psychoeducation programs for gifted students have also been reported to contribute to their social-emotional development. (Allen, 2017; Matthews & Foster, 2005). Based on these studies, it can be said that psychoeducational programs developed for gifted students are effective in terms of their social emotional development.

Although there are few experimental studies related to bullying in gifted students in the national literature, it is understood that there are experimental studies on different subjects. Köksal (2007) developed a program on the emotional intelligence of gifted students and found that it had a positive effect. Similarly, in the psychoeducation program developed by Sevgili-Koçak and Kan (2021) for the social-emotional characteristics of gifted students, it was observed that there was a positive development in the social-emotional characteristics of students. In this context, in the current study, it is seen that the bullying bystander intervention skills of gifted students improved positively with the psychoeducation program. The factors that make the program effective can be explained by the fact that visual and auditory materials were used by taking into account the developmental characteristics of the students. In addition, the participants were supported to share their thoughts easily with open-ended questions in the sessions, present the sessions by enriching them, and express their feelings and experiences. It can be said that the fact that the applied program is aimed at gaining skills, that it is based on experience, that the outcomes can be applied outside the session with out-of-group activities, and that the participants' experiences related to bullying are effective in increasing the effectiveness of the program.

Experimental studies on online psychoeducation programs are quite limited in the national literature. In one of these studies conducted by Tathioğlu (2013), the effect of online psychological counselling on loneliness was examined, and it was concluded that the program was effective on loneliness. The current research also focuses on the effectiveness of the psychoeducation program conducted online during COVID-19. It was observed that the bullying bystander intervention skills of gifted students increased through the online psychoeducation program.

### **Conclusion and Recommendations**

In the current study, a psychoeducation program was applied to the bullying bystander intervention skills of gifted students. The results obtained in this research are as follows:

1. It was observed that the post-intervention test scores of the experimental group were significantly higher than the pre-intervention test scores.
2. It was found that there was no significant difference between the follow-up test and posttest scores of the experimental group.
3. It was concluded that the posttest scores of the experimental group were significantly higher than the posttest scores of the control group.
4. It was found that there was no significant difference between the posttest scores of the control group and the pretest scores from the bullying bystander intervention scale.

In light of these results, suggestions that can be presented to practitioners and researchers are given below. FASKU psychoeducation program can be implemented face-to-face and online. Written, visual, and auditory materials were used during the implementation of the program. In the program, in addition to the stages of the model, variables such as empathy, emotion awareness, and effective communication were also included in the sessions. In future studies, it may be useful to consider other variables, such as self-efficacy belief, self-confidence, and friendship relationship, in addition to the variables addressed in the current study in the program to be prepared for gifted students who are bystanders to bullying and to take measurements related to these variables.

#### **Authors' Contributions**

The literature process of the study, the implementation of the psychoeducation program and the reporting of the study were carried out by Neşe Kurt-Demirbaş. Dr. Seda Sevgi-Koçak carried out the student selection process, data collection and analysis of the psychoeducation program. The final version of the study was evaluated together by both authors and its final form was given.

#### **Acknowledgment**

The authors would like to thank Gazi University Academic Writing Application and Research Center for proofreading the article.

## References

- Ağaoğlu, O., Öner, R. B., & Kanıbir, E. (2020). Özel yetenekli ve özel yetenekli olmayan lise öğrencilerinin siber zorbalığa yatkınlıklarının karşılaştırılması [Comparison of Specially Talented and Non-Talented High School Students in Cyber Bullying]. *Bilim Armonisi*, 3(2), 17-32. <https://doi.org/10.37215/bilar.742518>
- Allen Jr, W. T. (2017). Bullying and the unique socio emotional needs of gifted and talented early adolescent: Veteran teacher perspectives and practices. *Rooper Reviews*, 39(4), 269-283. <https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1362678>
- Ayas, T., & Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi [Investigation of bullying among high school students with regard to sex, grade level and school type]. *Elementary Education Online*, 10(2), 550-568. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90661>
- Bayar, S. (2018). *Zorbalığa maruz kalan özel yetenekli öğrencilerin zorbalık algıları [Bullying perceptions of gifted students who are exposed to bullying]* (Tez Numarası: 525491) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Coloroso, B. (2003). *The bully, the bullied and the bystander. How parents and teachers can help break the cycle.* Harper Resource.
- Darley, M. J., & Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8(4), 377-383. <https://doi.org/10.1037/h0025589>
- Fluke S. M. (2016). Standing up or standing by: Examining the bystander effect in school bullying [Doctoral dissertation, The University of Nebraska-Lincoln]. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1269&context=cehssdiss>
- Fonseca, C. (2015). *Emotional intensity in gifted students helping kids cope with explosive feelings.* Prufrock Press.
- Forsberg, C., Samuelsson, M., & Thornberg, R. (2014). Bystanders to bullying: Fourth- to seventh grade students' perspectives on their reactions. *Research Papers in Education*, 29(5), 557-576. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.878375>
- Fredrick S. S., Jenkins L. N., & Ray, K. (2020). Dimensions of empathy and bystander intervention in bullying in elementary school. *Journal of School Psychology*, 79, 31-42. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.03.001>
- Freeman, J. (2001). *Gifted children grow up.* Davis Fulton.
- Garrity, C., Jens, K., Porter, W., Sager, N., & Short-Camilli, C. (2004). *Bully proofing your school: Working with victims and bullies in elementary schools* (3rd ed.). Sopris West.
- Guilbault, K. M. (2008). Bullying and gifted learners. *Gifted Education Communicator*, 39(2), 12-15.
- Harris, S., & Petrie, G. F. (2003). *Bullying; the bullies, the victims, the bystanders.* Oxford.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512-527. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00178>
- Helt, C. A. (2008). *The role of IQ and gender in the social-emotional functioning of adolescents* (Publication No. 3348789) [Doctoral dissertation, University of Northern Colorado]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Hoşgörür, V., & Orhan, A. (2017). Okulda zorbalık ve şiddetin nedenleri ve önlenmesinin yönetimi (Muğla merkez ilçe örneği) [The causes of bullying and violence at schools and managing the prevention of it (The Sample of Muğla Province)]. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 859-880. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/395467>
- Jenkins, L. N., & Nickerson, A. B. (2017). Bullying participant roles and gender as predictors of bystander intervention. *Aggressive Behaviour*, 43(3), 281-290. <https://doi.org/10.1002/ab.21688>
- Jenkins, L. N., & Nickerson, A. B. (2019). Bystander intervention in bullying: Role of social skills and gender. *Journal of Early Adolescence*, 39(2), 141-166. <https://doi.org/10.1177/0272431617735652>

- Johnston, A. D., Midgett, A., Dumas, D. M., & Moody, S. (2018). A mixed methods evaluation of the “Aged-Up” STAC Bullying bystander intervention for high school students. *The Professional Counselor*, 8(1), 73-87. <https://doi.org/10.15241/adj.8.1.73>
- Jumper, R. L. (2009). *Gifted children’s communication about bullying: Under standing the experience* (Publication No. 3400752) [Doctoral dissertation, Texas A&M University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Kerry, T. (1992). Judging and handling ability in classrooms: Do circumstances alter cases? *Westminster Studies in Education*, 16(1), 23-40. <https://doi.org/10.1080/0140672930160106>
- Kılıç, K. M. (2019). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı, zorbalık bilişleri ve empati düzeyleri arasındaki ilişkiler [Relationships between digital game addiction, bullying cognitions and empathy levels in adolescents]. *Elementary Education Online*, 18(2), 549-562. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562015>
- Kingston, S. (2008). *Bullying as a socialprocess: Factors influencing bystander behaviour* (Publication No. 39157009078034) [Master dissertation, Brock University St. Catharines Faculty of Child and Youth Studies]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Köksal, A. (2007). *Üstün zekâli çocuklarda duygusal zekâyı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması [A program development study for developing emotional intelligence in gifted children]* (Tez Numarası: 219470) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kurt-Demirbaş, N. (2020). Zorbalıkta Seyirci Müdahale Ölçeği’nin (ZSMÖ) Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Adaptation of the bystander intervention scale in bullying to Turkish: Validity and reliability study]. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(2), 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/946284>
- Latané, B., & Darley, M. J. (1968). Group inhibition of bystander intervention in emergencies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10(3), 215-221. <https://doi.org/10.1037/h0026570>
- Latané, B., & Darley, M. J. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn’t he help*. Prentice Hall.
- Lee, S. Y., & Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(1), 29-67. <https://doi.org/10.1177/016235320603000103>
- Levine M., & Crowther, S. (2008). The responsive bystander: How social group member ship and group size can encourage as well as inhibit bystander intervention. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(6), 1429-1439. <https://doi.org/10.1037/a0012634>
- Matthews, D. J., & Foster, J. F. (2005). *Being smart about gifted children a guide book for parents and educators*. Great Potential Press.
- Midgett, A., Dumas, D., Sears, D., Lundquist, A., & Hausheer, R. (2015). A bystander bullying psychoeducation program with middle school students: A preliminary report. *The Professional Counselor*, 5(4), 486-500. <https://doi.org/10.15241/am.5.4.486>
- Nedim-Bal, P., & Kahraman, S. (2015). The effect of cyber bullying sensibility improvement group training program on gifted students. *Journal of Gifted Education Research*, 3(2), 48-57. <https://silo.tips/download/the-effect-of-cyber-bullying-sensibility-improvement-group-training-program-on-g>
- Nickerson, A. B., Feeley, T. H., & Tsay-Vogel, M. (2016). Applying mass communication theory to bystander intervention in bullying. *Adolescent Research Review*, 2(1), 37-48. <https://doi.org/10.1007/S40894-016-0030-3>
- Özbal, Y. (2012). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri [Gifted children and their families]*. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını.
- Özkal, U. Ü. (2011). *Üniversite öğrencileri arasında zorbalık ve zorbalığın psikolojik sorunlarla ilişkisi [Bullying among university students and the relationship between bullying and psychological problems]* (Tez Numarası: 302898) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Padgett, S., & Notar, C. E. (2013). Bystanders are the key to stopping bullying. *Universal Journal of Educational Research*, 1(2), 33-41. <https://doi.org/10.13189/ujer.20.13.01020>



- Parris, L., Lannin, D. G., Hynes, K., & Yazedjian, A. (2020). Exploring social media rumination: Associations with bullying, cyberbullying, and distress. *Journal of Interpersonal Violence, 37*(5-6), 1-21. <https://doi.org/10.1177/0886260520946826>
- Peker, A. (2015). Analyzing the risk factors predicting the cyber bullying status of secondary school students. *Education and Science, 40*(181), 57-75. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4412>
- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly, 50*(2), 148-168. <https://doi.org/10.1177/001698620605000206>
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2012). Why do bystanders of bullying help or not? A multidimensional model. *Journal of Early Adolescence, 33*(3), 315-340. <https://doi.org/10.1177/0272431612440172>
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar: Özellikleri tanınmaları eğitimi [Gifted people: Characteristics, identification, training]*. Maya Akademi Yayınları.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development, 28*(3), 246-258. <https://doi.org/10.1080/01650250344000488>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*(1), 1-15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Saranlı, A. G., & Metin, N. (2012). Social-emotional problems observed in gifted children. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 45*(1), 139-164. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001239](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001239)
- Sevgili-Koçak, S., & Kan, A. (2021). Üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal gelişimlerine yönelik geliştirilen psiko-eğitim programının etkisi [The effect of psycho-education program developed for the social emotional development of gifted children]. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18*(44), 8054-8091. <https://doi.org/10.26466/opus.931746>
- Tatlıoğlu, K. (2013). The effect of cognitive behavioral oriented psychoeducation program on dealing with loneliness: An online psychological counseling approach. *Education Around the World, 134*(1), 101-109. <https://www.researchgate.net/publication/313842155>
- Toraman, L., & Usta, E. (2018). Ortaokul öğrencilerinin dijital yerli ve siber zorba olma durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [The analysis of the cases of being a digital native and cyber bully of the secondary school students in terms of various variables]. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty, 37*(2), 57-77. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/572776>
- Tsang, S. K. M., Hui, K. P. E., & Law, B. C. M. (2011). Bystander position taking in school bullying: The role of positive identity, self-efficacy, and self-determination. *The Scientific World Journal, 11*(7206), 2278-2286. <https://doi.org/10.1100/2011/531474>
- Ünal, N. (2019). *Özel yetenekli ergenlerin yalnızlık deneyimleri [Loneliness experience of gifted adolescents]* (Tez Numarası: 590235) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ünal, N. E., & Sak, U. (2020). Sıra dışı olanlar: Özel yetenekli yalnız ergenler [The extraordinary: Lonely adolescents with special abilities]. *Journal of Children and Civilization, 5*(10), 281-296. <https://doi.org/10.47646/CMD.2020.214>
- Ünver, H., & Koç, Z. (2017). Siber zorbalık ile problemlili internet kullanımı ve riskli internet davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi [Extended summary the investigation of the relationship among cyber bullying, problematic internet use and risky internet behaviors]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(2), 117-140. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/385932>
- Yılmaz, D. (2015). *Üstün yetenekliler için psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları gereksinimler, sorunlar ve müdahaleler [Psychological counseling and guidance practices for gifted people, needs, problems and interventions]*. Nobel Academic Publishing.



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

2024, 25(3), 261-275

**ARAŞTIRMA | RESEARCH**

Gönderim Tarihi | Received Date: 17.07.23

Kabul Tarihi | Accepted Date: 04.12.23

Erken Görünüm | Online First: 24.01.24

**Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması: Okul Öncesi  
Öğretmenlerinin Disleksi Bilgisi ve Yeterlilik Faktörleri**

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

**Inclusion of Children with Special Needs: Dyslexia Knowledge and  
Competence Factors of Preschool Teachers**

[Click here to read in English](#)

**Derya Atalay**





## Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Disleksi Bilgisi ve Yeterlilik Faktörleri

Derya Atalay <sup>1</sup>

### Öz

**Giriş:** Araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik yeterliklerini ve disleksi bilgi düzeylerini etkileyen faktörleri incelemek amacıyla yapılmıştır.

**Yöntem:** Çalışma betimsel ve ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Çalışma grubunu 350 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu, Disleksi ile İlgili Bilgi ve İnanç Ölçeği ve Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Analizlerde kişisel bilgilerin frekans ve yüzdeleri verilmiş, ölçek puanlarına ilişkin betimsel analizler yapılmış, iki ölçek puanı arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Spearman Brown korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik öğretmen yeterliği ölçeği puanları ile disleksi bilgi ve inanç ölçeği puanlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesinde sınıflandırma analizlerinden CHAID analizi kullanılmıştır.

**Bulgular:** Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin disleksi bilgi, tanı, tedavi ve genel olarak bilgi düzeyleri arttıkça özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik yasa, bilgi, algı ve genel olarak yeterlilik düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik yeterliklerini etkileyen en önemli faktörler sırasıyla özel eğitim sertifikası olma durumu, öğrenme güçlüğü konusunda eğitim alma durumu, kurum türü ve cinsiyet olduğu görülmüştür. Öğrenme güçlüğü konusunda eğitim alıp özel eğitim sertifikası olan okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik yeterliği daha yüksek bulunmuştur.

**Tartışma:** Alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik yeterliklerini ve disleksi bilgi düzeylerini inceleyen bir çalışmaya rastlanamazken, kaynaştırma eğitimin önemini gösteren çalışmalar mevcuttur.

**Anahtar sözcükler:** Okul öncesi öğretmeni, okul öncesi eğitimi, kaynaştırma eğitimi, disleksi, öğretmen yeterliği.

*Atf için:* Atalay, D. (2024). Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması: Okul öncesi öğretmenlerinin disleksi bilgisi ve yeterlilik faktörleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 25(3), 261-275. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1328588>

<sup>1</sup>Öğr. Gör., Iğdır Üniversitesi, E-posta: derya.atalay@igdir.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9043-0407>

## Giriş

İlk yıllar, çocukların hayatlarında gelişmelerinin en hızlı olduğu dönemdir. Hızla değişen bir dünyada okul öncesi eğitimin temel amacı, çocukların öğrenme, kişisel, bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimini ele almaktır. Okul öncesi öğretmenlerinin teorik bilgi, pedagojik yaklaşımlar, didaktik yeterlilik ve metodolojik araçlar açısından yeterlilikleri, uygulamalarını ve dolayısıyla çocuklara potansiyellerini gerçekleştirmeleri için sağlanan fırsatları şekillendirmektedir (Sheridan vd., 2011). Öğretmenlerin yüksek düzeydeki örgün eğitimleri kaliteli okul öncesi ortamlarla ilişkilidir ve böylece çocuklar için daha iyi duygusal, eğitimsel ve gelişimsel destek sağlar (Barnett, 2003). Ancak yalnızca okul öncesi öğretmenlerinin örgün eğitim gereksinimlerini arttırmaya odaklanan politikalar, okul öncesi kaliteyi iyileştirmek için yetersiz olabilir. Araştırmalar, resmi müfredatın başarılı bir şekilde uygulanmasının, okul öncesi eğitimdeki öğretmen-çocuk oranı ve grup büyüklüğü dahil olmak üzere, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliliği ve destekleyici çalışma koşullarıyla yakından bağlantılı olduğunu göstermektedir (Barnett, 2005). Okul öncesi deneyimler, çocukların kısa ve uzun vadeli refahı, öğrenmesi ve gelişimi için kritiktir (Burchinal, 2018; Yuva, 2018). Hatta sinirbilimde yapılan araştırmalar, yüksek kaliteli erken eğitimin bir çocuğun geleceğine yönelik kritik bir fark yaratabileceğini öne sürüyor. Bu da erken eğitimin yararlarının okul öncesi programların kalitesine bağlı olduğunu göstermektedir (Strong, 2017). Birçok meta-analiz, okul öncesi eğitime katılımın bilişsel gelişimi artırabileceğini göstermiştir. Örneğin okul öncesi eğitim programı olan Head Start çocukların bilişsel ve başarı sonuçlarını iyileştirdiğini ortaya koyarken (Shager vd., 2013); düşük kaliteli erken eğitim programlarını veya okul öncesi programları bitirmiş çocuklara nasıl öğretileceği konusunda bilgisi olmayan öğretmenlerle yapılan araştırmalar okul öncesi programlarındaki çocukların akademik kazanımlar elde etmediğini göstermiştir (Cascio, 2018).

Spesifik bir öğrenme güçlüğü olarak tanımlanan disleksi teriminin ilk kez 1896'da Dr. Pringle Morgan tarafından kullanıldığı düşünülmüştür. Disleksi, akıcı kelime okuma ve zayıf heceleme becerileri ile ilgili zorluklarla karakterize edilir. Bu zorluklar nörobiyolojik kökenlidir. Beklenmeyen bir fonolojik işleme eksikliğinden yani, konuşmadaki farklı sesleri duyma, hatırlama yetersizliğinden kaynaklanır (Share, 2021). Fonolojik farkındalık, bir dilin fonemlerini ve hecelerini bilinçli olarak belirleme ve manipüle etme yeteneğidir (Goswami & Bryant, 1990). Amerikan Psikiyatri Derneği'nin (APA) tanısal ve istatistiksel el kitabı (APA, 2013), disleksi tanımlamak için "okuma bozukluğu olan spesifik öğrenme bozukluğu" terimini kullanır. Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (DSM-5) tanımı, terimin, "bu güçlükleri hedef alan müdahalelerin sağlanmasına rağmen en az 6 aydır devam etmesi gereken" doğru veya akıcı kelime okuma, kötü kod çözme ve kötü heceleme ile ilgili sorunlarla karakterize edilen bir öğrenme güçlükleri modelini ifade ettiğini belirtmektedir (APA, 2013). Disleksi, okuma ve dile dayalı işleme becerilerini etkileyen özel bir bozukluktur. Disgrafi, el yazısı ve ince motor becerilerini içeren özel bir bozukluktur. Diskalkuli, sayıları anlama ve matematiksel gerçekleri öğrenme yeteneğini etkileyen özel bir bozukluktur. İşitsel işlem sırası, okul çağındaki çocukların yaklaşık %5'ini etkiler. Çoğu çocuğun yaptığı gibi onların söyledikleri işlenemez. Bunun nedeni, kulaklarını ve zihinlerini tam olarak hizaya getirememeleridir. Dil işleme düzeni, duydukları sözcükleri anlamalarını ve anlamlandırmalarını zorlaştırır. Sözel olmayan öğrenme güçlüğü, duydukları kelimeleri anlamalarını ve anlamlandırmalarını zorlaştırır. Tipik okuma edinme ve okuma gelişimindeki kalıcı zorluklar, gelişimsel disleksi olarak karakterize edilir (Ramus vd., 2003; Vellutino vd., 2004). Gelişimsel disleksi, okuma becerilerinin kazanılmasında ciddi ve kalıcı problemlerle karakterize edilen spesifik bir bozukluktur; bu sorunlara zekâ yaşı, görme keskinliği sorunları veya yetersiz okul eğitimi neden olmaz (APA, 2013; World Health Organization [WHO], 2016). Okuma konusundaki hayal kırıklıklarından dolayı, çok sayıda disleksik çocuk akademik ve sosyal problemler açısından yüksek risk altındadır (Volkmer & Schulte-Körne, 2018). Daha yüksek okuma kaygısına sahip bu çocukların, refah seviyeleri düşer ve olumsuz tutumlar sergilerler (Hutton vd., 2021). Öğrenme güçlüğü çeken çocuklar özel değildir; normaldirler ancak bazı öğrenme sorunlarından dolayı yavaş öğrenirler; çabuk öğrenen değildirler. Çocuklar, özellikle farklı konularda öğrenmede büyük zorluklar yaşarlar. Bu tür bir engelin bir çocuğun hayatı için çok zararlı olabileceğini ve onu ailesini, arkadaşlarını ve eğitim sistemini etkileyebileceğini anlamak çok önemlidir.

Her ulus ve toplum çocuğa eşit eğitim hakkı sağlamalıdır. Özel eğitim ve öğretim yapılarının ürettiği damgalama, dışlama ve marjinalleştirmeye karşı özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimi için uluslararası alanda en çok kabul gören modellerden biri kaynaştırma (Mittler, 2005; Slee, 2011). Loreman'a (2014) göre, bu terim her çocuğun kendi mahallesindeki okula gitme hakkının savunulmasını ifade eder. Kaynaştırma eğitimi terimi, özel gereksinimi olan veya olmayan tüm öğrencilerin genel eğitim okullarına gitmeleri, benzer müfredatları izlemeleri ve her öğrencinin ihtiyaçlarını ve özelliklerini karşılayan çeşitli öğretim yöntemleri kullanmaları sürecini ifade eder. Kaynaştırma eğitiminin uygulanmasının etkili olabilmesi için, tüm öğrencilerin öğrenme sürecine katılımı ve sosyalleşme imkânı için desteklenmesi gerekir.

Kaynaştırma kavramına sosyo-politik olarak yaklaşan Barton ve Smith (2015), kapsayıcı eğitimin “bağımsız olarak tüm öğrencilerin eğitiminin nedenleri, zamanı, yeri ve olası sonuçlarıyla ilgilendiğini” öne sürer. Diğer bir deyişle, “eğitimin tüm öğrenci nüfusuna sağlanması ile ilgilidir”. Dolayısıyla kaynaştırma eğitimi, bir grup çocuğu adapte etme ve onları katı bir öğrenme ortamından özümseme süreci değildir. Aksine, her öğrencinin kendine has özelliklerinin sürekli korunduğu, zenginleştiği ve sürekli geliştiği, öğrenme sürecine farklı bir şekilde yaklaşmaya engel değil, vesile olan “iki yönlü bir süreçtir” (Bania vd., 2021). Kaynaştırma eğitimi ile öğrencilerin hastalık gruplarına ayrılması ortadan kaldırılırken aynı zamanda sosyalleşmeleri de artırılmaktadır. Ayrıca, kullanılan öğretim yöntemlerinin, özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını artırdığı, öğrencilerin öğrenmesini, duygusal ve sosyal gelişimini desteklediği görülmektedir (Vislie, 2003).

Kaynaştırma eğitiminin hedeflerine ulaşmak için, uygulama süreci okul öncesi eğitimden başlamalıdır (Bania vd., 2020). Amerikan Erken Çocukluk Bölümü (DEC) ve Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Derneği'ne (NAEYC) (DEC & NAEYC, 2009) göre, okul öncesinde kapsayıcı bir eğitim, özel bir eğitim ihtiyacı olan veya olmayan her okul öncesi çocuğun grup etkinliklerine aktif olarak katılma hakkıdır. Sınıfta, diğer çocuklarla sosyal beceriler ve arkadaşlıklar geliştirmek hem bilişsel hem de öğrenme becerilerini geliştirir. Çok sayıda çalışma, özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencilerin okul öncesi entegrasyonunun bilişsel ve öğrenme gelişimlerine katkısını vurgulamıştır.

Phillips ve Meloy (2012), genel sınıflara devam eden özel eğitime ihtiyacı olan çocukların bilişsel ve öğrenme gelişimi üzerine yaptıkları araştırma sonuçlarına göre, genel anaokulundaki yüksek kaliteli okul öncesi kaynaştırma programlarına katılan hem özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar hem de normal gelişim gösteren çocuklar, erken okuryazarlık becerilerinde önemli kazanımlar kaydetmiştir. Green ve diğerleri (2014), kaynaştırma eğitimi ilkelerinin uygulandığı sınıflarda özel eğitime ihtiyacı olan çocukların gelişen okuryazarlık becerilerindeki ilerlemeyi iki akademik yıl boyunca inceledi. Araştırmacılar, genel entegrasyon kurslarına katılan özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarda dil ve okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu bir etkiye dikkat çekti. Ayrıca, özel eğitim gereksinimi olan çocuklar, normal gelişim gösteren akranlarına göre yazılı dil ve konuşma dili konusunda farkındalık yaratma konusunda önemli ilerlemeler kaydetmiştir.

Rafferty ve diğerleri (2003), özel okullarda okuyan öğrencilerle herhangi bir dışlama olmadan derslere devam eden özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarla yaptıkları araştırmada; çocuklarda, sosyal beceriler, sözlü ifade ve sözlü komutları anlama alanlarında gelişme olurken, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasında ilerleme olmamıştır. Odom ve diğerleri (2004), Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okullarda okul öncesi kapsayıcı eğitim üzerine bir araştırma yürütmüştür. Gözlemlerle birlikte karma yöntemi kullanarak, kaynaştırma sınıflarındaki öğrencilerin, ayrı eğitim ortamlarına devam eden öğrencilere göre akranlarıyla etkileşim kurma olasılıklarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Aynı zamanda öğrencilerin gelişimsel ve davranışsal gelişimlerinde önemli olumlu sonuçlar gözlemlenmiştir. Doğan (2012), özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) riski taşıyan 5-6 yaş çocuklarla erken müdahale programının uygulandığı çalışmada, deney grubunda okula hazır bulunma durumunun anlamlı derecede yüksek olduğunu bulmuştur. Kuruyer ve Çakıroğlu'nun (2017) sınıf öğretmenleri ile ÖÖG olan öğrencilere müdahale sürecindeki görüşlerine ilişkin yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin eğitsel değerlendirmeye ve müdahale programlarına yönelik bilgi ve kavram açısından eksikliklerinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Literatür taramasından da görülebileceği gibi, uluslararası alanda yapılan araştırmalar, genel eğitim bağlamında hem bilişsel hem de öğrenme gelişiminde ve sosyal etkileşimde, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin okul öncesi kaynaştırmanın önemine ve katkısına odaklanmıştır. Ayrıca araştırmalar, bu eğitim modelinin normal gelişim gösteren öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimine katkısına odaklanmaktadır. Disleksi riski taşıyan çocukların erken tanınıp akranlarıyla aynı standartlarda eğitim almaları için özverili çalışma sağlayacak olan okul öncesi öğretmenleri ayrıca önemli bir misyon üstlenmiş durumdadır. Okul öncesi öğretmenlerinin disleksi bilgisi ve farkındalığı hakkında okul öncesi kaynaştırmanın hem özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere hem de normal gelişim gösteren öğrencilere katkısına ilişkin görüşlerini keşfetme açısından yurt içi araştırma etkinliği eksik görünmektedir. Bu amaçla araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik yeterliklerini ve disleksi bilgi düzeylerini etkileyen faktörleri incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın amaçları doğrultuda aşağıdaki sorulara yönelik yanıt aranmıştır;

1. Okul öncesi öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin bilgi düzeyleri nasıldır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin disleksi bilgi düzeyleri nasıldır?
3. Okul öncesi öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin bilgi düzeyleri ile disleksi bilgi düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?



4. Okul öncesi öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik yeterliğini etkileyen en önemli faktörler nelerdir?
5. Okul öncesi öğretmenlerin disleksi bilgi ve inançlarını etkileyen en önemli faktörler nelerdir?

### Yöntem

#### Araştırma Modeli

Çalışma betimsel ve ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Betimsel araştırma, belirli bir olguyu veya durumu yorumlamaktan ziyade tanımlama, detaylandırma veya açıklama fırsatı sunar. İlişkisel araştırmalar ise iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü herhangi bir manipülasyon olmaksızın ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Creswell, 2012).

#### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu kamu ve özel sektörde çalışan 350 okul öncesi öğretmeninden oluşmuştur. Örneklem yöntemi olarak kartopu örnekleme seçilerek yapılmıştır. Katılımcılara ait kişisel bilgilerin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1**

*Çalışma Grubunun Kişisel Bilgileri*

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	267	76.3
	Erkek	83	23.7
	Toplam	350	100
Yaş	20-25 yaş	132	37.7
	26-30 yaş	132	37.7
	31-35 yaş	53	15.1
	36 yaş ve üzeri	33	9.4
	Toplam	350	100
Öğrenim düzeyi	Ön lisans	64	18.3
	Lisans	257	73.4
	Yüksek lisans	29	8.3
	Toplam	350	100
Çalıştığı kurum	Resmi	252	72
	Özel	98	28
	Toplam	350	100
Hizmet yılı	0-5 Yıl	242	69.1
	6-10 yıl	74	21.1
	11 ve üstü	34	9.7
	Toplam	350	100
Ailesinde öğrenme güçlüğü olan	Var	26	7.4
	Yok	324	92.6
	Toplam	350	100
Öğrenme güçlüğü konusunda eğitim	Evet, almış	198	56.6
	Hayır, almamış	152	43.4
	Toplam	350	100
Özel eğitim sertifikası	Var	122	34.9
	Yok	228	65.1
	Toplam	350	100
Daha önce dezavantajlı öğrencisi	Evet, oldu	225	64.3
	Hayır, olmadı	125	35.7
	Toplam	350	100

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %76.3’ü kadın, %2.7’si erkektir. Yaş grubuna bakıldığında %37.7’si 20-25 yaş, %37.7’si 26-30 yaş, %15.1’i 31-35 yaş, %9.4’ü 36 yaş ve üzeridir. Öğrenim düzeyine göre %18.3’ü ön lisans, %73.4’ü lisan, %8.3’ü yüksek lisans mezunudur. %72’si resmi, %28’i özel kurumda çalışmakta; %69.1’i 0-5 yıl, %21.1’i 6-10 yıl, %9.7’si 11 yıl ve daha fazla hizmet yılına sahiptir.

%7.4'ünün ailesinde öğrenme güçlüğü olan vardır, %92.7'sinde yoktur; %56.6'sı öğrenme güçlüğü konusunda eğitim almıştır, %34.9'unun özel eğitim sertifikası vardır, %64.3'ünün daha önce dezavantajlı öğrencisi olmuştur.

### Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu, Disleksi ile İlgili Bilgi ve İnanç Ölçeği ve Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda, yaş, öğrenim durumu, ailede öğrenme güçlüğü olan bireyin varlığı, öğrenme güçlüğü alanında eğitim alma durumu, özel eğitim sertifikasına sahip olma durumu, daha önce dezavantajlı öğrenciyle çalışma durumu, kurum türü ve kıdem yılı bilgileri yer almaktadır.

Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği, Esposito ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe uyarlamasını Sönmez ve Bıçak (2017) gerçekleştirmiştir. 19 maddeden oluşan ölçek, yasa, bilgi, kendine güven ve algı olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek puanlanması 5'li likert tipine sahiptir ve ölçekten minimum 19 puan maksimum 95 puan alınmaktadır. Alınan toplam puan genel yeterlik düzeyini ve yeterlik alanında geliştirilmesi gereken yerlerin saptanmasına yardımcı olur. Ölçeğin tümünü kapsayan iç tutarlılık katsayısı 0.96; yasa boyutu 0.85, bilgi boyutu 0.96, kendine güven boyutu 0.94, algı boyutu 0.95 olarak hesaplanmıştır (Sönmez & Bıçak, 2017). Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği yasa alt boyutu için 0.838, bilgi alt boyutu için 0.907, güven alt boyutu için 0.904, algı alt boyutu için 0.895 ve toplam puan için 0.951'dir.

Disleksi ile İlgili Bilgi ve İnanç Ölçeği, Soriano-Ferrer ve Echegaray-Bengoa (2014) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe uyarlaması Sümer-Dodur ve Altındağ Kumaş (2020) tarafından yapılmıştır. Ölçek 36 madde ve üç boyutta sahiptir. Bu alt boyutlar; genel bilgi, tanı ve tedavi olarak belirlenmiştir. Ölçek, doğru (1), yanlış (2), bilmiyorum (3) şeklinde derecelendirilirken “bilmiyorum” seçeneği yanlış olarak varsayılarak ölçek skalası iki seçeneğe indirgenmiştir (Harrison vd., 2017). Disleksi ile İlgili Bilgi ve İnanç Ölçeği genel bilgi alt boyutu için 0.87, tanı alt boyutu için 0.85, tedavi alt boyutu için 0.78 olarak bulunmuştur. Çalışmada ölçekte yer alan alt ölçeklerin iç tutarlık katsayıları yeniden hesaplanmış, Disleksi ile İlgili Bilgi ve İnanç Ölçeği Genel Bilgi alt boyutu için 0.776, tanı alt boyutu için 0.762, tedavi alt boyutu için 0.731 ve toplam puan için 0.895 bulunmuştur. Ölçeklere ait iç güvenilirlik katsayılarının belirlenmesinde Cronbach Alfa kullanılmıştır.

### Veri Toplama ve Analizi

Çalışma verileri toplanmadan önce, yayın etiğine uygunluğuna dair gerekli izin alınmıştır (İğdır Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu, 13.04.2023 13:52 E-37077861-900-99022) Ölçek maddeleri Google Forms'da oluşturulan çevrimiçi anket tasarımı ile kullanılmıştır. Katılımcılardan araştırmaya gönüllü olarak katılım onayı çevrimiçi olarak alınmış, ölçek formlarını doldurmaları istenmiştir. Anketlerden toplanan tüm kişisel veriler, yalnızca anketin yürütülmesi için kullanılmıştır.

Verilerin analizinden önce ölçek puanlarının normallik dağılımı Kolmogorov-Smirnov Testi, Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerlerine, ayrıca histogram grafiklerine göre incelenmiştir. Ölçek puanları Kolmogorov Smirnov testi anlamlılık değeri 0.05'in altında bulunmuştur. Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin  $\pm 3$  aralığında olmadığı, son olarak Histogram grafikleri incelendiğinde tek tepeli yapı oluşturmadığı görülmüş ve dağılımın normal olmadığına karar verilmiştir (Uysal & Kılıç, 2022). Normal dağılımdan sapmaya neden olan uç değerlerin yer aldığı verilerin çıkarılması durumunda çok sayıda veri kaybı olduğundan tüm verilerin analize katılmasına karar verilmiştir. Böylece verilerin analizinde non parametrik testlerden yararlanılması uygun bulunmuştur. Kişisel bilgilerin frekans ve yüzdeleri verilmiş, ölçek puanları betimsel analizleri yapılmış, iki ölçek puanı arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Spearman Brown korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırmanın son iki alt problemine yönelik olarak sınıflandırma analizinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği puanları ile Disleksi ile İlgili Bilgi ve İnanç Ölçeği puanlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesinde sınıflandırma modeli ve sınıflandırma tekniklerinden biri olan karar ağacı CHAID algoritması kullanılmıştır. Karar ağacı, çok değişkenli analiz için en sık kullanılan tahmin yöntemlerinden biridir. Bu yöntem, verileri tanımlamak, görselleştirmek ve boyutlandırmak için ve veri madenciliğinde sınıflandırma, tahmin, regresyon ve görüş oluşturma gibi tahmine dayalı görevler için kullanılır. Tümevarımsal muhakeme sağlayan kontrol edilebilir bir öğrenme yöntemidir. Karar ağacı parametrik olmayan yöntemlere aittir (Milanovic & Stamenkovic, 2017). Karar ağacı uygulamalarından biri olan CHAID, parametrik olmayan bir algoritmadır ve sağlıklı çalışabilmesinin tek koşulu büyük bir veri kümesidir. Bu durum, algoritmanın ilgili çapraz tablonun her bir hücrelerinde en az beş beklenen frekans gerektirmesinden kaynaklanmaktadır (Diepen & Franses, 2006). Karar ağaçlarının net kurallar

oluşturması, tüm değişken türlerine uygun olması, çok fazla hesaplama yapmadan sınıflandırılabilmesi, tahmin ve sınıflandırma için hangi alanların öne çıkarılacağını göstermesi açısından güçlü bir yöntemdir (Ersöz, 2019). Öğretmenlerin kaynaştırılmaya yönelik yeterlikleri ile disleksi bilgi ve inançlarını etkileyen kişisel değişkenlerin neler olduğunun belirlenmesine ilişkin yapılan CHAID analizinde ölçek toplam puanları bağımlı değişken, öğretmenlerin anket formuyla sorgulanan yaşı, öğrenim durumu, çalıştığı kurum, kıdem yılı, sınıftaki öğrenci sayısı, ailesinde öğrenme güçlüğü olan birey bulunma durumu, özel eğitim sertifikasının bulunma durumu ve daha önce sınıfında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrenci olma durumu değişkenleri bağımsız değişken olarak atanmıştır. CHAID analizinde maksimum ağaç derinliği 3 olarak alınmış, oluşan risk puanları göz önünde bulundurularak analizdeki üst ve alt düğümlerdeki minimum değerler değiştirilerek analizler tekrarlanmıştır. Elde edilen ağaç yapıları verilerek yorumlanmıştır.

### Bulgular

Bulgular alt problemlere göre sırasıyla verilerek yorumlanmıştır. Tablo 2’de okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik bilgi düzeyleri ile disleksi bilgi ve inanç ölçek puanları betimsel analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 2**

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçek Puanları Betimsel Analiz Sonuçları*

Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik öğretmen yeterliği ölçeği	N	Min	Max	M	SS
Yasa	350	4.00	20.00	15.01	2.98
Bilgi	350	5.00	25.00	20.61	3.17
Güven	350	6.00	30.00	22.67	4.29
Algı	350	4.00	20.00	15.39	3.01
Toplam	350	22.00	95.00	73.69	11.72
Disleksi ile ilgili bilgi ve inanç ölçeği					
Genel bilgi	350	.00	15.00	9.20	2.583
Tanı	350	.00	9.00	6.24	1.98
Tedavi	350	.00	8.00	5.22	1.64
Toplam	350	.00	29.00	20.67	4.95

Tablo 2’de okul öncesi öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği puan ortalamaları, yasa alt boyutu için 15.01, güven alt boyutu için 20.61, algı alt boyutu için 22.67 ve toplam için 73.69; Disleksi ile İlgili Bilgi ve İnanç Ölçeği puan ortalamaları genel bilgi alt boyutu için 9.20, tanı alt boyutu için 6.24, tedavi alt boyutu için 5.22 ve toplam için 20.67’dir. Ölçek puanlarına ilişkin bir kesme noktası bulunmamakla birlikte ölçeklerin alt boyutlarından alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar düşünüldüğünde okul öncesi öğretmenlerinin tüm puanlarda ortanın üzerinde puana sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 3’te okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik bilgi düzeyleri ile disleksi bilgi düzeyleri arasındaki korelasyon sonuçları verilmiştir.

**Tablo 3**

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçek Puanları Sperman Brown Korelasyon Analizi Sonuçları*

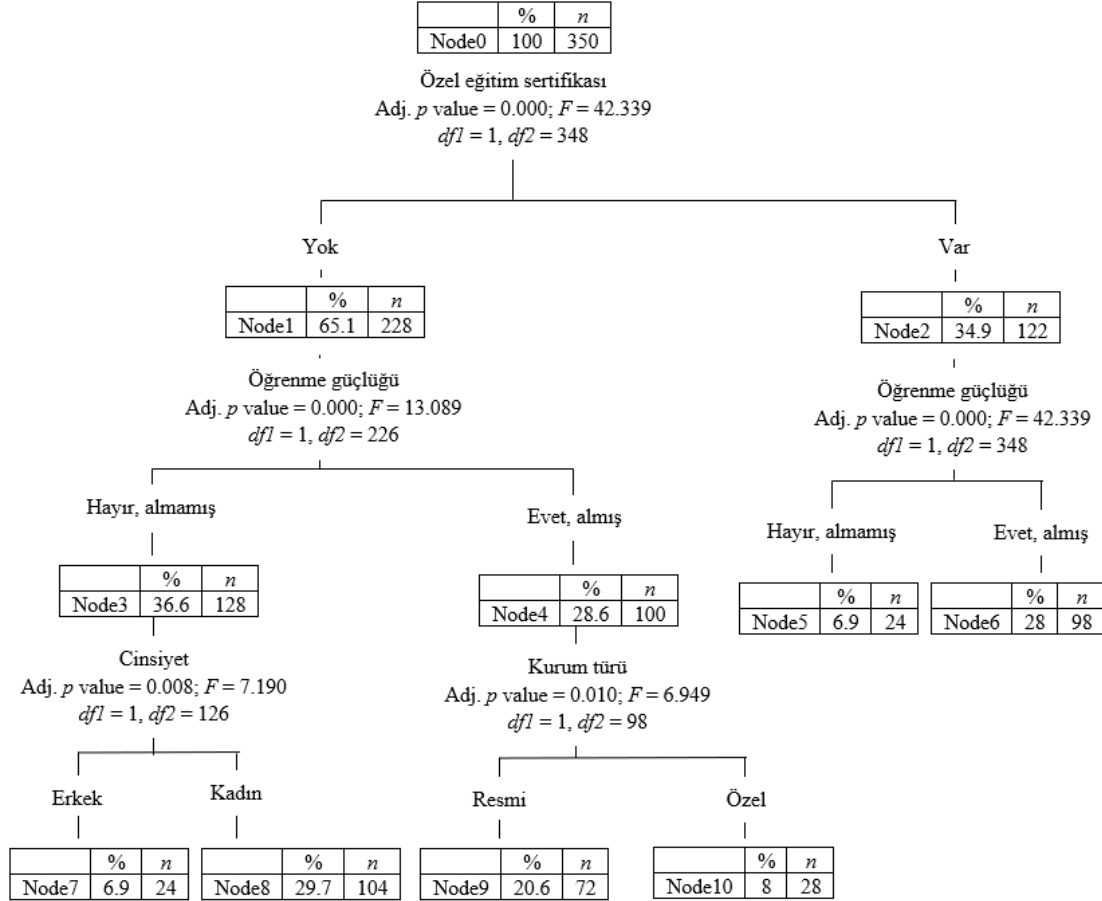
Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği		Disleksi ile ilgili bilgi ve inanç ölçeği			
		Bilgi	Tanı	Tedavi	Toplam
Yasa	r	0.348	0.282	0.224	0.421
	p	0.000	0.000	0.000	0.000
Bilgi	r	0.263	0.261	0.191	0.344
	p	0.000	0.000	0.000	0.000
Güven	r	0.299	0.279	0.234	0.403
	p	0.000	0.000	0.000	0.000
Algı	r	0.316	0.217	0.248	0.376
	p	0.000	0.000	0.000	0.000
Toplam	r	0.350	0.299	0.252	0.441
	p	0.000	0.000	0.000	0.000

Tablo 3'e göre okul öncesi öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği tüm alt boyut ve toplam puanları ile Disleksi ile İlgili Bilgi ve İnanç Ölçeği tüm alt boyut ve toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır ( $p < 0.001$ ). Bu ilişkilerin yönü pozitif yönde, Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği (ÖGÇKÖYÖ) bilgi ve güven ile disleksi bilgi, tanı ve tedavi puanları arasında, ÖGÇKÖYÖ yasa, algı ve toplam puanları ile Disleksi Tanı ve Tedavi puanları arasında düşük düzeyde; ÖGÇKÖYÖ yasa, algı ve toplam puanları ile disleksi ile ilgili bilgi ve inanç ölçeği toplam puanları arasında orta düzeydedir. Sonuç olarak özel eğitim ihtiyacı olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik yasa, bilgi, algı ve genel olarak yeterlik düzeyleri arttıkça disleksi bilgi, tanı, tedavi ve genel olarak bilgi düzeyleri de artmaktadır veya bir başka deyişle okul öncesi öğretmenlerinin disleksi bilgi, tanı, tedavi ve genel olarak bilgi düzeyleri arttıkça özel eğitim ihtiyacı olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik yasa, bilgi, algı ve genel olarak yeterlik düzeyleri de artmaktadır.

Öğretmenlerin ÖGÇKÖYÖ toplam puanı ve kişisel değişkenlerin dahil edildiği CHAID analizinde minimum değerler üst düğümde 40, alt düğümde 20 olarak belirlendiğinde, dört düzeyli 11 düğümlü bir ağaç yapısı oluşmuştur. Bu yapı Şekil 1'de verilmiştir.

### Şekil 1

Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Yeterliğini Etkileyen Faktörlere İlişkin Karar Ağacı Yapısı



Şekil 1'e göre özel eğitim gereksinimleri mevcut olan çocukların yakınlaştırılıp kaynaştırılmasını sağlamaya yönelik yeterliğini etkileyen en önemli faktör, özel eğitim sertifikası olup olmadığıdır ve öğretmenlerin yeterlikleri özel eğitim sertifikası olup olmama durumuna göre manidar farklılaşmaktadır ( $F = 42.339$ ;  $p = 0.000$ ). Özel eğitim sertifikası olanların ( $n = 122$ ) puanı 78.967 iken sertifikası olmayanların ( $n = 228$ ) puanı 70.877'dir. Özel eğitim sertifikası olanların özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik yeterliğini etkileyen en önemli faktör öğrenme güçlüğü konusunda eğitim alıp almama durumlarıdır ve öğretmenlerin yeterlikleri öğretim güçlüğü konusunda eğitim alıp almama durumuna göre manidar farklılaşmaktadır ( $F = 4.081$ ;  $p = 0.046$ ). Öğrenim

güçlüğü konusunda eğitim alanların ( $n = 98$ ) puanı 79.929 iken eğitim almayanların puanı 75.042'dir. Özel eğitim sertifikası olmayanların özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik yeterliğini etkileyen en önemli faktör, yine öğrenme güçlüğü konusunda eğitim alıp almama durumlarıdır ve öğretmenlerin yeterlikleri öğretim güçlüğü konusunda eğitim alıp almama durumuna göre manidar farklılaşmaktadır ( $F = 13.089$ ;  $p = 0.000$ ). Öğrenim güçlüğü konusunda eğitim alanların ( $n = 100$ ) puanı 73.850 iken eğitim almayanların puanı 68.55'tir. Özel eğitim sertifikası olmayıp öğrenim güçlüğü konusunda eğitim alanların, özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik yeterliğini etkileyen en önemli faktör çalışılan kurum türüdür ve öğretmenlerin yeterlikleri kurum türüne göre manidar farklılaşmaktadır ( $F = 6.949$ ;  $p = 0.010$ ). Özel kurumda çalışanların ( $n = 28$ ) puanı 77.857 iken resmi kurumda çalışanların ( $n = 72$ ) puanı 72.292'dir. Özel eğitim sertifikası olmayıp öğrenim güçlüğü konusunda eğitim almamış olanların, özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik yeterliğini etkileyen en önemli faktör cinsiyettir ve öğretmenlerin yeterlikleri cinsiyetlerine göre manidar farklılaşmaktadır ( $F = 7.190$ ;  $p = 0.008$ ). Kadın öğretmenlerin ( $n = 104$ ) puanı 67.240 iken erkeklerin ( $n = 24$ ) puanı 74.250'dir.

Sonuç olarak; okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitime muhtaç çocukların kaynaştırılmasını sağlayabilme yeterliliklerini ve disleksi bilgi düzeylerini etkileyen en önemli faktörler sırasıyla özel eğitim alanında sertifikaya sahip olma, öğrenme güçlüğüne dair eğitime katılma durumu, kurum türü ve cinsiyettir. Özel eğitim sertifikasına sahip olması, öğrenme zorluğuna ilişkin eğitim almış olması, okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukları bir araya getirilip kaynaştırılmasını sağlayabilme yeterlilikleri daha yüksektir. Özel eğitim sertifikası ve öğrenme güçlüğü konusunda eğitim almamış kadın öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik yeterlikleri erkeklere göre daha düşük; özel eğitim sertifikası olmayıp özel gereksinimli çocuklarla ilgili eğitim alan ve özel kurumda çalışan öğretmenlerin yeterlikleri resmi kurumda çalışanlara göre yüksektir.

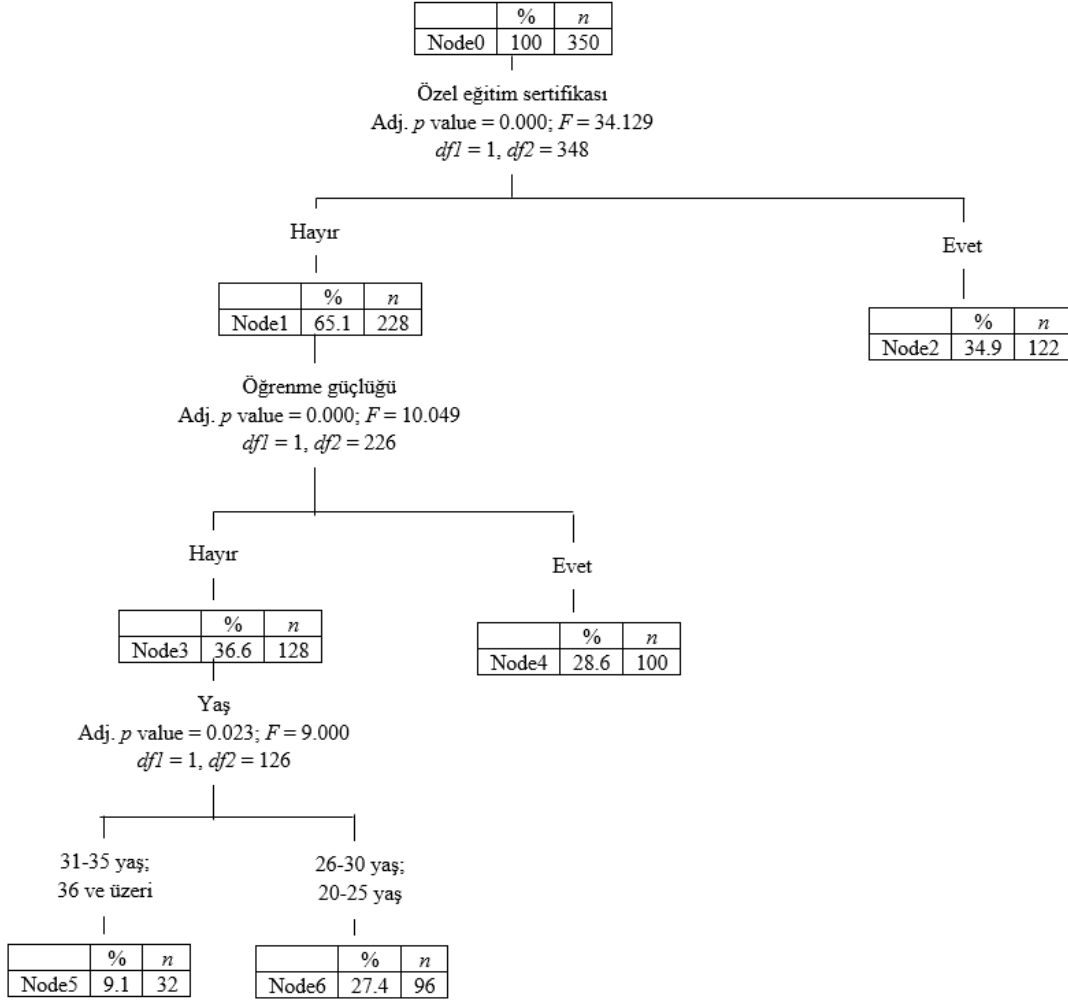
Öğretmenlerin Disleksi ile İlgili Bilgi ve İnanç Ölçeği toplam puanı ve kişisel değişkenlerin dahil edildiği CHAID analizinde minimum değerler üst düğümde 60, alt düğümde 30 olarak belirlendiğinde, dört düzeyli 7 düğümlü bir ağaç yapısı oluşmuştur. Bu yapı Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2'ye göre okul öncesi öğretmenlerinin disleksi ile ilgili bilgi ve inançlarını etkileyen en önemli faktör, özel eğitim sertifikası olup olmadığıdır ve disleksi bilgi ve inançları özel eğitim sertifikası olup olmama durumuna göre manidar farklılaşmaktadır ( $F = 34.129$ ;  $p = 0.000$ ). Özel eğitim sertifikası olanların ( $n = 122$ ) puanı 22.697 iken sertifikası olmayanların ( $n = 228$ ) puanı 19.592'dir. Özel eğitim sertifikası olmayanların disleksi ile ilgili bilgi ve inançlarını etkileyen en önemli faktör öğrenme güçlüğü konusunda eğitim alıp almama durumlarıdır ve öğretmenlerin yeterlikleri öğretim güçlüğü konusunda eğitim alıp almama durumuna göre manidar farklılaşmaktadır ( $F = 10.049$ ;  $p = 0.002$ ). Öğrenme güçlüğü konusunda eğitim alanların ( $n = 100$ ) puanı 20.770 iken eğitim almayanların puanı 18.672'dir. Özel eğitim sertifikası olmayıp öğrenme güçlüğü konusunda eğitim almamış olanların, disleksi ile ilgili bilgi ve inançlarını etkileyen en önemli faktör yaştır ve öğretmenlerin yeterlikleri yaşlarına göre manidar farklılaşmaktadır ( $F = 9.000$ ;  $p = 0.023$ ). CHAID analizi öğretmenleri yaşlarına göre 20-30 yaş ve 31 yaş ve üzeri olmak üzere iki kümeye ayırmıştır. Yaşı 20-30 arasındaki öğretmenlerin ( $n = 96$ ) puanı 19.510 iken 31 yaş ve üzeri yaştakilerin ( $n = 32$ ) puanı 16.156'dır.



**Şekil 2**

*Öğretmenlerin Disleksi ile İlgili Bilgi ve İnançlarını Etkileyen Faktörlere İlişkin Karar Ağacı Yapısı*



Sonuç olarak; okul öncesi öğretmenlerinin disleksi ile ilgili bilgi ve inançlarını etkileyen en önemli faktörler sırasıyla özel eğitime dair sertifikaya sahip olma, öğrenme güçlüğüne dair eğitim alma durumu ve yaşlarıdır. Özel eğitim sertifikası olan okul öncesi öğretmenlerinin disleksi bilgi ve inanç düzeyleri sertifikası olmayanlardan daha yüksektir. Özel eğitim sertifikası olmayıp öğrenme güçlüğü konusunda eğitim alan öğretmenlerin disleksi ile ilgili bilgi ve inançlarını eğitim almayanlara göre daha yüksektir. Özel eğitim sertifikası olmayan, öğrenme güçlüğü konusunda eğitim almayan 31 yaş ve üzeri okul öncesi öğretmenlerinin disleksi bilgi ve inanç düzeyleri düşüktür.

**Tartışma**

Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik yeterliklerini ve disleksi bilgi düzeylerini etkileyen faktörleri incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde bulgular, literatür eşliğinde tartışılacak ve bulgular doğrultusunda bazı öneriler geliştirilecektir. Okul öncesi öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin bilgi düzeyleri ile öğretmenlerinin disleksi bilgi düzeyleri ölçek puanları bakımından alt boyutlarından alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar düşünüldüğünde okul öncesi öğretmenlerinin tüm puanlarda ortanın üzerinde puana sahip oldukları görülmüştür. Alan yazında araştırma bulgularını desteklemeyen, öğretmenlerin disleksi bilgi eksikliklerine bağlı olarak kavram yanlışlarına sahip oldukları çalışmalar mevcuttur (Aladwani & Shaye, 2012; Altun & Uzuner, 2016; Başar & Göncü, 2018; Çakıroğlu, 2015; Fırat & Koçak, 2018; Mulliki vd., 2021; Washburn vd., 2017; Yangın vd., 2016). Literatürde araştırma bulgularını desteklemeyen, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterliliğe sahip olmadıkları sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Artan & Uyanık-Balat, 2003; Bozarslan & Batu, 2014;

Kaya, 2005; Özdemir, 2010; Varlier & Vuran, 2006). Çalışmaya katılan 350 okul öncesi öğretmeninden 264 öğretmenin yaş ortalamasının 20-30 yaş arasında olması ve 286 öğretmenin ise öğrenim durumunun lisans ve yüksek lisans olduğu görülmüştür. Hem özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin bilgi düzeylerinin hem de öğretmenlerin disleksi bilgi düzeylerinin yüksek olması kıdem yılı az, genç ve yeni mezun öğretmenlerin araştırmacı, idealist ve bilgilerinin daha taze olması hatta kıdem yılı fazla olan eğitimcilerin kaynaştırma uygulamasına olumlu bakmadıkları ile ilişkilendirilebilir (Şekil 1). Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yasa, bilgi, algı ve genel olarak yeterlik düzeyleri arttıkça disleksi bilgi, tanı, tedavi ve genel olarak bilgi düzeyleri de artmaktadır veya bir başka deyişle okul öncesi öğretmenlerinin disleksi bilgi, tanı, tedavi ve genel olarak bilgi düzeyleri arttıkça özel eğitim ihtiyacı olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik yasa, bilgi, algı ve genel olarak yeterlik düzeyleri de artmaktadır. Literatürde okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik yeterliklerini ve disleksi bilgi düzeylerini inceleyen bir çalışmaya rastlanamamıştır. Okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterliklerini etkileyen en önemli faktörler sırasıyla özel eğitime dair sertifikaya sahip olma, öğrenme güçlüğüne dair eğitim alma durumu, kurum türü ve cinsiyettir. Öğrenme güçlüğü konusunda eğitim alıp özel eğitim sertifikası olan okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitim ihtiyacı olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik yeterliği daha yüksektir. Özel eğitim sertifikası ve öğrenme güçlüğü konusunda eğitim almamış kadın öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik yeterlikleri erkeklerle göre daha düşük; özel eğitim sertifikası olmayıp özel gereksinimli çocuklarla ilgili eğitim alan ve özel kurumda çalışan öğretmenlerin yeterlikleri resmi kurumda çalışanlara göre yüksektir. Literatürde çalışma bulgularını destekleyecek kaynaştırma eğitimin önemini gösteren çalışmalarda mevcuttur (Babaoğlu & Yılmaz, 2010; Bozarslan-Malkoç, 2010; Gök, 2009; Sarı, 2002; Sürmen vd., 2015; Temel, 2000; Ünal, 2022). Literatürde bazı çalışmalarda cinsiyete göre değişiklik bulunmamıştır (Demir, 2014; Durgun, 2010; Güner, 2011; Güler, 2014; Korkut & Babaoğlu, 2010; Nur, 2012; Sarı & Bozgeyikli, 2002; Şahbaz & Kalay, 2010). Bazı çalışmalarda da kadın öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik yeterlikleri erkeklerle göre daha yüksek olduğunu saptanmıştır (Aküzüm & Altunhan, 2017; Güven & Çevik, 2011; Kuzu, 2011). Çalışma sonuçlarının literatüre göre farklılık göstermesi, kadın öğretmenlerin annelik içgüdüleriyle çocuklara karşı hassasiyet göstermesi ve bu durumun kaynaştırma eğitimi uygulamalarını ve sınıf yönetimi becerilerini olumsuz etkilemiş olması ile açıklanabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin disleksi ile ilgili bilgi ve inançlarını etkileyen en önemli faktörler sırasıyla özel eğitime dair sertifikaya sahip olma, öğrenme güçlüğüne dair eğitim alma durumu ve yaşlarıdır. Özel eğitim sertifikası olan okul öncesi öğretmenlerinin disleksi bilgi ve inanç düzeyleri sertifikası olmayanlardan daha yüksektir. Özel eğitim sertifikası olmayıp öğrenme güçlüğü konusunda eğitim alan öğretmenlerin disleksi ile ilgili bilgi ve inançlarını eğitim almayanlara göre daha yüksektir. Özel eğitim sertifikası olmayan, öğrenme güçlüğü konusunda eğitim almayan 31 yaş ve üzeri okul öncesi öğretmenlerinin disleksi bilgi ve inanç düzeyleri düşüktür. Arttırıcı'nın (2018) çalışmasında öğretmenlerin yaşlarının öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerini etkilemediğini göstermiştir. Kaptanoğlu (2016) ise 50 ve üzeri yaşındaki öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeylerinin daha düşük olduğunu göstererek çalışma bulgularımızla benzerlik göstermiştir. Bu durum kıdem yılı bakımından mesleki tecrübesi az olan genç yaşta öğretmenlerin eğitime açık ve hevesli olmaları, karşılaştıkları durumlarla ilgili araştırma yaparak alanda kendilerini yetiştirmek için göstermiş oldukları çaba ile açıklanabilir. Literatürde çalışma bulgularını destekleyecek hizmet içi eğitimin önemini gösteren çalışmalarda mevcuttur (Carreker vd., 2010; Crispel & Karsperski, 2019; Washburn vd., 2011).

Okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinime sahip çocukların kaynaştırma eğitimine yönelik yeterlikleri ile disleksiyle ilgili bilgi ve inançlarını etkileyen en önemli faktörün özel eğitim sertifikasına sahip olup olmadığı, özel eğitim sertifikasına sahip olmasalar bile öğrenme güçlüğü konusunda eğitim alıp almamaları olduğu; özel eğitim sertifikasına sahip olmaları veya öğrenme güçlüğü konusunda eğitim almaları durumunda okul öncesi öğretmenlerinin hem özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik yeterliklerinin hem de disleksiye yönelik bilgi ve inançlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. CHAID analiziyle elde edilen bu sonuçlarla öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik yeterlikleri arttıkça disleksiyle ilgili bilgi ve inançlarının da arttığı veya disleksiyle ilgili bilgi ve inançları arttıkça özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik yeterliklerinin de arttığına yönelik elde edilen bulguların (Şekil 2) birbirini desteklediği söylenebilir. Okul öncesi öğretmenlerine yönelik öğrenme güçlüğü, disleksi, özel eğitim ve kaynaştırma eğitimlerinin lisans dönemi, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi önerilir. Okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi bölümü lisans eğitiminde özel eğitim okullarında staj zorunlu hale getirilmesi önerilir. Okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi bölümü lisans eğitiminden yeni mezun olmuş öğretmenlerin bilgilerinin daha taze olması ve idealist yaklaşımlara sahip olmaları bakımından özel eğitim merkezlerinde çalışmalarına öncelik verilmesi önerilir. Disleksi alanında yapılan bilimsel araştırmaların yetersiz oluşu akademik

personelin yeterliliğini dolaylı olarak okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi alanında okuyan öğrencilerinde özel eğitim dersi verimliliğini etkileyebilir. Daha fazla etkin araştırmalar ve konunun önemi anlatılarak özel eğitim alanlarında iyi yetişmiş akademik personele ihtiyaç vardır. Disleksi alanındaki farkındalık eğitimlerinin ve multi-disipliner alanda farkındalık çalışmalarının yaygınlaştırılması önerilir.

### **Teşekkür**

Sadece çalışmalarında değil, beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan bilgi, tecrübe ve özverisini esirgemeyen, öğrenme sevgisi aşılayarak ufkumu genişleten Sayın Prof. Dr. Arzu Özyürek'e teşekkürlerimi borç bilirim. Bu çalışmaya gönüllü olarak katılan tüm okul öncesi öğretmenlerine teşekkür ederim.

**Kaynaklar**

- Aladwani, A. M., & Al Shaye, S. S. (2012). Primary school teachers' knowledge and awareness of dyslexia in Kuwaiti students. *Education, 132*(3), 499-516.
- 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>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Artan, İ., & Uyanık-Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 11*(1), 65-80.
- Arttırıcı, A. (2018). *Meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 524656) [Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(2), 345-354.
- Bania, T. A., Antoniou, A. S., Theodoritsi, M., Theodoritsi, I., Charitaki, G., & Billis, E. (2021). The Interaction with Disabled Persons Scale: Translation and cross-cultural validation into Greek. *Disability and Rehabilitation, 43*(7), 988-995. <https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1643420>
- Bania, T. A., Gianniki, M., Giannakoudi, S., Charitaki, G., Matzaroglou, C., & Billis, E. (2022). The Interaction with Disabled Persons Scale: Evidencing construct validity with factor analysis and measurement invariance in Greek-speaking healthcare students. *Disability and Rehabilitation, 44*(13), 3196-3203. <https://doi.org/10.1080/09638288.2020.1850890>
- Barnett, W. S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. Education and the Public Interest Center.
- Barton, E. E., & Smith, B. J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education, 35*(2), 69-78. <http://dx.doi.org/10.1177/0271121415583048>
- Başar, M., & Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanılgılarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(1), 185-206. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017027934>
- Bozarslan-Malkoç, B. (2010). *Eskişehir ilindeki özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüşleri* (Tez Numarası: 263139) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bozarslan, B., & Batu, E. S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 86-108. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1503/18212>
- Cascio, E. U. (2023). Does universal preschool hit the target? Program access and preschool impacts. *Journal of Human Resources, 58*(1), 1-42. <https://doi.org/10.3368/jhr.5.3.0220-10728R1>
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Crispel, O., & Kasperski, R. (2019). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education, 25*(9), 1079-1090. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1600590>
- Çakıroğlu, O. (2015). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online, 14*(2), 671-68. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8619/107532>

- Division for Early Childhood & National Association for the Education of Young Children. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Demir, M. (2014). *Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri (Trabzon ili örneği)* (Tez Numarası: 366729) [Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan, H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi* (Tez Numarası: 319492) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Durğun, B. (2010). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sancaktepe ilçesi örneği)* (Tez Numarası: 262382) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ersöz, F., & Ersöz, T. (2019). *Veri madenciliği teknikleri ve uygulamaları*. Seçkin Yayıncılık.
- Fırat, T., & Koçak, D. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 915-931. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/37322/431461>
- Gök, G. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri* (Tez Numarası: 240800) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Green, K. B., Terry, N., & Gallagher, P. (2014). Progress in language and literacy skills among children with disabilities in inclusive early reading first classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(4), 249-259. <https://doi.org/10.1177/0271121413477498>
- Güleryüz, B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Tez Numarası: 361911) [Yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güner, N. (2011). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 691-708.
- Güven, E., & Çevik, D. B. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma (Balıkesir Üniversitesi örneği). *Journal of Educational and Instructional Studies*, 2(1), 160-165.
- Hall, D. A., Zaragoza, D. S., Hamdache, L. Z., Manchaiah, V., Thammaiah, S., & Evans, C. (2018). A good practice guide for translating and adapting hearing-related questionnaires for different languages and cultures. *International Journal of Audiology*, 57(3), 161-175. <https://doi.org/10.1080/14992027.2017.1393565>
- Hutton, J. S., DeWitt, T., Hoffman, L., Horowitz-Kraus, T., & Klass, P. (2021). Development of an eco-biodevelopmental model of emergent literacy before kindergarten: A review. *JAMA Pediatrics*, 175(7), 730-741. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.6709>
- Kaya, İ. (2005). *Anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma (entegrasyon) eğitimi uygulamalarında yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi* (Tez Numarası: 161742) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Korkut, K., & Babaoğlu, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 146-156.
- Kuruyer, H. G., & Çakıroğlu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve eğitimsel müdahale sürecinde görüş ve uygulamaları. *Turkish Studies*, 12(28), 539-555. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12494>



- 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.
- Loreman, T. (2014). Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 459-483. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.788223>
- Milanović, M., & Stamenković, M. (2016). CHAID decision tree: Methodological frame and application. *Economic Themes*, 54(4), 563-586. <https://doi.org/10.1515/ethemes-2016-0029>
- Mittler, P. (2012). *Working towards inclusive education: Social contexts*. Routledge.
- Nur, İ. (2012). *Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Malatya ili örneği* (Tez Numarası: 314232) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Odom, S. L., Vitzum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., Beckman, P., Schwartz, I., & Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1), 17-49. <https://doi.org/10.1111/J.1471-3802.2004.00016.x>
- Özdemir, H. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 309082) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Phillips, D. A., & Meloy, M. E. (2012). High-quality school-based pre-k can boost early learning for children with special needs. *Exceptional Children*, 78(4), 471-490. <https://doi.org/10.1177/001440291207800405>
- Rafferty, Y., Boettcher, C., & Griffin, K. W. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24(4), 266-286. <https://doi.org/10.1177/105381510102400403>
- Rafferty, Y., Piscitelli, V., & Boettcher, C. (2003). The impact of inclusion on language development and social competence among preschoolers with disabilities. *Exceptional Children*, 69(4), 467-479. <https://doi.org/10.1177/001440290306900405>
- Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S. C., Day, B. L., Castellote, J. M., White, S., & Frith, U. (2003). Theories of developmental dyslexia: Insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, 126(4), 841-865. <https://doi.org/10.1093/brain/awg076>
- Sarı, H., & Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 183-204.
- Shager, H. M., Schindler, H. S., Magnuson, K. A., Duncan, G. J., Yoshikawa, H., & Hart, C. M. (2013). Can research design explain variation in Head Start research results? A meta-analysis of cognitive and achievement outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 35(1), 76-95. <https://doi.org/10.3102/0162373712462453>
- Share, D. L. (2021). Common misconceptions about the phonological deficit theory of dyslexia. *Brain Sciences*, 11(1510), 1-13. <https://doi.org/10.3390/brainsci11111510>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Taylor & Francis.
- Sönmez, N., & Bıçak, B. (2017). Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(1), 156-173. [https://iojes.net/?mod=makale\\_tr\\_ozet&makale\\_id=40756](https://iojes.net/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=40756)
- Strong, O. S. (2017). *Key OECD indicators on early childhood education and care*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Sürmen, A., Hıdıroğlu, S., Usta, H. H., Awiwi, M., Oguz, A. S., Karavus, M., & Karavus, A. (2015). A study exploring knowledge, attitudes and behaviours towards autism among adults applying to a family health center in Istanbul. *Northern Clinics of Istanbul*, 2(1), 13-19. <http://doi.org/10.14744/nci.2015.83723>

- Sümer-Dodur, H. M., & Altındağ-Kumaş, Ö. (2021). Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(1), 115-131. [http://kalemacademy.org/Cms\\_Data/Contents/KalemAcademyDB/Folders/SayiMakaleleri/~contents/4Q822FWMJESWQ49Y/10-23863kalem-2020-160.pdf](http://kalemacademy.org/Cms_Data/Contents/KalemAcademyDB/Folders/SayiMakaleleri/~contents/4Q822FWMJESWQ49Y/10-23863kalem-2020-160.pdf)
- Şahbaz, Ü., & Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 116-135.
- Temel, Z. F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 148-155. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7818/102722>
- Uysal, İ., & Kılıç, A. (2022). Normal dağılım ikilemi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 220-248. <https://doi.org/10.18039/ajesi.962653>
- van Diepen, M., & Franses, P. H. (2006). Evaluating chi-squared automatic interaction detection. *Information Systems*, 31(8), 814-831. <https://doi.org/10.1016/j.is.2005.03.002>
- Varlier, G. (2004). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri* (Tez Numarası: 143989) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35. <https://doi.org/10.1080/0885625082000042294>
- Volkmer, S., & Schulte-Koerne, G. (2018). Cortical responses to tone and phoneme mismatch as a predictor of dyslexia? A systematic review. *Schizophrenia Research*, 191, 148-160. <https://doi.org/10.1016/j.schres.2017.07.010>
- World Health Organization. (2016). *International statistical classification of diseases and related health problems* (10th revision). World Health Organization.
- Yangın, S., Yangın, N., Önder, V., & Şavlığ, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretim elemanlarının çeşitli öğrenme güçlüklerine yönelik farkındalıkları. *Education Sciences*, 11(4), 243-266. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2016.11.4.1C0664>



## Inclusion of Children with Special Needs: Dyslexia Knowledge and Competence Factors of Preschool Teachers

Derya Atalay <sup>1</sup>

### Abstract

**Introduction:** The study was conducted to examine the factors that affect the competencies of preschool teachers towards inclusion of children with special needs and their level of dyslexia knowledge.

**Method:** The study was designed in descriptive and relational survey model. The study group consisted of 350 preschool teachers. "Personal Information Form, Knowledge and Belief Scale about Dyslexia and Teacher Competency Scale for Inclusion of Children with Special Needs" were used to collect the data. In the analyses, frequencies and percentages of personal information were given, descriptive analyses were conducted on the scale scores, and Spearman Brown correlation coefficient was used to determine the relationship between the two scale scores. CHAID analysis, which is one of the classification analyses, was used to determine the factors affecting the scores of teachers' teacher competency scale for inclusion of children with special needs and dyslexia knowledge and belief scale scores.

**Findings:** As a result of the study, it was observed that as preschool teachers' dyslexia knowledge, diagnosis, treatment and general knowledge levels increased, their level of law, knowledge, perception and general competence for inclusion of children with special needs also increased. The most important factors affecting the competencies of preschool teachers towards the inclusion of children with special needs were found to be the status of having a special education certificate, the status of receiving training on learning disabilities, the type of institution and gender. It was found that preschool teachers who received training on learning disabilities and had a special education certificate had higher competency towards inclusion of children with special needs.

**Discussion:** While there is a lack of specific studies exploring the competencies of preschool teachers for the inclusion of children with special needs and their dyslexia knowledge levels, there are studies showing the importance of inclusive education.

**Keywords:** Preschool teacher, preschool education, inclusive education, dyslexia, teacher competency.

*To cite:* Atalay, D. (2024). Inclusion of children with special needs: Dyslexia knowledge and competence factors of preschool teachers. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 25(3), 261-275. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1328588>

<sup>1</sup>Lecturer, İğdır University, E-mail: derya.atalay@igdir.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9043-0407>

## Introduction

The early years are the period in children's lives when they develop most rapidly. In a fast-changing world, the main purpose of preschool education is to deal with children's learning, personal, cognitive and socio-emotional development. The competencies of preschool teachers in terms of theoretical knowledge, pedagogical approaches, didactic competence and methodological tools shape their practice and consequently the opportunities provided to children to realize their potential (Sheridan et al., 2011). High levels of formal training of teachers are associated with quality preschool environments and therefore better emotional, educational and developmental support for children (Barnett, 2003). However, policies that focus only on increasing the formal education requirements of preschool teachers may be insufficient to improve preschool quality. Research shows that the successful implementation of the formal curriculum is closely linked to the professional competence and supportive working conditions of preschool teachers, including teacher-child ratios and group size (Barnett, 2005). Preschool experiences are critical for children's short-term and long-term well-being, learning and development (Burchinal, 2018; Yuva, 2018). In fact, research in neuroscience shows that high-quality early education can make a critical difference to a child's future. This suggests that the benefits of early education depend on the quality of preschool programs (Strong, 2017). Many meta-analyses have shown that participation in preschool education can increase cognitive development. For example, while Head Start, which is a preschool education program, has been shown to improve children's cognitive and achievement outcomes (Shager et al., 2013), research with teachers who do not know how to teach children who have completed low-quality early education programs or preschool programs has shown that children in preschool programs do not make academic gains (Cascio, 2018).

Dr. Pringle Morgan, who first used the term dyslexia in 1896, defined it as a specific learning disability characterized by difficulties with fluent word reading and poor spelling skills, stemming from neurobiological origins. They result from an unexpected phonological processing deficit, that is, the inability to hear and remember the different sounds in speech (Share, 2021). Phonological awareness is the ability to consciously identify and manipulate the phonemes and syllables of a language (Goswami & Bryant, 1990). The Diagnostic and Statistical Manual of the American Psychiatric Association (APA) (APA, 2013) uses the term 'Specific Learning Disorder with reading impairment' to describe dyslexia. The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) definition states that the term refers to a pattern of learning disabilities characterized by problems with accurate or fluent word reading, poor decoding, and poor spelling that "must continue for at least 6 months despite the provision of interventions targeting these difficulties" (APA, 2013). Dyslexia is a specific disorder that affects reading and language-based processing skills. Dysgraphia is a specific disorder that involves handwriting and fine motor skills. Dyscalculia is a specific disorder that affects the ability to understand numbers and learn mathematical facts. Auditory processing disorder affects about 5% of school-age children. The processing of auditory information in these individuals deviates from the typical patterns observed in most children, attributable to their impaired synchronization between auditory perception and cognitive processing. Language processing makes it difficult for them to understand and make sense of the words they hear. Non-verbal learning disabilities make it difficult for them to understand and make sense of the words they hear. Persistent difficulties in typical reading acquisition and reading development are characterized as developmental dyslexia (Ramus et al., 2003; Vellutino et al., 2004). Developmental dyslexia is a specific disorder characterized by severe and persistent problems in the acquisition of reading skills; these problems are not caused by mental age, visual acuity problems or inadequate schooling (World Health Organization [WHO], 2016; APA, 2013). Due to their disappointments in reading, many dyslexic children are at high risk for academic and social problems (Volkmer & Schulte-Körne, 2018). These children have higher reading anxiety, lower well-being and negative attitudes (Hutton et al., 2021). Children with learning difficulties are not special; they are normal but slow learners due to some learning problems; they are not fast learners. Children have great difficulties in learning, especially in different subjects. It is very important to understand that this kind of disability can be very damaging for a child's life and can affect their family, friends and the education system.

Every nation and society should provide equal rights to education for all children. One of the most internationally accepted models for the education of students with special needs against the stigma, exclusion and marginalization produced by special education and training structures is inclusion (Mittler, 2005; Slee, 2011). According to Loreman (2014), the term refers to defending the right of all children to attend school in their own neighborhood. The term inclusive education refers to the process of having all students, with or without special needs, attend general education schools, following similar curriculums and using a variety of teaching methods that meet the needs and characteristics of each student. In order for the implementation of inclusive education to

be effective, all students need to be supported to participate in the learning process and have opportunities for socialization.

Barton and Smith (2015), who approach the concept of inclusion from a socio-political perspective, argue that inclusive education is “concerned with the causes, time, place and possible outcomes of the education of all students independently. In other words, “it is about the provision of education to the entire student population”. So, inclusive education is not a process of adapting a group of children and assimilating them from a rigid learning environment. On the contrary, it is a “two-way process” in which the unique characteristics of each student are constantly preserved, enriched and continuously developed, which is not an obstacle but an opportunity to approach the learning process in a different way (Bania et al., 2021). With inclusive education, the separation of students into disease groups is eliminated and their socialization is increased at the same time. In addition, it is seen that the teaching methods used increase the active participation of students with special educational needs in the learning process and support their learning, emotional and social development (Vislie, 2003).

To achieve the goals of inclusive education, the implementation process should start from preschool education (Bania et al., 2020). According to the American Division of Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (DEC & NAEYC, 2009), inclusive preschool education is the right of every preschool child, with or without special educational needs, to actively participate in group activities. In the classroom, developing social skills and friendships with other children improves both cognitive and learning skills. Numerous studies have emphasized the contribution of preschool inclusion of students with special educational needs to their cognitive and learning development.

According to the results of a study by Phillips and Meloy (2012) on the cognitive and learning development of children with special needs attending inclusive classrooms, both children with special needs and typically developing children who participated in high-quality preschool inclusion programs in mainstream kindergarten made significant gains in early literacy skills. Green et al. (2014) studied the progress in the developing literacy skills of children with special needs in classrooms where inclusive education principles were applied over two academic years. The researchers pointed out a positive impact on the development of language and literacy skills in children with special needs who participated in general inclusion courses. In addition, children with special educational needs made significant progress in raising awareness of written language and spoken language compared to their typically developing peers.

In a study conducted by Rafferty et al. (2003) with children in need of special education who attended classes without any exclusion with students from special schools, children improved in the areas of social skills, verbal expression and understanding verbal commands, while there was no improvement in the emergence of unwanted behaviors. Odom et al. (2004) conducted a study on preschool inclusion education in schools in the United States. By using mixed methods combined with observation, they found that students in inclusive classrooms were more likely to interact with their peers than students attending separate educational environments. At the same time, they observed significant positive outcomes in students’ developmental and behavioral growth. In a study by Doğan (2012), in which an early intervention program was applied to 5-6-year-old children at risk of specific learning disabilities (SLD), it was found that school readiness was significantly higher in the experimental group. In a study conducted by Kuruyer and Çakıroğlu (2017) on the views of classroom teachers on the intervention process for students with SLD, it was concluded that teachers have deficiencies in terms of knowledge and concepts regarding educational evaluation and intervention programs.

As it can be seen in the literature review, international research has focused on the importance and contribution of pre-school inclusion of students with special educational needs in both cognitive and learning development and social interaction in the context of general education. In addition, research focuses on the contribution of this educational model to the emotional and social development of typically developing students. Preschool teachers, who will provide devoted work to ensure that children at risk of dyslexia are identified early and receive education at the same standards as their peers, have also undertaken an important mission. In terms of exploring preschool teachers’ knowledge and awareness of dyslexia and their views on the contribution of preschool inclusion to both students in need of special education and students with normal development, there seems to be a lack of domestic research activity. For this reason, the study was conducted to examine preschool teachers’ competencies towards inclusion of children with special needs and the factors affecting their dyslexia knowledge levels. In accordance with the aims of the study, answers to the following questions were sought;

1. What is the level of knowledge of preschool teachers about inclusion of children with special needs?



2. How is the level of knowledge of preschool teachers about dyslexia?
3. Is there a relationship between the knowledge levels of preschool teachers about inclusion of children with special needs and their dyslexia knowledge levels?
4. What are the most important factors affecting the competence of preschool teachers for inclusion of children with special needs?
5. What are the most important factors affecting preschool teachers' dyslexia knowledge and beliefs?

**Method**

**Model**

The study was designed in descriptive and relational survey model. Descriptive research offers the opportunity to describe, elaborate or explain a particular phenomenon or situation rather than interpreting it. Correlational research aims to reveal the direction and strength of the relationship between two or more variables without any manipulation (Creswell, 2012).

**Study Group**

The study group of the research consisted of 350 preschool teachers who work in the public and private sectors. Snowball sampling was used as the sampling method. Frequency and percentage distributions of the personal information of the participants are given in Table 1.

**Table 1**

*Personal Information of the Study Group*

Variable		<i>f</i>	%
Gender	Woman	267	76.3
	Male	83	23.7
	Total	350	100.0
Age	20-25 years old	132	37.7
	26-30 years old	132	37.7
	31-35 years old	53	15.1
	36 years and older	33	9.4
	Total	350	100.0
Level of education	Associate degree	64	18.3
	License	257	73.4
	Master's degree	29	8.3
	Total	350	100.0
Working organization	Official	252	72.0
	Private	98	28.0
	Total	350	100.0
Years of service	0-5 years	242	69.1
	6-10 years	74	21.1
	11 and above	34	9.7
	Total	350	100.0
Family history of learning disabilities	Yes	26	7.4
	No	324	92.6
	Total	350	100.0
Training on learning disabilities	Yes	198	56.6
	No	152	43.4
	Total	350	100.0
Special education certificate	Yes	122	34.9
	No	228	65.1
	Total	350	100.0
Previously disadvantage student	Yes	225	64.3
	No	125	35.7
	Total	350	100.0

As can be seen in Table 1, 76.3% of the preschool teachers who participated in the study were female and 2.7% were male. In terms of age group, 37.7% were 20-25 years old, 37.7% were 26-30 years old, 15.1% were 31-35 years old, and 9.4% were 36 years old and above. According to education level, 18.3% have associate's degree, 73.4% have bachelor's degree, and 8.3% have master's degree. 72% work in public institutions, 28% in private institutions; 69.1% have 0-5 years of service, 21.1% have 6-10 years of service, and 9.7% have 11 years or more of service. 7.4% had a family member with learning disabilities, 92.7% did not; 56.6% received training on learning disabilities, 34.9% had a special education certificate, 64.3% had previously had disadvantaged students.

### Data Collection Tools

“Personal Information Form, Knowledge and Belief Scale about Dyslexia and Teacher Efficacy Scale for Inclusion of Children with Special Needs” were used to collect the data. Personal information form, age, education level, presence of a person with learning disabilities in the family, receiving education in the field of learning disabilities, having a special education certificate, working with disadvantaged students before, type of institution and years of seniority were included.

The Teacher Competency Scale for Inclusion of Children with Special Needs was developed by Esposito et al. (2008). Its Turkish adaptation was conducted by Sönmez and Bıçak (2017). Consisting of 19 items, the scale consists of four sub-dimensions: law, knowledge, self-confidence and perception. Scoring of the scale has a 5-point Likert type and a minimum score of 19 points and a maximum score of 95 points are obtained from the scale. The total score helps to determine the general level of competence and the areas that need to be developed in the field of competence. The internal consistency coefficient covering the whole scale was 0.96; the law dimension was 0.85, the knowledge dimension was 0.96, the self-confidence dimension was 0.94, and the perception dimension was 0.95 (Sönmez & Bıçak, 2017). The Teacher Competency Scale for Inclusion of Children with Special Needs is 0.838 for the Law sub-dimension, 0.907 for the Knowledge sub-dimension, 0.904 for the Confidence sub-dimension, 0.895 for the Perception sub-dimension and 0.951 for the total score.

Dyslexia Knowledge and Belief Scale was developed by Soriano-Ferrer and Echegaray-Bengoa (2014). Its Turkish adaptation was prepared by Sümer-Dodur and Altındağ-Kumaş (2020). The scale has 36 items and three dimensions. These sub-dimensions were determined as general knowledge, diagnosis and treatment. While the scale is divided into true (1), false (2), I don't know (3), the scale was reduced to two options by assuming the “I don't know” option as false (Harrison et al., 2017). The Knowledge and Belief Scale about Dyslexia was found to be .87 for the general knowledge subscale, .85 for the diagnosis subscale, and .78 for the treatment subscale. In the study, the internal consistency coefficients of the subscales in the scale were recalculated and it was found 0.776 for the general knowledge subscale, 0.762 for the diagnosis subscale, 0.731 for the treatment subscale and 0.895 for the total score. Cronbach's alpha was used to determine the internal reliability coefficients of the scales.

### Data Collection and Analysis/Implementation

Before the study data were collected, the necessary permission was obtained for compliance with publication ethics (İğdır University Scientific Research and Publication Ethics Committee, 13.04.2023 13:52 E-37077861-900-99022) The scale items were used with an online survey design created in Google Forms. Voluntary consent for participation in the study was obtained from the participants online and they were asked to fill in the scale forms. All personal data collected from the questionnaires were used only for the conduct of the survey.

Before data analysis, the normality distribution of the scale scores was evaluated according to the Kolmogorov-Smirnov Test, Skewness and Kurtosis values, and histogram graphs. The significance value of the Kolmogorov Smirnov test was found to be below 0.05. The skewness and kurtosis values were not within the range of  $\pm 3$ , and lastly, when the histogram graphs were examined, it was seen that they did not form a single-peaked structure and it was decided that the distribution was not normal (Uysal & Kılıç, 2022). Since there is a large number of data loss in case of removing the data with extreme values that cause deviation from the normal distribution, it was decided to include all data in the analysis. Consequently, it was found appropriate to use nonparametric tests in the analysis of the data. Frequencies and percentages of personal information were given, scale scores were analyzed descriptively, and Spearman Brown correlation coefficient was used to determine the relationship between two scale scores. Classification analysis was used for the last two sub-problems of the study. In determining the factors affecting teachers' scores on the Teacher Efficacy Scale for Inclusion of Children with Special Needs and Dyslexia Knowledge and Belief Scale, classification model and decision tree CHAID algorithm, one of the classification techniques, were used. Decision tree is one of the most frequently used estimation methods

for multivariate analysis. This method is used to describe, visualize and dimension data and for predictive tasks in data mining such as classification, prediction, regression and opinion formation. It is a controllable learning method that enables inductive reasoning. Decision tree belongs to nonparametric methods (Milanovic & Stamenkovic, 2017). CHAID, which is one of the decision tree applications, is a nonparametric algorithm and the only condition for it to work properly is a large data set. This is because the algorithm requires at least five expected frequencies in each cell of the relevant crosstabulation (Diepen & Franses, 2006). Decision trees are a powerful method as they create clear rules, are suitable for all types of variables, can be classified without too much calculation, and show which areas to emphasize for prediction and classification (Ersöz, 2019). In the CHAID analysis conducted to determine the personal variables affecting teachers' competencies towards inclusion and their knowledge and beliefs about dyslexia, the scale total scores were assigned as the dependent variable, and the variables questioned by the questionnaire form such as age, education level, institution of employment, years of seniority, number of students in the class, presence of individuals with learning disabilities in the family, presence of a special education certificate, and presence of students in disadvantaged groups in the classroom before were assigned as independent variables. In the CHAID analysis, the maximum tree depth was taken as 3, and the analyses were repeated by changing the minimum values in the upper and lower nodes in the analysis considering the risk scores. The obtained tree structures are given and interpreted.

### Results

The results were interpreted according to the sub-problems respectively. Table 2 presents the descriptive analysis results of preschool teachers' knowledge levels about inclusive education and dyslexia knowledge and belief scale scores.

**Table 2**

*Scale Scores of Preschool Teachers Descriptive Analysis Results*

Teacher Competency Scale for Inclusion of Children with Special Needs	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Law	350	4.00	20.00	15.01	2.98
Information	350	5.00	25.00	20.61	3.17
Trust	350	6.00	30.00	22.67	4.29
Perception	350	4.00	20.00	15.39	3.01
Total	350	22.00	95.00	73.69	11.72
Dyslexia Knowledge and Belief Scale					
General information	350	.00	15.00	9.20	2.583
Diagnosis	350	.00	9.00	6.24	1.98
Treatment	350	.00	8.00	5.22	1.64
Total	350	.00	29.00	20.67	4.95

In Table 2, the mean scores of preschool teachers on the Teacher Competency Scale for Inclusion of Children with Special Needs are 15.01 for the law sub-dimension, 20.61 for the Ttust sub-dimension, 22.67 for the perception sub-dimension and 73.69 for the total; the mean scores on the Knowledge and Belief Scale about Dyslexia are 9.20 for the general knowledge sub-dimension, 6.24 for the diagnosis sub-dimension, 5.22 for the treatment sub-dimension and 20.67 for the total. While there is no cut-off point for the scale scores, considering the lowest and highest scores that can be obtained from the sub-dimensions of the scales, it can be said that preschool teachers have scores above the middle in all scores.

Table 3 shows the correlation results between preschool teachers' level of knowledge about inclusive education and their level of knowledge about dyslexia. As can be seen in Table 3, there is a significant relationship between all sub-dimension and total scores of the Teacher Competency Scale for Inclusion of Children with Special Needs and all sub-dimension and total scores of the knowledge and belief Scale about Dyslexia ( $p < 0.001$ ). The direction of these relationships is positive. There is a low level relationship between the knowledge and Confidence Scale Knowledge and Confidence and Dyslexia knowledge, diagnosis and treatment scores. There is a low level relationship between the Scale law, sub-dimension and total scores and Dyslexia Diagnosis and Treatment scores. There is a medium level relationship between the scale law, perception and rotal scores and Dyslexia Knowledge and Total scores. Consequently, as the level of law, knowledge, perception and general competence for inclusion of children with special educational needs increases, the level of dyslexia knowledge, diagnosis, treatment and general knowledge also increases, or in other words, as the level of dyslexia knowledge, diagnosis, treatment and general knowledge of preschool teachers increases, the level of law, knowledge, perception and general competence for inclusion of children with special educational needs also increases.

**Table 3**

*Sperman Brown Correlation Analysis Results of Scale Scores of Preschool Teachers*

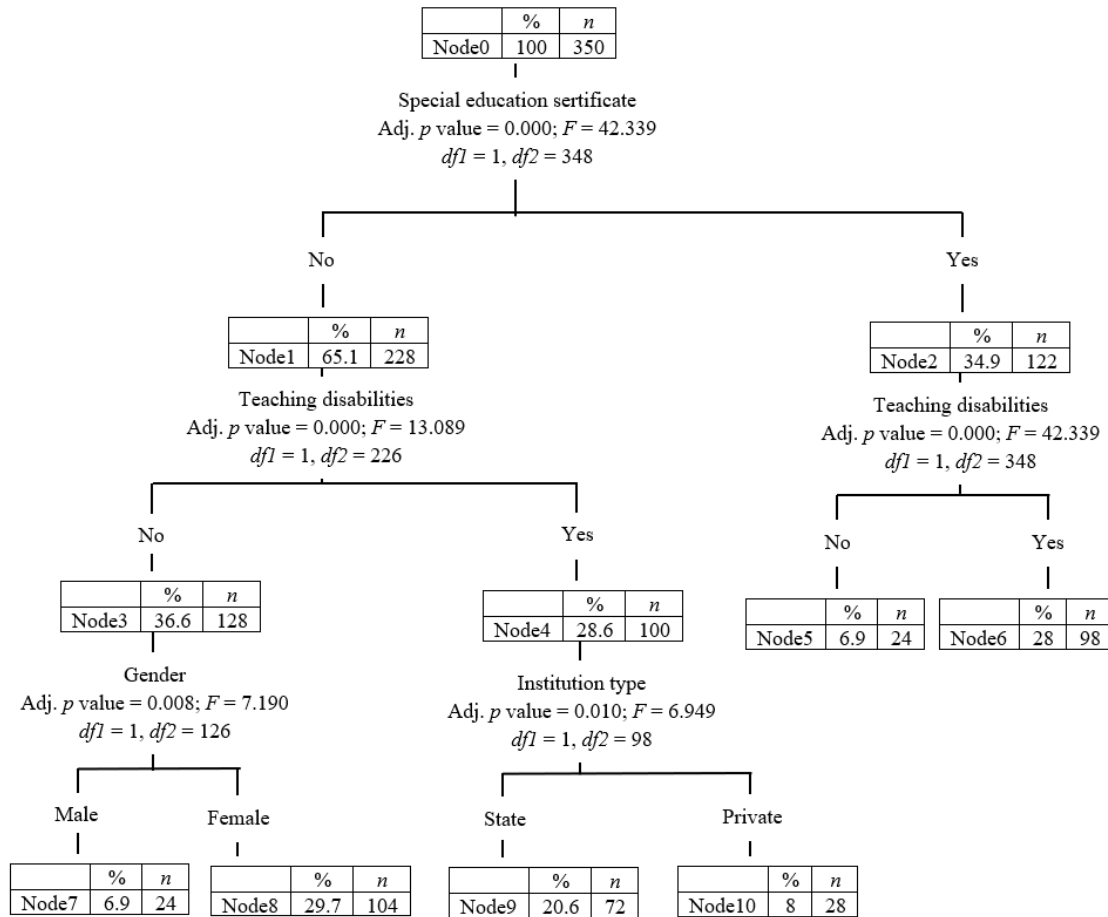
Teacher competency scale for inclusion of children with special needs		Knowledge and belief scale about dyslexia			
		Information	Diagnosis	Treatment	Total
Law	<i>r</i>	0.348	0.282	0.224	0.421
	<i>p</i>	0.000	0.000	0.000	0.000
Information	<i>r</i>	0.263	0.261	0.191	0.344
	<i>p</i>	0.000	0.000	0.000	0.000
Trust	<i>r</i>	0.299	0.279	0.234	0.403
	<i>p</i>	0.000	0.000	0.000	0.000
Perception	<i>r</i>	0.316	0.217	0.248	0.376
	<i>p</i>	0.000	0.000	0.000	0.000
Total	<i>r</i>	0.350	0.299	0.252	0.441
	<i>p</i>	0.000	0.000	0.000	0.000

When the minimum values in the CHAID analysis, in which the total score of the Competency for Inclusion of Children with Special Needs of teachers and personal variables were included, were set as 40 in the upper node and 20 in the lower node, a four-level tree structure with 11 nodes was formed. This structure is given in Figure 1.

According to Figure 1, the most important factor affecting teachers' competence to ensure the inclusion of children with special education needs is whether they have a special education certificate or not, and teachers' competencies differ significantly according to whether they have a special education certificate or not ( $F = 42.339$ ;  $p = 0.000$ ). While the score of those with special education certificate ( $n = 122$ ) is 78.967, the score of those without certificate ( $n = 228$ ) is 70.877. The most important factor that affects the competency of those with special education certificates towards inclusion of children with special needs is whether or not they have received training on learning disabilities, and the competencies of teachers differ significantly according to whether or not they have received training on learning disabilities ( $F = 4.081$ ;  $p = 0.046$ ). The score of those who received training on learning disabilities ( $n = 98$ ) was 79.929, while the score of those who did not receive training was 75.042. The most important factor that affects the competency of those who do not have a special education certificate towards inclusion of children with special needs is whether they have received training on learning disabilities or not, and the competence of the teachers differs significantly according to whether they have received training on learning disabilities or not ( $F = 13.089$ ;  $p = 0.000$ ). The score of those who received training on learning disabilities ( $n = 100$ ) was 73.850, while the score of those who did not receive training was 68.55. The most important factor that affects the competency of those who do not have a special education certificate but receive training on learning disabilities towards the inclusion of children with special needs is the type of institution they work in, and the competencies of teachers differ significantly according to the type of institution ( $F = 6.949$ ;  $p = 0.010$ ). While the score of those working in private institutions ( $n = 28$ ) is 77.857, the score of those working in public institutions ( $n = 72$ ) is 72.292. The most important factor that affects the competency of those who do not have a special education certificate and have not received training on learning disabilities towards inclusion of children with special needs is gender, and the competencies of teachers differ significantly according to their gender ( $F = 7.190$ ;  $p = 0.008$ ). While the score of female teachers ( $n = 104$ ) is 67.240, the score of male teachers ( $n = 24$ ) is 74.250.

**Figure 1**

*Decision Tree Structure Regarding the Factors Affecting Teachers' Competency Towards Inclusion of Children with Special Needs*



In conclusion, the most important factors that affect preschool teachers' competencies to ensure the inclusion of children with special needs and dyslexia knowledge levels are having a certificate in the field of special education, participation in training on learning disabilities, type of institution and gender, respectively. Preschool teachers who have a special education certificate, who have received training on learning disabilities, and who have received training on learning disabilities are more likely to be able to ensure that children with special needs are brought together and mainstreamed. Female teachers who do not have a special education certificate and have not received training on learning disabilities have lower competencies for mainstreaming children with special needs than male teachers; teachers who do not have a special education certificate, have received training on children with special needs and work in private institutions have higher competencies than those working in public institutions.

In the CHAID analysis, in which the total score of the Teachers' Knowledge and Belief Scale about Dyslexia and personal variables were included, when the minimum values were determined as 60 in the upper node and 30 in the lower node, a four-level tree structure with 7 nodes was formed. This structure is given in Figure 2.

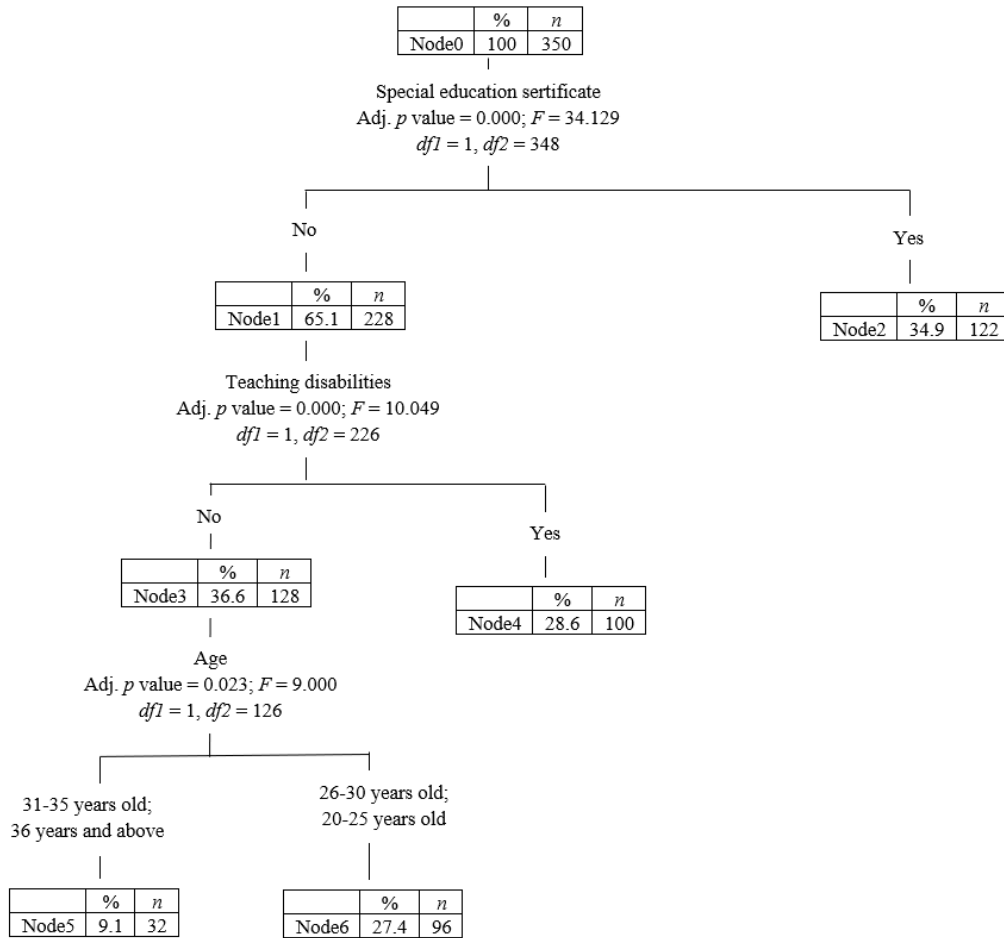
According to Figure 2, the most important factor that affects preschool teachers' knowledge and beliefs about dyslexia is whether they have a special education certificate or not, and dyslexia knowledge and beliefs differ significantly according to whether they have a special education certificate or not ( $F = 34.129$ ;  $p = 0.000$ ). While the score of those with a special education certificate ( $n = 122$ ) was 22.697, the score of those without a certificate ( $n = 228$ ) was 19.592. The most important factor that affects the knowledge and beliefs of those who do not have a special education certificate about dyslexia is whether they have received training on learning disabilities or not, and the competencies of teachers differ significantly according to whether they have received



training on learning disabilities or not ( $F = 10.049$ ;  $p = 0.002$ ). The score of those who received training on learning disabilities ( $n = 100$ ) was 20.770, while the score of those who did not receive training was 18.672. The most important factor that affects the knowledge and beliefs about dyslexia of those who do not have a special education certificate and have not received training on learning disabilities is age, and the competencies of the teachers differ significantly according to their age ( $F = 9.000$ ;  $p = 0.023$ ). CHAID analysis divided the teachers into two clusters according to their ages: 20-30 years old and 31 years old and above. The score of teachers aged 20-30 ( $n = 96$ ) was 19.510, while the score of teachers aged 31 and above ( $n = 32$ ) was 16.156.

**Figure 2**

*Decision Tree Structure Regarding the Factors Affecting Teachers' Knowledge and Beliefs about Dyslexia*



In conclusion, the most important factors that affect preschool teachers' knowledge and beliefs about dyslexia are having a special education certificate, having received training on learning disabilities, and age. The dyslexia knowledge and belief levels of preschool teachers with a special education certificate are higher than those without a certificate. Teachers who did not have a special education certificate but received training on learning disabilities had higher knowledge and beliefs about dyslexia than those who did not. The dyslexia knowledge and belief levels of preschool teachers aged 31 and over who do not have a special education certificate and who do not receive training on learning disabilities are low.

**Discussion**

This study was conducted to examine preschool teachers' competencies towards inclusion of children with special needs and the factors affecting their level of dyslexia knowledge. In this part, the results will be discussed in the light of the literature and some suggestions will be developed in the light of the results. When the lowest and highest scores that can be obtained from the sub-dimensions of preschool teachers' knowledge levels about inclusion of children with special needs and teachers' dyslexia knowledge levels in terms of scale scores are considered, it is seen that preschool teachers have scores above the middle in all scores. Some studies do not

support the research findings and that teachers have misconceptions due to their lack of dyslexia knowledge (Aladwani & Shaye, 2012; Altun & Uzuner, 2016; Başar & Göncü, 2018; Çakıroğlu, 2015; Fırat & Koçak, 2018; Mulliki et al., 2021; Washburn et al., 2017; Yangin et al., 2016). There are also studies in the literature that do not support the findings of the study and suggest that teachers do not have competence for inclusive education (Artan & Uyanık-Balat, 2003; Bozarslan & Batu, 2014; Kaya, 2005; Özdemir, 2010; Varlıer & Vuran, 2006). Among the 350 preschool teachers who participated in the study, 264 teachers had an average age between 20-30 years and 286 teachers had bachelor's and master's degrees. The fact that both the level of knowledge about inclusion of children with special needs and the level of dyslexia knowledge of the teachers were high may be associated with the fact that young and newly graduated teachers with less seniority years are researchers, idealists and their knowledge is fresher, and even that educators with more seniority years do not have a positive view of inclusion (Figure 1). As the law, knowledge, sub-dimension and general competence levels of preschool teachers towards inclusion education increase, their knowledge, diagnosis, treatment and general knowledge levels of dyslexia also increase, or in other words, as the dyslexia knowledge, diagnosis, treatment and general knowledge levels of preschool teachers increase, their law, knowledge, perception and general competence levels towards inclusion of children with special educational needs also increase. There is a lack of specific studies exploring preschool teachers' competencies towards inclusion of children with special needs and dyslexia knowledge levels. The most important factors that affect preschool teachers' competencies towards inclusion education are having a certificate in special education, receiving training on learning disabilities, type of institution and gender. Preschool teachers who have received training on learning disabilities and have a special education certificate have higher competence towards inclusion of children with special educational needs. Female teachers who did not have a special education certificate and did not receive training on learning disabilities had lower competencies for mainstreaming children with special needs than male teachers; teachers who did not have a special education certificate, received training on children with special needs and worked in private institutions had higher competencies than those working in public institutions. There are studies in the literature that support the findings of the study and show the importance of inclusive education (Babaoğlu & Yılmaz, 2010; Bozarslan-Malkoç, 2010; Gök, 2009; Sarı, 2002; Surmen et al., 2015; Temel, 2000; Ünal, 2022). Some studies in the literature found no difference according to gender (Demir, 2014; Durğun, 2010; Güner, 2011; Güler, 2014; Korkut & Babaoğlu, 2010; Nur, 2012; Sarı & Bozgeyikli, 2002; Şahbaz & Kalay, 2010). However, some other studies have found that female teachers possess higher competencies towards inclusion compared to male teachers (Aküzüm & Altunhan, 2017; Güven & Çevik, 2011; Kuzu, 2011). The differences in the results of the study compared to previous studies on the topic can be explained by the fact that female teachers show sensitivity towards children due to their maternal instinct and this situation may have a negative impact on inclusive education practices and classroom management skills.

The most important factors that affect preschool teachers' knowledge and beliefs about dyslexia are having a special education certificate, having received training on learning disabilities and their age. The dyslexia knowledge and belief levels of preschool teachers with a special education certificate are higher than those without a certificate. Teachers who did not have a special education certificate but received training on learning disabilities had higher knowledge and beliefs about dyslexia than those who did not. The dyslexia knowledge and belief levels of preschool teachers aged 31 and over who do not have a special education certificate and who do not receive training on learning disabilities are low. Artırcı (2018) found that the age of teachers did not affect their level of knowledge about learning disabilities. On the other hand, Kaptanoğlu (2016) indicated that teachers aged 50 and over had lower levels of knowledge about learning disabilities, which is similar to our study findings. This can be explained by the fact that young teachers with less professional experience in terms of seniority years are open and enthusiastic about education, and that they strive to educate themselves in the field by conducting research on the situations they encounter. There are studies in the literature that support the findings of the study showing the importance of in-service training (Carreker et al., 2010; Crispel & Karsperski, 2019; Washburn et al., 2011).

It was determined that the competencies of preschool teachers towards the inclusion of children with special needs, as well as their knowledge and beliefs about dyslexia, were influenced by their educational background. Specifically, whether they had a special education certificate played a significant role. Teachers with such a certificate, or those who had received training on learning disabilities, demonstrated higher competencies towards inclusion and a better understanding of dyslexia. The CHAID analysis revealed results that align with the findings presented in Figure 2. These findings indicate a reciprocal relationship between teachers' competencies and their understanding of dyslexia. Specifically, it shows that an increase in teachers' competencies towards including children with special needs is associated with an enhancement in their knowledge and beliefs about dyslexia. Conversely, as teachers' understanding of dyslexia improves, their competencies in inclusive education for children with special needs also tend to increase. We suggest organizing undergraduate, pre-service, and in-

service trainings on learning disabilities, dyslexia, special education, and inclusion for preschool teachers. It is also recommended to make the teaching practice course in special education schools a compulsory part of the undergraduate curriculum in early childhood education and child development departments. It is recommended to prioritize hiring recent graduates from early childhood education and child development undergraduate programs for positions in private special education. This is due to their up-to-date knowledge and idealistic approaches. Inadequate scientific research in the field of dyslexia may indirectly affect the competence of academic staff and the efficiency of special education courses for students studying in the field of early childhood education and child development. There is a need for more research and well-trained academic staff in the fields of special education to enhance the effectiveness and impact of studies in this area. It is suggested that awareness trainings in the field of dyslexia and awareness studies in the multi-disciplinary field should be expanded.

### **Acknowledgment**

I would like to thank dear Prof. Dr. Arzu Özyürek for never leaving me alone, not only in my work, never spares her knowledge, experience and dedication, and expands my horizons by instilling a love of learning. I would like to thank all preschool teachers who voluntarily participated in this study.

## References

- Aladwani, A. M., & Al Shaye, S. S. (2012). Primary school teachers' knowledge and awareness of Dyslexia in Kuwaiti students. *Education, 132*(3), 499-516.
- Altun, T., & Uzuner, F. G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri [Primary school teachers' opinions and practices in educational evaluation and intervention in process of specific learning difficulties]. *The Journal of Academic Social Science Studies, 44*, 33-49. <https://doi.org/10.9761/JASSS3366>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Artan, İ., & Uyanık-Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi [Knowledge and thoughts of the early childhood education teachers on integration]. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 11*(1), 65-80.
- Arttırıcı, A. (2018). *Meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi* [Investigating knowledge levels of the teachers about learning disabilities at vocational high schools] (Tez Numarası: 524656) [Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri [Competency of classroom teachers in the inclusive education]. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(2), 345-354.
- Bania, T. A., Antoniou, A. S., Theodoritsi, M., Theodoritsi, I., Charitaki, G., & Billis, E. (2021). The Interaction with Disabled Persons Scale: Translation and cross-cultural validation into Greek. *Disability and Rehabilitation, 43*(7), 988-995. <https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1643420>
- Bania, T. A., Gianniki, M., Giannakoudi, S., Charitaki, G., Matzaroglou, C., & Billis, E. (2022). The Interaction with Disabled Persons Scale: Evidencing construct validity with factor analysis and measurement invariance in Greek-speaking healthcare students. *Disability and Rehabilitation, 44*(13), 3196-3203. <https://doi.org/10.1080/09638288.2020.1850890>
- Barnett, W. S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. Education and the Public Interest Center.
- Barton, E. E., & Smith, B. J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education, 35*(2), 69-78. <http://dx.doi.org/10.1177/0271121415583048>
- 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>
- Bozarlan-Malkoç, B. (2010). *Eskişehir ilindeki özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüşleri* [Examining the opinions of educators working in private preschools in Eskişehir about inclusion] (Tez Numarası: 263139) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bozarlan, B., & Batu, E. S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri [Examining the opinions of teachers working in private preschools about inclusion]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 86-108. <https://dersipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1503/18212>
- Cascio, E. U. (2023). Does universal preschool hit the target? Program access and preschool impacts. *Journal of Human Resources, 58*(1), 1-42. <https://doi.org/10.3368/jhr.58.3.0220-10728R1>
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.

- Crispel, O., & Kasperski, R. (2019). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1079-1090. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1600590>
- Çakıroğlu, O. (2015). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler açısından değerlendirilmesi [Evaluating the readability levels of elementary school textbooks regarding students with learning disabilities]. *İlköğretim Online*, 14(2), 671-681. <https://dergipark.org.tr/pub/ilkonline/issue/8619/107532>
- Division for Early Childhood, & National Association for the Education of Young Children. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Demir, M. (2014). *Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri (Trabzon ili örneği) [Teacher views of inclusive applications to the preschool period (The example of Trabzon)]* (Tez Numarası: 366729) [Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan, H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi [Analyzing the effect of early intervention educational program applied to 5-6 year old children carrying special learning difficulties risk]* (Tez Numarası: 319492) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Durğun, B. (2010). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sancaktepe ilçesi örneği) [Depending on various variables, examining classroom management skills of teachers who have students that need special training (an example of Sancaktepe district)]* (Tez Numarası: 262382) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ersöz, F., & Ersöz, T. (2019). *Veri madenciliği teknikleri ve uygulamaları [Data mining techniques and applications]*. Seçkin Yayıncılık.
- Fırat, 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://dergipark.org.tr/pub/aibuefd/issue/37322/431461>
- Gök, G. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri [The opinions and suggestions of preschool teachers about inclusion]* (Tez Numarası: 240800) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Green, K. B., Terry, N., & Gallagher, P. (2014). Progress in language and literacy skills among children with disabilities in inclusive early reading first classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(4), 249-259. <https://doi.org/10.1177/0271121413477498>
- Güleryüz, B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi [To determine the attitudes of primary school teachers and pre-service primary school teachers towards inclusive education]* (Tez Numarası: 361911) [Yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güner, N. (2011). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi [Examining the level of classroom management knowledge of teachers in inclusive classrooms]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 691-708.
- Güven, E., & Çevik, D. B. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma (Balıkesir Üniversitesi örneği) [A study to determine the views of music teacher candidates on inclusion (Balıkesir University example)]. *Journal of Educational and Instructional Studies*, 2(1), 160-165.
- Hall, D. A., Zaragoza, D. S., Hamdache, L. Z., Manchaiah, V., Thammaiah, S., & Evans, C. (2018). A good practice guide for translating and adapting hearing-related questionnaires for different languages and cultures. *International Journal of Audiology*, 57(3), 161-175. <https://doi.org/10.1080/14992027.2017.1393565>



- Hutton, J. S., DeWitt, T., Hoffman, L., Horowitz-Kraus, T., & Klass, P. (2021). Development of an eco-biodevelopmental model of emergent literacy before kindergarten: A review. *JAMA Pediatrics*, 175(7), 730-741. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.6709>
- Kaya, İ. (2005). *Anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma (entegrasyon) eğitimi uygulamalarında yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi [An evaluation of the teachers' competencies about the application of mainstream education in preschools in Turkey]* (Tez Numarası: 161742) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Korkut, K., & Babaoğlu, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi [Classroom management ability of classroom teachers']. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 146-156.
- Kuruyer, H. G., & Çakıroğlu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve eğitimsel müdahale sürecinde görüş ve uygulamaları [Primary school teachers' opinions and practices in educational evaluation and intervention in process of specific learning difficulties]. *Turkish Studies*, 12(28), 539-555. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12494>
- 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.
- Lozman, T. (2014). Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 459-483. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.788223>
- Milanović, M., & Stamenković, M. (2016). CHAID decision tree: Methodological frame and application. *Economic Themes*, 54(4), 563-586. <https://doi.org/10.1515/ethemes-2016-0029>
- Mittler, P. (2012). *Working towards inclusive education: Social contexts*. Routledge.
- Nur, İ. (2012). *Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Malatya ili örneği [Examination of relationship between organizational climate and teachers' classroom management skills in kindergartens: The example of Malatya]* (Tez Numarası: 314232) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Odom, S. L., Vitzum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., Beckman, P., Schwartz, I., & Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1), 17-49. <https://doi.org/10.1111/J.1471-3802.2004.00016.x>
- Özdemir, H. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi [Analysis of the opinions of preschool teachers about the application of integration]* (Tez Numarası: 309082) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Phillips, D. A., & Meloy, M. E. (2012). High-quality school-based pre-k can boost early learning for children with special needs. *Exceptional Children*, 78(4), 471-490. <https://doi.org/10.1177/001440291207800405>
- Rafferty, Y., Boettcher, C., & Griffin, K. W. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24(4), 266-286. <https://doi.org/10.1177/105381510102400403>
- Rafferty, Y., Piscitelli, V., & Boettcher, C. (2003). The impact of inclusion on language development and social competence among preschoolers with disabilities. *Exceptional Children*, 69(4), 467-479. <https://doi.org/10.1177/001440290306900405>
- Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S. C., Day, B. L., Castellote, J. M., White, S., & Frith, U. (2003). Theories of developmental dyslexia: Insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, 126(4), 841-865. <https://doi.org/10.1093/brain/awg076>
- Sarı, H. & Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma [Investigation of teacher's attitudes to special education: A comparative research]. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 183-204.

- Shager, H. M., Schindler, H. S., Magnuson, K. A., Duncan, G. J., Yoshikawa, H., & Hart, C. M. (2013). Can research design explain variation in Head Start research results? A meta-analysis of cognitive and achievement outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 35(1), 76-95. <https://doi.org/10.3102/0162373712462453>
- Share, D. L. (2021). Common misconceptions about the phonological deficit theory of dyslexia. *Brain Sciences*, 11(1510), 1-13. <https://doi.org/10.3390/brainsci11111510>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Taylor & Francis.
- Sönmez, N., & Bıçak, B. (2017). Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçe uyarlaması [A study of the validity and reliability of the Turkish version of the teacher efficacy for the inclusion of young children with disabilities scale]. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(1), 156-173. [https://iojes.net/?mod=makale\\_tr\\_ozet&makale\\_id=40756](https://iojes.net/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=40756)
- Strong, O. S. (2017). *Key OECD indicators on early childhood education and care*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Sürmen, A., Hıdıroğlu, S., Usta, H. H., Awiwi, M., Oguz, A. S., Karavus, M., & Karavus, A. (2015). A study exploring knowledge, attitudes and behaviours towards autism among adults applying to a Family Health Center in Istanbul. *Northern clinics of Istanbul*, 2(1), 13-18. <http://doi.org/10.14744/nci.2015.83723>
- Sümer-Dodur, H. M., & Altındağ-Kumaş, Ö. (2021). Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması [Validity and reliability analyses of the Scale of Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia]. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(1), 115-131. [http://kalemacademy.org/Cms\\_Data/Contents/KalemAcademyDB/Folders/SayiMakaleleri/~contents/4Q822FWMJESWQ49Y/10-23863kalem-2020-160.pdf](http://kalemacademy.org/Cms_Data/Contents/KalemAcademyDB/Folders/SayiMakaleleri/~contents/4Q822FWMJESWQ49Y/10-23863kalem-2020-160.pdf)
- Şahbaz, Ü., & Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi [The determination of views of pre-school student teachers related with inclusion]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 116-135.
- Temel, Z. F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri [Opinions of pre-school educators on inclusion of people with disabilities]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 148-155. <https://dergipark.org.tr/pub/hunefd/issue/7818/102722>
- Uysal, İ., & Kılıç, A. (2022). Normal dağılım ikilemi [Normal distribution dilemma]. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 220-248. <https://doi.org/10.18039/ajesi.962653>
- van Diepen, M., & Franses, P. H. (2006). Evaluating chi-squared automatic interaction detection. *Information Systems*, 31(8), 814-831. <https://doi.org/10.1016/j.is.2005.03.002>
- Varlier, G. (2004). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri [The views of pre-school teachers on integration]* (Tez Numarası: 143989) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35. <https://doi.org/10.1080/0885625082000042294>
- Volkmer, S., & Schulte-Koerne, G. (2018). Cortical responses to tone and phoneme mismatch as a predictor of dyslexia? A systematic review. *Schizophrenia Research*, 191, 148-160. <https://doi.org/10.1016/j.schres.2017.07.010>
- World Health Organization. (2016). *International statistical classification of diseases and related health problems* (10th revision). World Health Organization.
- Yangın, S., Yangın, N., Önder, V., & Şavlığ, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretim elemanlarının çeşitli öğrenme güçlüklerine yönelik farkındalıkları [Classroom student teachers and academicians' awarenesses about of various learning disabilities]. *Education Sciences*, 11(4), 243-266. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2016.11.4.1C0664>



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

2024, 25(3), 277-296

**ARAŞTIRMA | RESEARCH**

Gönderim Tarihi | Received Date: 04.08.23

Kabul Tarihi | Accepted Date: 05.10.23

Erken Görünüm | Online First: 19.02.24

## **Türkiye'deki Haber Ajanslarında Özel Gereksinimli Bireylerin Başarılarına Yönelik Yapılan Haberlerin İncelenmesi**

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

## **Investigation of News about the Success of Individuals with Special Needs in Türkiye's News Agencies**

[Click here to read in English](#)

**Yakup Burak**



**İrem Girgin**





## Türkiye'deki Haber Ajanslarında Özel Gereksinimli Bireylerin Başarılarına Yönelik Yapılan Haberlerin İncelenmesi

Yakup Burak <sup>1</sup>

İrem Girgin <sup>2</sup>

### Öz

**Giriş:** Medyada özel gereksinimli bireylerle ilgili birçok haber yapıldığı görülmektedir. Yapılan bu haberlerin olumlu yönde olması insanların özel gereksinimli bireylere yönelik tutum ve davranışlarını pozitif yönde değiştirebilir. Bu nedenle bu çalışmayla özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutumların ve düşünce yapılarının değiştirilmesi amacıyla özel gereksinimli bireylerin başarılarına yönelik Türkiye'de ulusal haber ajanslarında yayınlanmış olan haberlerin doküman analizi yöntemiyle incelenmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem:** Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak, Türkiye'de en fazla yayın ağına sahip Anadolu Ajans, Demirören Haber Ajansı ve İhlas Haber Ajansı haber ajanslarından 2010-2022 yılları arasında yayınlanan ve özel gereksinimli bireylerin başarılarını konu alan haberler içerik analizi ile analiz edilmiş ve kategorilere ayrılarak detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu çalışmada Anadolu Ajansı'ndan 259, Demirören Haber Ajansı'ndan 311 ve İhlas Haber Ajansı'ndan 66 haber incelenmiştir. Haberler, haber ajansı, haber türü, yayınlandığı ülke, konu olan özel gereksinimli bireyin cinsiyeti, özel gereksinim türü, özel gereksinimli bireyi destekleyen kurum, özel gereksinimli bireyin başarı türü, özel gereksinimli bireylerin ilham kaynağı başlıklarında değerlendirilmiştir.

**Bulgular:** Araştırma bulgularında elde edilen sonuçlara göre, Türkiye'de ulusal haber ajanslarında özel gereksinimli bireylerin başarılarını konu alan oldukça fazla haberin yayınlandığı, bu başarıların eğitim, iş, sanat, spor ve sosyal sorumluluk kategorilerinde toplandığı, spor alanındaki başarılarla diğer alanlara göre daha fazla haberde yer verildiği tespit edilmiştir.

**Tartışma:** Medyada olumsuz haberlerin daha çok bilindiği ve görünürlüğünün yüksek olduğu tespit edilmiş ve özel gereksinimli bireylerin başarılarının olduğu haberlerin incelenmesine karar verilmiştir. Bu çalışmada özel gereksinimli bireylerin başarılarına aslında ulusal haber ajanslarında sıkça yer verildiği belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında incelenen haberler, özel gereksinimin olumlu bir biçimde medyaya yayın organlarında temsil edildiğinin önemli bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Ulusal haber ajanslarında yayınlanan haberler özel gereksinimli bireylerin eğitim, iş, sanat, spor ve sosyal sorumluluk alanlarında birçok başarısı olduğunu ortaya çıkarmaktadır. İleride yapılacak çalışmalarda farklı haber ajanslarında tarama yapılması ya da farklı anahtar kelime kullanarak tarama yapılması önerilebilir.

**Anahtar sözcükler:** Haber ajansı, özel gereksinimli bireyler, başarı öyküsü, engelli birey, başarı.

**Atf için:** Burak, Y. & Girgin, İ. (2024). Türkiye'deki haber ajanslarında özel gereksinimli bireylerin başarılarına yönelik yapılan haberlerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 25(3), 277-296. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1337959>

<sup>1</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, E-posta: yakupburak@trakya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0640-4749>

<sup>2</sup>Sorumlu Yazar: Bilim Uzmanı, Millî Eğitim Bakanlığı, E-posta: iremgrgn.0@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5361-9945>

## Giriş

Özel gereksinimli bireylerin toplum içinde büyük oranda bulunan bir grup olduğu bilinmektedir. Böylesine büyük bir topluluğun sosyal olarak kabulü, bütün insanların gözetmesi gereken bir sorumluluk ve sosyal bir ödevdir. Öte yandan özel gereksinimliliğin geçmişine bakıldığında, özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz bakış açılarının ve negatif duyguların yer aldığı bilinmektedir. Bu durum oldukça uzun bir zamandır ableizm olarak tanımlanmaktadır (Dolmage, 2017; Friedman & Owen, 2017; Lewis, 2020). Ableizm, literatürde özel gereksinime karşı istenmeyen bir farklılık olarak yaklaşan bir dizi inanç olarak belirtilmiştir (Campbell, 2009). Ableizm gibi toplumsal ön yargı biçimleri, özel gereksinimli bireyleri eşit olmayan bir konuma yerleştirerek, bireylerin farklılıklarını istenmeyen özellikler olarak nitelendirmiştir (Schalk, 2013). Ableizm karşılaşılması güç görülebilse de özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamlarında ableist bakış açılarıyla karşılaşabildikleri yapılan çalışmalarda belirtilmiştir (Fremstad, 2009; Nieminen & Pesonen, 2020). Ableizmin özel gereksinimli bireyleri, doğası gereği sorunlu, aciz ve küskün olarak belirtmesinin insanlarda özel gereksinimle ilgili olumsuz inanç ve düşünceler yarattığı belirtilmiştir (Friedman, 2018).

Özel gereksinimli bireylerin karşılaştıkları olumsuz yaklaşımların, ön yargıların ve ayrımcılığın ableizm ile doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmiştir (Kutlutürk, 2022). Ön yargının bireylere yönelik olumsuz tutumlara ve ayrımcılığa yol açabileceği belirtilmiştir (McMahon vd., 2004). Buna ek olarak bireylerin inançlarının ve hislerinin olumsuz yönde olmasının, bireylerin olumsuz davranış göstermeye meyilli olmalarına yol açtığı fakat bireylerin inançlarının ve hislerinin olumlu yönde olmasının da bireylerin olumlu davranış gösterme yatkınlığını arttırdığı belirtilmiştir (Shessel & Reiff, 1999). Toplumun birçok kesiminde özel gereksinimli bireylerin ayrımcılığa karşı acımaya maruz kaldıkları ifade edilmiştir (Darrow, 2015). Ayrıca araştırmacılar, özel gereksinimli bireylerin toplumsal ortamlarda olağan görülme ve sınıf ortamlarında öğrencilerin ve velilerin dışlayıcı tavırlarına maruz kalma gibi problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir (Kearney, 2009; Servidio & Marcone, 2020; Storey, 2007). Bunlara ek olarak, özel gereksinimli bireyleri ableist bir mercekten ele alan haber içeriklerinin yayın organlarında yaygınlık kazandığı ve bu tür haberlerde özel gereksinimli bireylere yönelik acıma duygusunun belirginleştirildiği görülmüştür. Bundan yola çıkılarak özel gereksinimli bireylerle ilgili yapılan haberlerin olumsuz duygularla sunulması ve bu grubun negatif biçimde temsil edilmesi de ableizmin farklı bir versiyonu olarak ortaya çıkmaktadır denilebilir (Darrow, 2015; Haller, 2010).

Medyanın kapsayıcılığı ve insanları etkileme gücü göz önünde bulundurulduğunda, bireylerin davranışlarını değiştirebilecek tutumlarını veya düşüncelerini etkileyen medya içeriklerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Yapılan bir çalışmaya göre, yayın araçlarının toplumun özel gereksinimli bireylere ilişkin görüşleri üzerinde büyük bir etkisi bulunmaktadır (Quinlan & Bates, 2009). Başka bir çalışmada ise, sosyal azınlıkta bulunan grupların medyadaki çarpıtılmış temsillerinin, bu gruplardaki insanların uzun vadede hayat kalitelerini ve kimlik algılarını etkileyebileceği vurgulanmıştır (Ben-Zeev vd., 2004). Buna ek olarak, başka bir çalışmada, özel gereksinimli bireylerin performanslarını baltalayacak şekilde sergilenen içeriklerin bireylerin performansının düşmesine neden olduğu ve bu içeriklerin bireylerin entelektüel potansiyelini gerçekleştirmesini engellediği belirlenmiştir (Steele vd., 2002). Yapılan diğer bir çalışmada ise, özel gereksinimi olmayan bireylerin özel gereksinimli bireylere korku ve kaygı gibi olumsuz duygularla tepki verme eğiliminde olduklarını ve sıklıkla kaçınan davranışlar sergilediklerini bulunmuştur (Dovidio vd., 2011). Başka bir çalışmanın sonuçlarına göre özel gereksinimli bireylerin olumsuz sergilenme şekillerinin bireylerin toplumdaki değerlerinin zedelenmesine ve devamında ise özel gereksinimli bireylerin gereksinimini kabul edememesi ve kimlik karmaşası yaşamasına neden olabileceği ifade edilmiştir (Quinlan & Bates, 2010). Özel gereksinimli bireylere yönelik engelleyici tutumların proaktif bir şekilde ele alınmasının, özel gereksinimi olmayan bireylerin tutumlarını şekillendirme süreci için hayati önem taşıdığını belirtilmiştir (Beckett, 2009). Özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutumların bireylere yönelik dışlayıcı davranışlara neden olabildiği, dolayısıyla bu konuya ilişkin araştırmaların sürekliliğinin sürdürülmesi gerektiği ifade edilmiştir (Hunt & Hunt, 2000). Yapılan çalışmalardan yola çıkarak özel gereksinimli bireyler hakkında farkındalık yaratmanın, bireylerin topluma kaynaştırılması için önem taşıdığı söylenebilir (Cairns & McClatchey, 2013). Yapılan çalışmalar özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutum ve davranışlar, bireylere ilişkin ön yargıların oluşmasına neden olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık yaratmak için yapılmış birçok çalışma olduğu görülmüştür (Carter & Spencer, 2006; Dovidio vd., 2011; Moore & Nettelback, 2013; Quinlan & Bates, 2010). Bu çalışmalardan bazıları, eğitsel müfredatların değiştirilmesiyle birlikte özel gereksinimli bireylere ilişkin düşüncelerin değişmesine yönelik yürütülmüş (Thompson vd., 2012), bazıları birleştirilmiş spor aktiviteleriyle birlikte özel gereksinimli bireylere yönelik tutumların değiştirilmesini ele almış (Sullivan, 2014) ve bazı çalışmalar da fizyoterapi programlarıyla özel



gereksinimli bireylere ilişkin olumlu davranış geliştirme çalışmalarının yürütülmesini ele almıştır (Morgan & Lo, 2012).

Medyada özel gereksinimli bireylerin olumsuz temsil rolünün değişmesi için prososyal bir bakış açısının kazanılması önem taşımaktadır (Friedman & Owen, 2017). Medyada özel gereksinimli bireylerle ilgili birçok haber yapıldığı ancak özel gereksinimli bireylere yönelik yapılan bilimsel çalışmalarda daha çok negatif yönlerin vurgulandığı görülmektedir (Briant vd., 2013; Worrell, 2018; Zhang & Haller, 2003). Yapılan bazı çalışmalar ableizme dikkat çekilmesini sağlamakta, özel gereksinimli bireylerin acınası ve ihmal edilmekte olan bir grup olduklarını öne sürmektedir (Lewis, 2020). Özellikle özel gereksinimli bireylerin ihmal veya istismarına yönelik yayınlanmış haberlerin bilimsel alanyazında yer aldığı çalışmalara daha sık rastlanmaktadır. Bu durum, özel gereksinimli bireylere yönelik acıma, üzüme gibi duyguları daha fazla körüklemektedir (Bulut & Karaman, 2018; Çelik & İpçi, 2020; Fırat, 2007; Metin vd., 2014; Sezer & Gürsoy, 2022; Toplumsal Haklar ve Araştırmalar Derneği, 2016). Yani yapılmış olan bu çalışmalar ableizmin bilimsel çalışmalarda körüklenmesine olanak tanımaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda özel gereksinimli bireyleri yüksek düzeyde olumlu olarak temsil eden haberlerin medyada ve bilimsel çalışmalarda göz ardı edildiği ve çok az çalışmanın bu olumlu bakış açısı ile bilimsel çalışmalara yansıdığı gözlemlenmiştir (Cumberbatch & Negrine, 2022; Pernice & Lys, 1996). Medyanın özel gereksinimli bireyleri olumlu bir bakış açısı ile toplumun tüm kesimlerine yansıtmasının son derece önemli olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Abwao & Mishra, 2021; Atıkslan, 2022; Elliott & Byrd, 1982; Kuyucu, 2019; Panitch, 1995) bu çalışmanın alan yazına katkısının olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, yapılan bu araştırma ile birlikte özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutumların ve düşünce yapılarının değiştirilmesi amacıyla, özel gereksinimli bireylerin başarılarına yönelik Türkiye'de ulusal haber ajanslarında yayınlanmış olan haberlerin incelenmesi ve bir araya getirilerek değerlendirilmesi sonucunda özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutum ve bakış açısının yerine daha olumlu bir tutum ve bakış açısı getirilmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada Türkiye'de ulusal yayın yapan haber ajanslarının özel gereksinimli bireylere yönelik yayınlanmış oldukları başarı haberlerinin doküman analizi biçiminde incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusundan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi türünde tasarlanmıştır. Doküman analizi basılı veya elektronik dokümanların incelenmesi ve değerlendirilmesini içeren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Fischer, 2006). Doküman analizi, tek başına bir yöntem olarak kullanılabilir gibi nitel yöntemlerin kullanıldığı çalışmalarda veri analizine ek bir tür olabilir (Yıldırım & Şimşek, 1999). Doküman analizi çalışmaları belirlenen konuyla ilgili kararlaştırılan araştırma sorularına uygun cevapları bulabilmek, araştırma verilerini desteklemek ve ilgili konuyla ilgili alanyazındaki zaman içindeki değişimi izlemek için sıklıkla kullanılan bir yöntemdir (Bowen, 2009). Ayrıca doküman analizi yönteminin, verimli, düşük maliyetli ve yürütülmesi bağımsız olmasından dolayı araştırmacıya birçok avantaj sağladığı belirtilmiştir (Bryman, 2012). Bu doğrultuda, çalışmada, 2010-2022 yılları arasında Anadolu Ajansı (AA), Demirören Haber Ajansı (DHA) ve İhlas Haber Ajansı (İHA) haber ajanslarından çeşitli medya organlarına yayılan ve özel gereksinimli bireylerin başarılarını konu alan haberler değerlendirilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni AA, DHA ve İHA çevrimiçi haber kanallarında yayınlanmış olan haberlerden oluşmaktadır. Bu çalışmada bu haber ajanslarının seçilmesinde Türkiye'deki kitle iletişim araçlarına en fazla içerik aktaran ajansların başında gelmeleri etkili olmuştur (Basmacı, 2022; Tutgun-Ünal, 2022). Türkiye'de halen biri kamusal ikisi özel üç büyük haber ajansı olmak üzere (AA, DHA, İHA) toplam 14 yerli haber ajansı hizmet vermektedir. Türkiye'de yerli ve yabancı yaklaşık olarak 50 haber ajansı bulunmaktadır. Ancak bu ajansların içinde en geniş kitleye ulaşanlar bu üç haber ajansı olarak belirlenmiştir (Basmacı, 2022; Tutgun-Ünal, 2022). AA; 6 Nisan 1920 tarihinde Türkiye'nin Milli Mücadele Dönemi'nde Mustafa Kemal'in talimatlarıyla kurulmuştur (Bengi, 2012). O yıldan beri Türkiye Cumhuriyeti'nin resmi ulusal haber ajansı olarak devlet tarafından finanse edilmekte ve en fazla yayın ağına sahip olarak günümüzde yerini korumaktadır. DHA; 1999 yılına gelindiğinde, Hürriyet Haber Ajansı ile Milliyet Haber Ajansı birleşmiş ve Doğan Haber Ajansı kurulmuştur. 2018 yılına kadar Doğan Haber Ajansı adıyla yayın hayatına devam etmiştir. Bu ajans 2018 yılında Demirören Grubu'na satılmasının ardından Demirören Haber Ajansı (DHA) ismini almıştır. Birçok noktada haber bürosuna sahip olan DHA'nın günlük haber yapan birçok özel sektörde anlaşmaları bulunmaktadır (Kaya, 2018). İHA; 1993 yılında kurulmuş olan Türkiye'nin ilk özel haber ajansıdır, Türkiye içinde ve diğer ülkelerde haber sağlamaya devam etmektedir. Yapılan bir çalışmada haber ajanslarının sosyal medya hesaplarındaki hareketlilik incelenmiş ve AA,

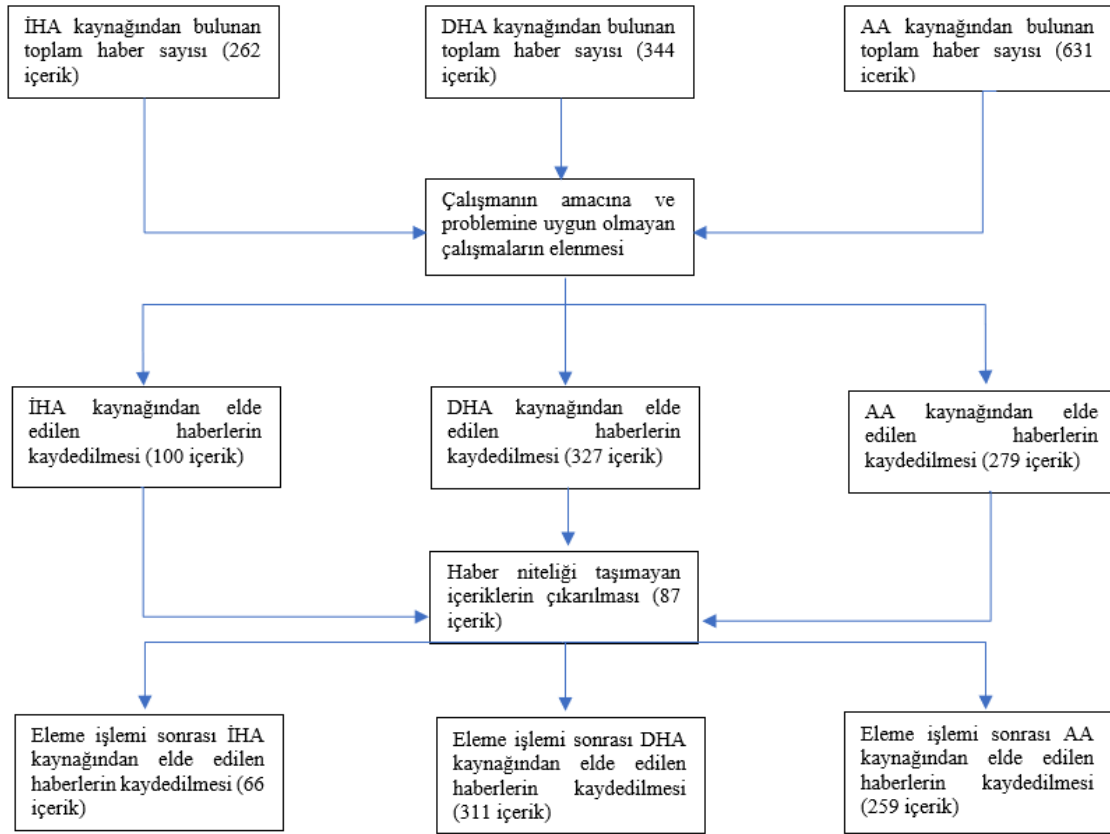
DHA ve İHA’nın Türkiye’de en çok takip edilen ilk üç haber ajansı olduğu belirtilmiştir (Tutgun-Ünal, 2020). Dolayısıyla bu çalışmada belirtilen üç haber ajansı tercih edilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Türkiye’de ulusal yayın yapan haber ajanslarının özel gereksinimli bireylere ilişkin yayınlanmış oldukları başarı haberlerinin doküman analizi biçiminde incelenmesini amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi modeli ile desenlenmiştir. Doküman analizine alınacak çalışmaların özgün, güvenilir, simgesel ve anlamlı olması gerektiğini belirtilmiştir (Flick, 2018). Bu doğrultuda konuya ilişkin haberlerin seçilmesinde ölçüt örnekleme yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi bazı ölçütlerin göz önünde bulundurulmasıyla çalışmanın amacına uygun örneklemin seçilmesine olanak sağlayan amaçlı bir örnekleme türü olarak belirtilmiştir (Miles & Huberman, 1994). Bu çalışmada haberlerde aranan kriterler “özel gereksinimli olma” ve “başarı hikayesi olma” olarak belirlenmiştir. Nitel araştırmanın doğasına özgü olarak ele alınacak çalışma sayısı önceden belirlenmemiştir, bunun yerine veriler toplandıkça çalışmada doyum noktasına ulaşılması beklenmiştir (Merriam & Tisdell, 2016).

### Şekil 1

Ulusal Haber Ajanslarında Özel Gereksinimli Bireylerin Başarını Konu Alan Haberlerin Seçilme Süreci



Not: AA = Anadolu ajansı; DHA = Demirören haber ajansı; İHA = İhlas Haber Ajansı.

Belirtilen haber ajansların arama motorunda “engelli birey”, “yetersizliği olan birey”, “özel gereksinimli birey” anahtar kelimeleri “başarı” anahtar kelimesi ile birlikte arama yapılmıştır. Elde edilen haberler arasında “hem özel gereksinimli birey olma hem de başarı öyküsünü konu alma” ölçütüne uyan ve 2010-2023 yılları arasında yayınlanmış İHA’da 262, DHA’da 327 ve AA’da 631 haber olmak üzere toplam 1220 adet haber olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın amacına ve belirtilen ölçüte uygun olmayan haberler elenmiştir. Örneğin konuyla alakalı olmayan veya özel gereksinimli bireylerin başarısını ele almayan haberler elenmiştir. Araştırmanın kuralları çerçevesinde uygunluk kriterlerine uyan toplam 723 haber olduğu belirlenmiştir. Yapılan elemeler sonucunda araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen 636 adet haberle doküman analizi çalışmasının sürdürülmesine karar verilmiştir (Şekil 1). Çalışmaya dahil edilen Türkiye’de ulusal haber sunan üç haber

ajansından 2010-2022 yılları arasından özel gereksinimli bireylerin başarılarına yönelik toplam 636 adet haber yayımlanmıştır. Bu haberlerin %40.7'sinin AA'dan (259) %48.9'unun (311) DHA'dan ve %10.4'ünün (66) İHA'dan yayımlandığı tespit edilmiştir. İki araştırmacı tarafından çalışmaya alınması uygun görülen haberler bilgisayar ortamında pdf dosyası haline dönüştürülmüş ve her habere bir ID verilere haberlerin ayıklanması, sınıflandırılması ve kodlanması sağlanmıştır.

### Veri Analizi

Bu çalışmada incelenen haberler içerik analizi yöntemiyle sırasıyla kategorilere ayrılmış, düzenlenmiş ve incelenmiştir (Bowen, 2009). İçerik analizinin amacı, büyük miktardaki yazılı bilgileri sistematik bir biçimde düzenli ve özlü bir özete dönüştürmektir (Erlingsson & Brysiewicz, 2017). Çalışmada incelenecek kategorilere karar verildikten sonra kümelenen kalıp ve kavramların ortaya çıkabilmesi için karşılaştırmalı yöntemden faydalanılmıştır. Kaynaklardan elde edilen veriler ortak özelliklerine göre temalar şeklinde gruplandırılmıştır. Ardından içerik analizi yöntemiyle veriler belirlenen kategorilere göre düzenlenmiştir. Yapılan analiz aşamasında haberler bu alt başlıklara göre kategorilere ayrılmıştır; a) haber ajansı, b) haberin türü, c) haberin yayımlandığı ülke, d) haberin yayımlandığı şehir, e) haberin yayımlandığı ay, f) habere konu olan özel gereksinimli bireyin yaşı, g) habere konu olan özel gereksinimli bireyin cinsiyeti, h) habere konu olan özel gereksinimli bireyin engel türü, i) habere konu olan özel gereksinimli bireyi destekleyen kurum, j) habere konu olan özel gereksinimli bireyin başarı türü, k) habere konu olan özel gereksinimli bireyin ilham kaynağı.

İçerik analizinde kodlamaların transparanlığını ve verilerin güvenilirliğini sağlamada önemli bir nokta kodlayıcılar arası güvenliğinin sağlanması olarak belirtilmiştir (MacPhail vd., 2016). Verilerin kodlanması sırasında kodlayıcı güvenliğinin sağlanabilmesi için iki araştırmacı verileri ayrı ayrı kodlamıştır. Miles ve Huberman (1994) kodlayıcılar arası uyum yüzdesinin en az %70 olması gerektiğini belirtmiştir. Hesaplama yapılırken Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü (Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı x 100) kullanılmıştır. Sonuç olarak kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi %94 olarak hesaplanmıştır, bu uyum kodlamaların oldukça yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir (Alhojailan, 2012).

### Bulgular

Bu doküman analizi çalışmasında Türkiye'nin çevrim içi haber kaynaklarından AA, DHA ve İHA haber ajanslarının 2010-2022 yılları arasında özel gereksinimli bireylerin başarılarına ilişkin yayınlanmış haberler incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar aşağıda belirtilmiştir. Çalışmaya dahil edilen Türkiye'de ulusal haber sunan üç haber ajansından 2010-2022 yılları arasından özel gereksinimli bireylerin başarılarına yönelik toplam 636 adet haber yayımlanmıştır. Bu haberlerin %40.7'sinin AA'dan (259), %48.9'unun (311) DHA'dan ve %10.4'ünün (66) İHA'dan yayımlandığı tespit edilmiştir. Özel gereksinimli bireylerin başarılarına ilişkin haber yapmış olan ajanslar incelendiğinde, 2010-2023 yılları arasında konuya ilişkin haberlerin en çok DHA'da yayımlanmış olduğu görülmüştür. Bunu takip eden haber ajanslarından AA'da toplam 259 adet haber, İHA'da ise 66 adet haber yayımlandığı bulunmuştur. Haber türlerine göre inceleme yapıldığında ise en sık kullanılan olan haber türünün yazılı haber türü (616) olduğu ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak video haber türünde tüm haber ajanslarında toplam 20 haber yayımlanmış olduğu görülmüştür. Video haber kategorisinde en sık yayın yapmış olan haber ajansı DHA (14) olmuştur.

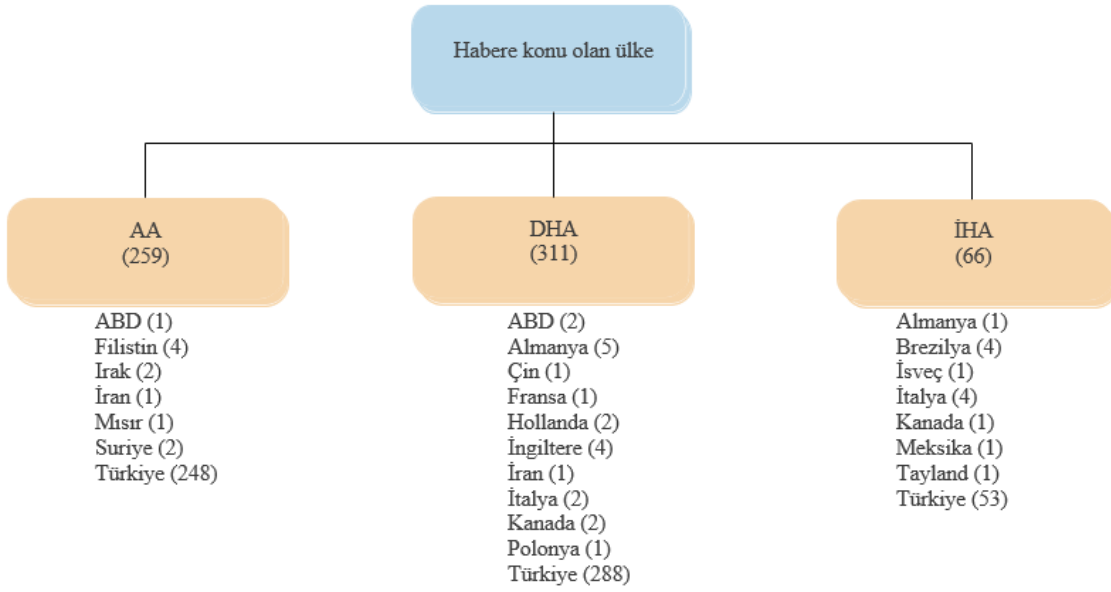
Ulusal haber ajanslarına konu olan özel gereksinimli bireylerin yaşlarına ilişkin yapılan hesaplamalar sonucunda yaş ortalamalarının sırasıyla AA için ( $\bar{x} = 26.88$ ,  $ss = 11.58$ ,  $Min = 6$ ,  $Max = 80$ ), DHA için ( $\bar{x} = 24.81$ ,  $ss = 10.59$ ,  $Min = 8$ ,  $Max = 63$ ) ve İHA için ( $\bar{x} = 27.03$ ,  $ss = 14.46$ ,  $Min = 7$ ,  $Max = 65$ ) olduğu tespit edilmiştir. Ancak AA'da 170, DHA'da 127 ve İHA'da 34 haber içerisinde başarı öyküsüne sahip özel gereksinimli bireylerin yaşına yer verilmediği görülmüştür. Habere konu olan ve başarı öyküsü olan özel gereksinimli bireylerin orta yaş aralığına yığıldığı ancak çok daha küçük yaşlarda veya çok ileri yaşta olup başarı öyküsüne sahip bireylerin de olduğu tespit edilmiştir.

Ulusal haber ajanslarına konu olan özel gereksinimli bireylerin cinsiyetine ilişkin yapılan hesaplamalar sonucunda; AA'da bireylerin %25.1'inin (65) kadın, %61'sinin erkek (158) ve %1.9'unun karma grup olduğu tespit edilmiş, ancak %12'sinde (31) bireylerin cinsiyetinin belirtilmemiş olduğu bulunmuştur. DHA'da bireylerin %28.9'unun (90) kadın, %45.7'sinin erkek (142), %4.5'inin (14) karma grup olduğu tespit edilmiş, ancak %20.9'uda (65) bireylerin cinsiyetinin belirtilmemiş olduğu bulunmuştur. İHA'da bireylerin %34.8'inin (23) kadın, %54.5'inin erkek (36), %4.5'inin (3) karma grup olduğu tespit edilmiş, ancak %6.1'inde (4) bireylerin cinsiyetinin belirtilmemiş olduğu bulunmuştur.

Habere konu olan ülkeler dağılımlarına göre incelendiklerinde, tüm haber ajanslarında en çok yayın yapılan ülkenin Türkiye olduğu görülmüştür. AA'da yer alan başarı öyküleri ülkelere göre değerlendirildiklerinde haberlerin %95.8'inin Türkiye'den, %0.4'ünün ABD'den, %1.5'inin Filistin'den, %0.8'inin Irak'tan, %0.8'inin Suriye'den, %0.4'ünün Mısır'dan ve %0.4'ünün İran'dan habere konu olduğu görülmektedir. Bu durumda AA'nın çoğunlukla özel gereksinimli bireylere yönelik başarı haberlerini Türkiye'den ve orta doğu ülkelerinden yaptığı söylenebilir. DHA'da yer alan başarı öyküleri ülkelere göre değerlendirildiklerinde haberlerin %92.6'sının Türkiye'den, %0.6'sının ABD'den, %0.3'ünün İran'dan, %1.6'sının Almanya'dan, %0.6'sının İtalya'dan, %0.3'ünün Fransa'dan, %0.6'sının Hollanda'dan, %1.3'ünün İngiltere'den, %0.6'sının Kanada'dan, %0.3'ünün Macaristan'dan, %0.3'ünün Polonya'dan ve %0.3'ünün Çin Halk Cumhuriyeti'nden habere konu olduğu görülmektedir. Bu durumda DHA'nın çoğunlukla özel gereksinimli bireylere yönelik başarı haberlerini Türkiye'den ve batı ülkelerinden yaptığı söylenebilir.

## Şekil 2

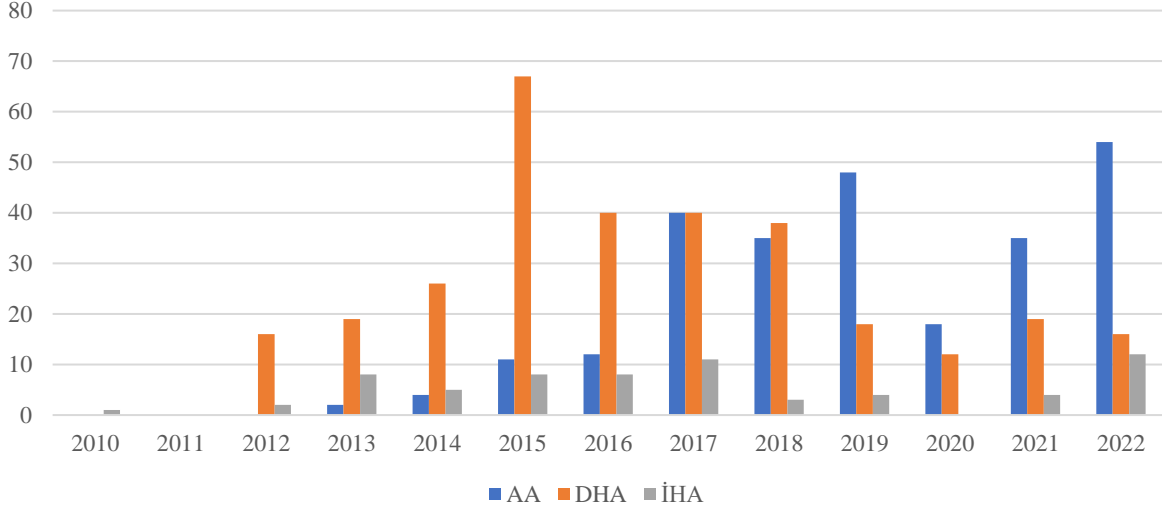
Ulusal Haber Ajanslarında Özel Gereksinimli Bireylerin Başarısında Habere Konu Olan Ülke



Not: AA = Anadolu ajansı; DHA = Demirören haber ajansı; İHA = İhlas haber ajansı.

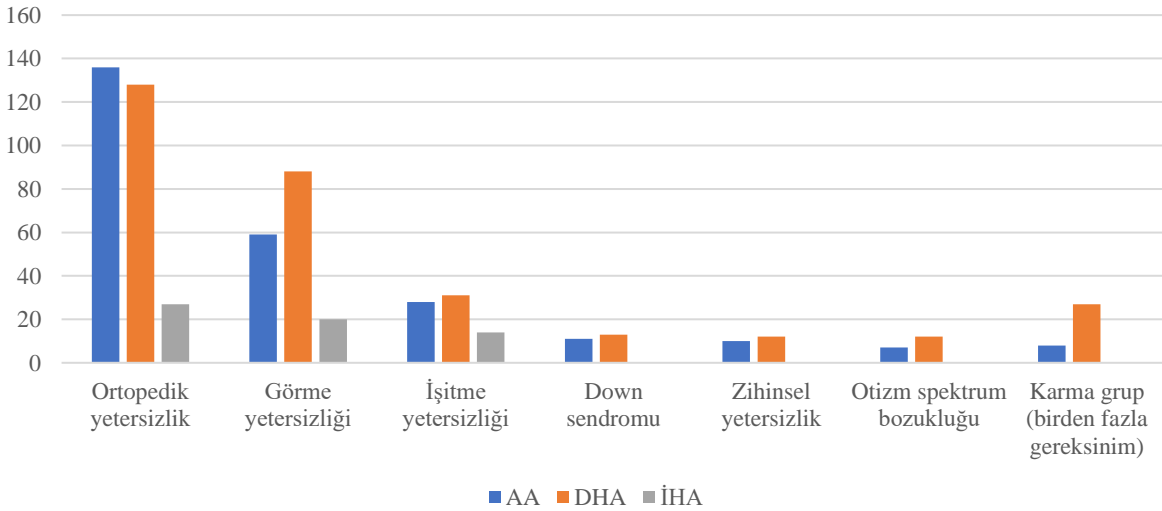
Habere konu olan ülkeler dağılımlarına göre incelendiklerinde, tüm haber ajanslarında en çok yayın yapılan ülkenin Türkiye olduğu görülmüştür. AA'da yer alan başarı öyküleri ülkelere göre değerlendirildiklerinde haberlerin %95.8'inin Türkiye'den, %0.4'ünün ABD'den, %1.5'inin Filistin'den, %0.8'inin Irak'tan, %0.8'inin Suriye'den, %0.4'ünün Mısır'dan ve %0.4'ünün İran'dan habere konu olduğu görülmektedir. Bu durumda AA'nın çoğunlukla özel gereksinimli bireylere yönelik başarı haberlerini Türkiye'den ve orta doğu ülkelerinden yaptığı söylenebilir.

DHA'da yer alan başarı öyküleri ülkelere göre değerlendirildiklerinde haberlerin %92.6'sının Türkiye'den, %0.6'sının ABD'den, %0.3'ünün İran'dan, %1.6'sının Almanya'dan, %0.6'sının İtalya'dan, %0.3'ünün Fransa'dan, %0.6'sının Hollanda'dan, %1.3'ünün İngiltere'den, %0.6'sının Kanada'dan, %0.3'ünün Macaristan'dan, %0.3'ünün Polonya'dan ve %0.3'ünün Çin Halk Cumhuriyeti'nden habere konu olduğu görülmektedir. Bu durumda DHA'nın çoğunlukla özel gereksinimli bireylere yönelik başarı haberlerini Türkiye'den ve batı ülkelerinden yaptığı söylenebilir. İHA'da yer alan başarı öyküleri ülkelere göre değerlendirildiklerinde haberlerin %80.3'nün Türkiye'den, %1.5'inin Almanya'dan, %6.1'inin İtalya'dan, %1.5'inin Kanada'dan, %6.1'inin Brezilya'dan, %1.5'inin Tayland'dan, %1.5'inin Meksika'dan ve %1.5'inin İsveç'ten habere konu olduğu görülmektedir. Bu durumda İHA'nın çoğunlukla özel gereksinimli bireylere yönelik başarı haberlerini Türkiye'den ve Batı ülkelerinden yaptığı, çok azının Güney Amerika ve uzak doğu ülkelerinden olduğu söylenebilir.

**Şekil 3***Ulusal Haber Ajanslarından Yayınlanan Özel Gereksinimli Bireyin Başarısında Habere Konu Olan Yıl*

Not: AA = Anadolu ajansı; DHA = Demirören haber ajansı; İHA = İhlas haber ajansı.

Şekil 3'te görüldüğü gibi özel gereksinimli birey başarısına yönelik haberler yayınlanma yıllarına göre incelendiklerinde, konuya ilişkin yapılan yayınların AA'da en çok 48 adet olmak üzere 2019 yılında olduğu, DHA'da 67 adet ve 2015 yılında yayınlanmış olduğu ve İHA'da ise, 11 adet ve 2017 yılında olduğu görülmüştür. Ayrıca AA'da yıllara göre haberlerin giderek artış gösterdiği, ancak DHA ve İHA'da bu durumun dalgalanma şeklinde olduğu görülmektedir. Yıllara göre AA'da haber artışının olduğu, DHA'da bu durumun 2015 yılına kadar ivme kazandığı ancak sonraki yıllarda azaldığını, İHA'da ise bu tür haberleri yayınlamada dalgalanmanın olduğu söylenebilir.

**Şekil 4***Ulusal Haber Ajanslarından Yayınlanan Özel Gereksinimli Bireyin Gereksinim Türü*

Not: AA = Anadolu ajansı; DHA = Demirören haber ajansı; İHA = İhlas haber ajansı.

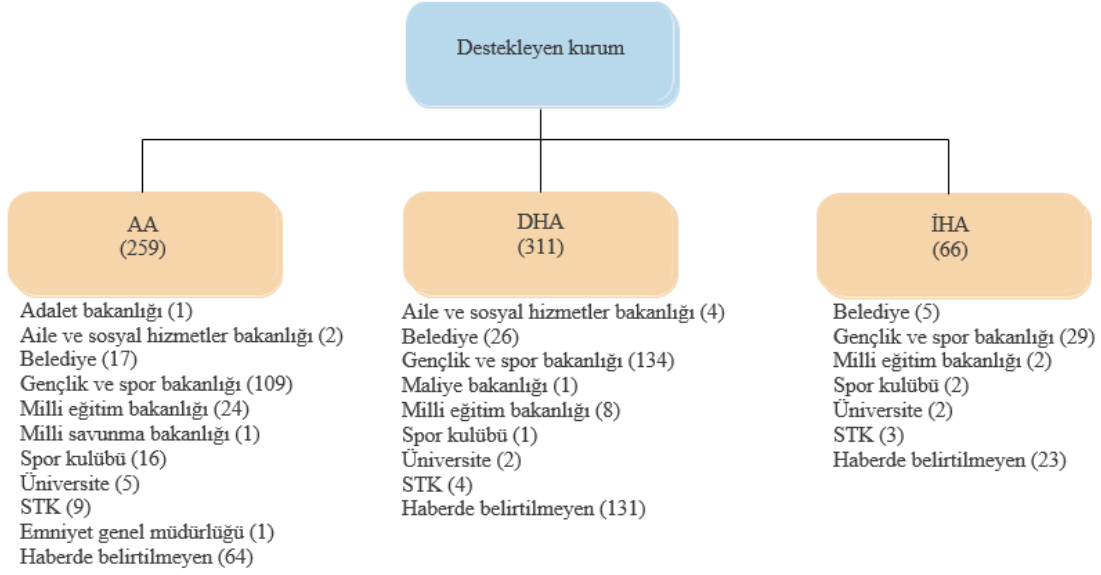
İHA'da yer alan haberler konu alınan özel gereksinimli bireylerin gereksinim türüne göre inceleme yapıldığında; %40.9'unun ortopedik yetersizlik, %30.3'ünün görme yetersizliği, %21.2'sinin işitme yetersizliği, %4.5'inin zihinsel yetersizlik, %1.5'inin otizmi spektrum bozukluğu ve %1.5'inin karma (birden fazla gereksinim) grubu habere konu ettiği bulunmuştur. AA'da yer alan haberler, konu alınan özel gereksinimli bireylerin



gereksinim türüne göre inceleme yapıldığında; %52.5'inin ortopedik yetersizlik, %22.8'inin görme yetersizliği, %10.8'inin işitme yetersizliği, %4.2'sinin Down sendromu, %3.9'unun zihinsel yetersizlik, %2.7'sinin otizmi spektrum bozukluğu ve %3.1'inin karma (birden fazla gereksinim) grubu habere konu ettiği bulunmuştur. DHA'da yer alan haberler konu alınan özel gereksinimli bireylerin gereksinim türüne göre inceleme yapıldığında bireylerin; %41.2'sinin ortopedik yetersizlik, %28.3'ünün görme yetersizliği, %10'unun işitme yetersizliği, %4.2'sinin Down sendromu, %3.9'unun zihinsel yetersizlik, %3.9'unun otizmi spektrum bozukluğu ve %8.7'sinin karma (birden fazla gereksinim) grubu habere konu ettiği bulunmuştur.

### Şekil 5

#### Özel Gereksinimli Bireyin Başarısını Destekleyen Kurumlar



Not: AA = Anadolu ajansı; DHA = Demirören haber ajansı; İHA = İhlas haber ajansı; STK = Sivil toplum kuruluşları.

AA'da habere konu olan özel gereksinimli bireylerin başarısını destekleyen kurumlar incelendiğinde %0.4'ünün Adalet Bakanlığı, %0.8'inin Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, %6.6'sının Belediye, %42.1'inin Gençlik ve Spor Bakanlığı, %9.3'ünün MEB, %0.4'ünün Milli Savunma Bakanlığı, %6.2'sinin Spor Kulübü, %1.9'unun Üniversite, %3.5'inin sivil toplum kuruluşları (STK), %0.4'ünün Emniyet Müdürlüğü tarafından desteklendiği tespit edilmiş ancak %28.6'sının destekleyen kurumu haberde yer vermediği tespit edilmiştir. DHA'da habere konu olan özel gereksinimli bireylerin başarısını destekleyen kurumlar incelendiğinde; %1.3'ünün Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 8.4'ünün Belediye, %43.1'inin Gençlik ve Spor Bakanlığı, %0.3'ünün Maliye Bakanlığı, %2.6'sının Milli Eğitim Bakanlığı, %0.3'ünün Spor Kulübü, %0.6'sının Üniversite ve %1.3'ünün STK tarafından desteklendiği tespit edilmiş ancak %42.2'sinin destekleyen kuruma haberde yer vermediği tespit edilmiştir.

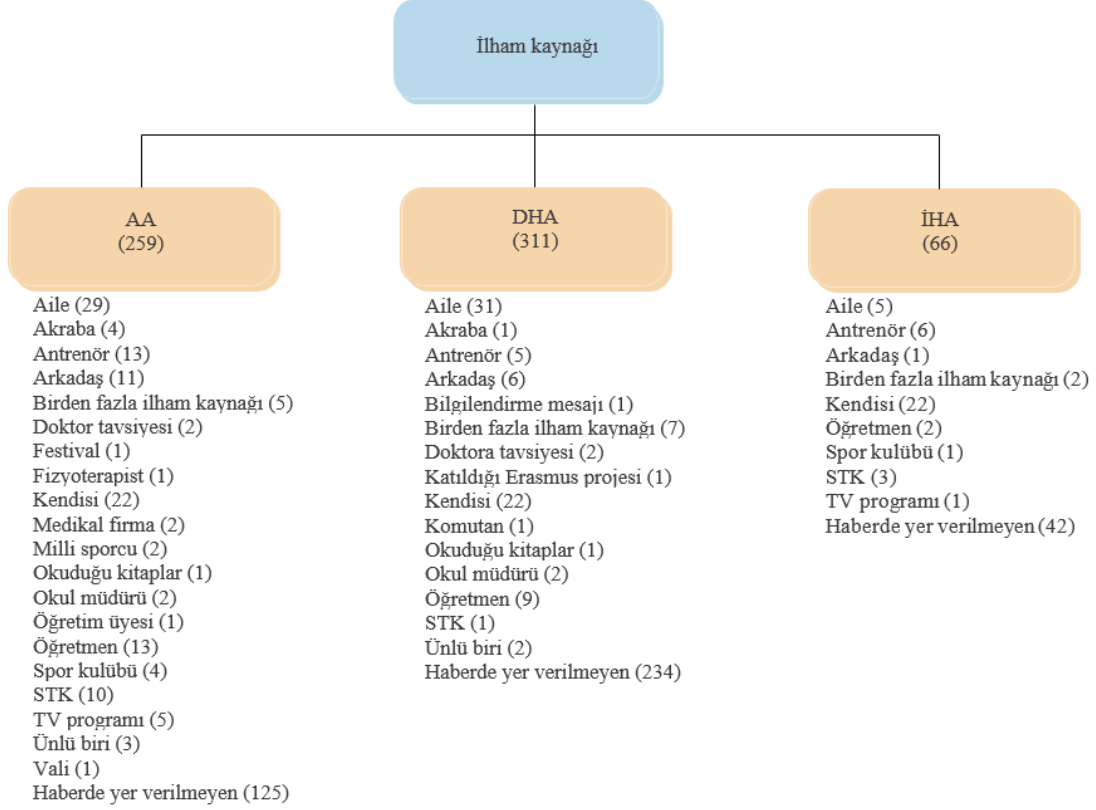
AA'da habere konu olan özel gereksinimli bireylerin başarısını destekleyen kurumlar incelendiğinde; %7.6'sının Belediye, %43.9'unun Gençlik ve Spor Bakanlığı, %3'ünün Milli Eğitim Bakanlığı, %3'ünün Spor Kulübü, %3'ünün Üniversite ve %4.5'inin STK tarafından desteklendiği tespit edilmiş ancak %34.8'inin destekleyen kuruma haberde yer vermediği tespit edilmiştir. Bu bulguda da görüldüğü üzere özel gereksinimli bireylerin başarısını en fazla destekleyen kurumun Gençlik ve Spor Bakanlığı olduğu, neredeyse her iki haberden birinde bu bakanlık tarafından desteklenen bireyler olduğu saptanmıştır. Ayrıca haber ajanslarında belirtilmeyenlerin sayısının da oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir.

AA'da habere konu olan özel gereksinimli bireylerin başarısına ilham kaynağı olan kişi veya kurumlar incelendiğinde; %11.2'sinde Aile, %1.5'inde Akaraba, %5'inde Antrenör, %4.2'sinde Arkadaş, %1.9'unda Birden fazla ilham kaynağı, %0.8'inde Doktor tavsiyesi, %0.4'ünde katıldığı Festival, %0.4'ün-de Fizyoterapist, %8.5'inde Kendi, %0.8'inde Medikal firması, %1.5'inde Milli Sporcu, %0.4'ünde Okuduğu kitaplar, %0.8'inde Okul Müdürü, %0.4'ünde Öğretim üyesi, %5'inde Öğretmen, %1.5'inde Spor Kulübü, %3.9'unda STK %1.9'unda TV'de izlediği program, %1.2'sinde Ünlü biri ve %0.4'ünde Vali ilham kaynağı olarak gösterilmiş ancak haberlerin yaklaşık olarak yarısında (%48.3) bu ilham kaynaklarına yer verilmemiştir. Beş kişinin (%1.9) birden

fazla ilham kaynağı belirttiği görülmüş, bunlardan iki tanesi ailesi ve öğretmeni ile ailesi ve öğretmeni olarak belirlenmiştir.

### Şekil 6

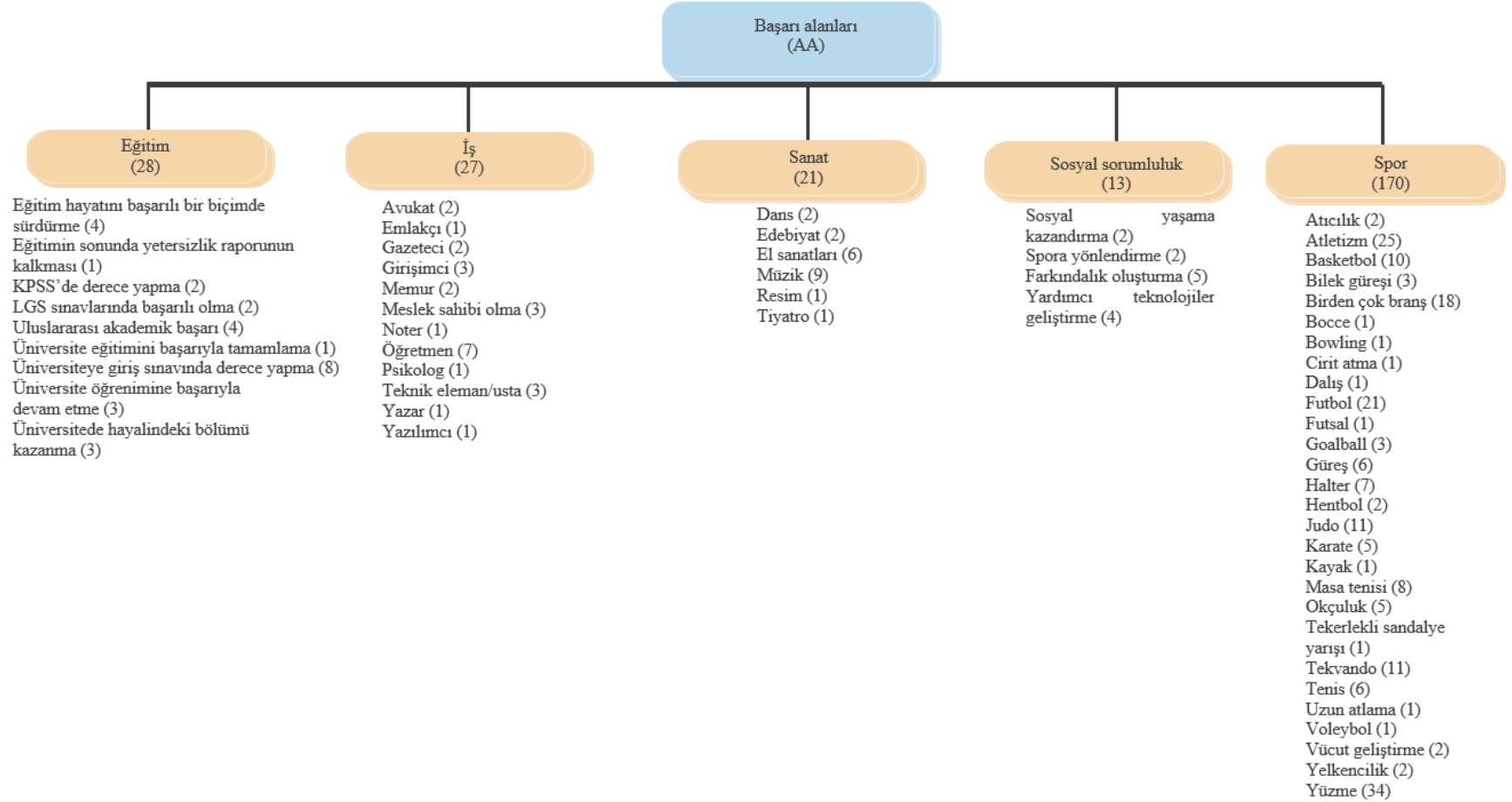
#### Özel Gereksinimli Bireyin Başarısındaki İlham Kaynağı



Not: AA = Anadolu ajansı; DHA = Demirören haber ajansı; İHA = İhlas haber ajansı; STK = Sivil toplum kuruluşları.

DHA'da habere konu olan özel gereksinimli bireylerin başarısına ilham kaynağı olan kişi veya kurumlar incelendiğinde; %10'nunu aile, %0.3'ünü akraba, %0.3'ünü komutan, %1.6'sını antrenör, %1.9'unu arkadaş, %0.3'ünü bilgilendirme mesajı, %2.3'ünü birden fazla ilham kaynağı, %0.6'sını doktor tavsiyesi, %1.62'sini kendi, %0.3'ünü okuduğu kitaplar, %0.6'sını okul müdürü, %2.9'unu öğretmen, %1'ini STK, %0.6'sını ünlü biri ve %0.4'ünü vali oluşturmuş, ancak haberlerin yaklaşık olarak dörtte üçü (%75.22) bu ilham kaynaklarına yer verilmemiştir. 7 kişinin (%2.3) birden fazla ilham kaynağı belirttiği görülmüş, bunlardan iki tanesi ailesi ve komutanı ile ailesi ve öğretmeni olarak belirlenmiştir.

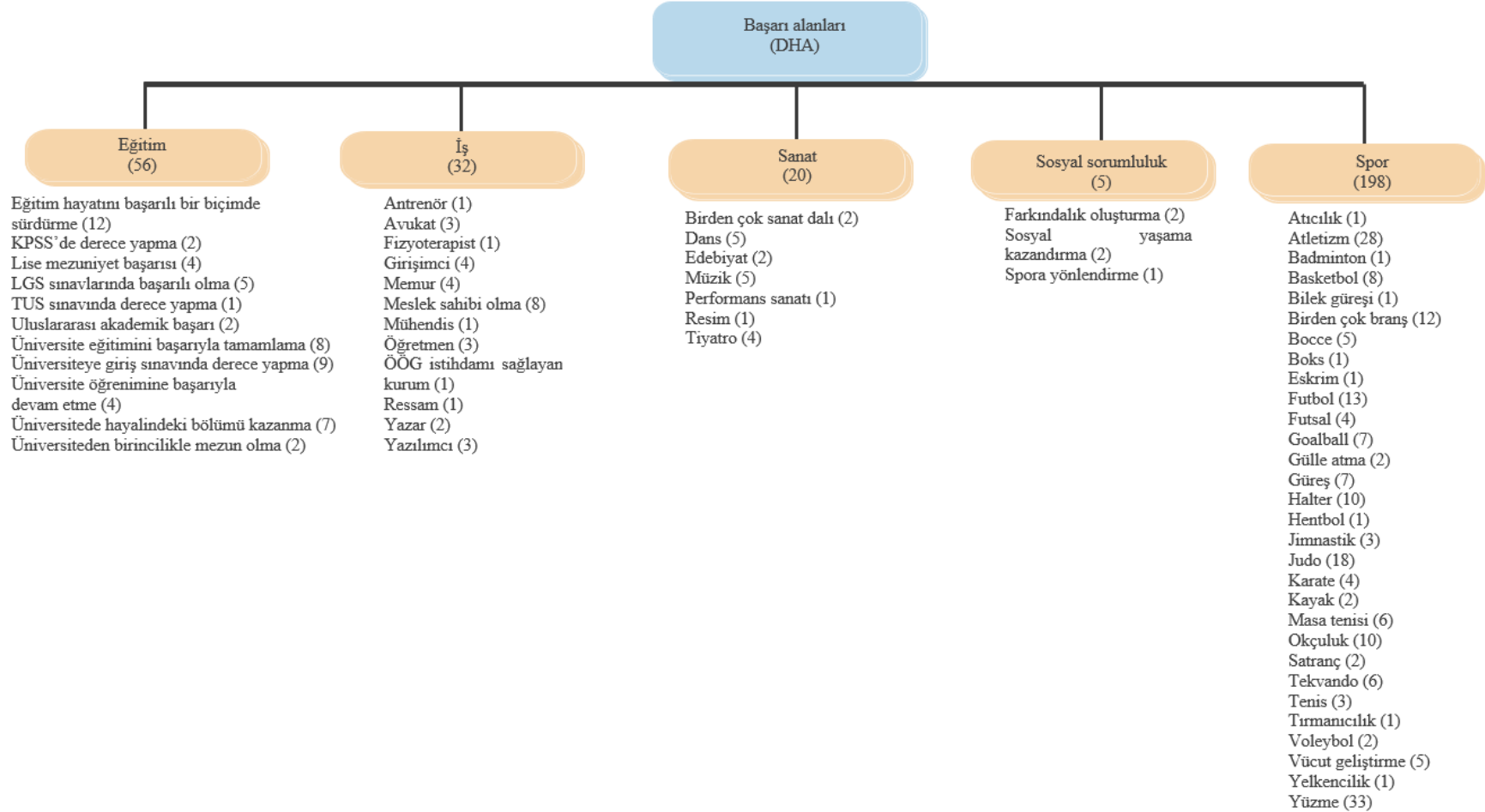
İHA'da habere konu olan özel gereksinimli bireylerin başarısına ilham kaynağı olan kişi veya kurumlar incelendiğinde, bu ilham kaynaklarının; %7,6'sının Aile, %9,1'inin Antrenör, %1,5'inin Arkadaş, %3'ünün Öğretmen, %1,5'inin Spor Kulübü, %4,5'inin STK, %1,5'inin TV'de izlediği programlar olduğu belirlenmiştir. Ancak haberlerin olarak yarısından fazlasında (%76) bu ilham kaynaklarına yer verilmemiştir. 2 kişinin (%3) birden fazla ilham kaynağı belirttiği gözlenmiş, bunlardan iki tanesinin öğretmeni ve ailesi ile arkadaşı ve öğretmeni olduğu görülmüştür.

**Şekil 7***AA'da yayınlanan Özel Gereksinimli Bireyin Başarılı Olduğu Alanlar*

Not: AA = Anadolu ajansı.

**Şekil 8**

*DHA'da Yayınlanan Özel Gereksinimli Bireyin Başarılı Olduğu Alanlar*



Not: DHA = Demirören haber ajansı.

AA haber ajansında konu olan özel gereksinimli bireylerin başarı türleri incelendiğinde; 5 farklı temada toplandığı (%10.8'inin eğitim, %10.4'ünün iş, %8.1'nin sanat, %5'inin sosyal sorumluluk ve %65.6'sının spor alanında haber yaptığı) tespit edilmiştir. Bu doğrultuda haber ajansının daha çok özel gereksinimli bireylerin spor alanına yönelik başarıyı konu alanları haber yaptığı diğer alanlarla ilgili daha sınırlı sayıda haber yapıldığı söylenebilir. Yapılan içerik analizinde AA haber ajansında *eğitim* alanında yayınlanan başarı öykülerinin %14.3'ü eğitim hayatını başarılı bir biçimde sürdürme, %3.6'sı eğitim sonunda yetersizlik raporunun kalkması, %7.1'i KPSS'de derece yapma, %7.1'i liseye geçiş sınavlarında derece yapma, %14.3'ü uluslararası akademik başarı, %3.6'sı üniversite eğitimini başarıyla tamamlama, %28.6'sı üniversite giriş sınavında derece yapma, %10.7'si üniversite öğrenimine başarıyla devam etme, %10.7'si üniversitede hayalindeki bölümü kazanma kategorisinde toplandığı tespit edilmiştir.

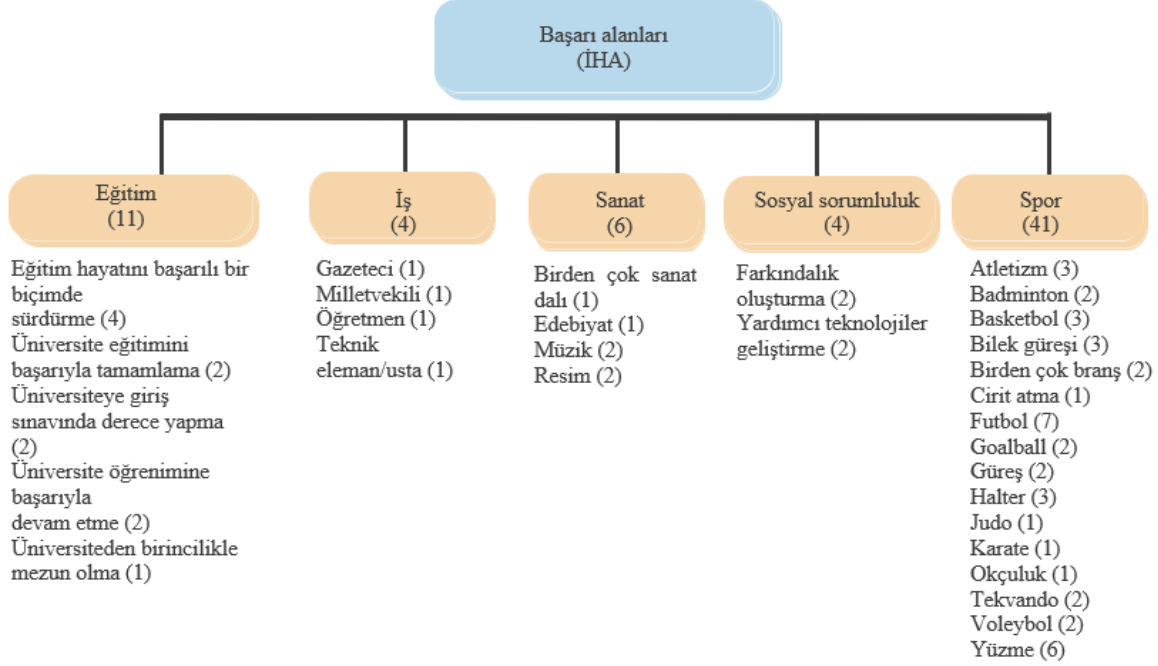
AA haber ajansında iş alanında yayınlanan başarı öykülerinin %7.4'ü avukat, %3.7'si emlakçı, %7.4'ü gazeteci, %11.1'i girişimci, %7.4'ü memur, %11.1'i meslek sahibi edindirme, %3.7'si noter, %25.9'u öğretmen, %3.7'si psikolog, %11.1'i teknik eleman/ usta, %3.7'si yazar ve %3.7'si yazılımcı (uluslararası bir şirkette) kategorisinde toplandığı tespit edilmiştir. AA haber ajansında *sanat* alanında yayınlanan başarı öykülerinin %9.5'i dans, %9.5'i edebiyat, %28.6'sı el sanatları, %42.9'u müzik, %4.8'i resim ve %4.8'i tiyatro kategorisinde toplandığı tespit edilmiştir. AA haber ajansında *sosyal sorumluluk* alanında yayınlanan başarı öykülerinin %15.4'ü özel gereksinimli bireyleri sosyal yaşama kazandırma, %15.4'ü özel gereksinimli bireyleri spora yönlendirme, %38.5'i özel gereksinimli karşı farkındalık oluşturma ve %30.8'i Yardımcı teknoloji geliştirme kategorisinde toplandığı tespit edilmiştir. AA haber ajansında *spor* alanında yayınlanan başarı öykülerinin %1.2'si atıcılık, %2.9'ü atletizm, %5.9'u basketbol, %1.8'i bilek güreşi, %10.6'sı birden çok branş, %0.6'sı bocce, %0.6'sı bowling, %0.6'sı cirit atma, %0.6'sı dalış, %12.4'ü futbol, %0.6'sı futsal, %1.8'i goalball, %3.5'i güreş, %4.1'i halter, %1.2'si hentbol, %6.5'i judo, %2.9'u karate, %0.6'sı kayak, %4.7'si masa tenisi, %2.9'u okçuluk, %0.6'sı tekerlekli sandalye yarışı, %6.5'i tekvando, %3.5'i tenis, %0.6'ı uzun atlama, %0.6'sı voleybol, %1.2'si vücut geliştirme, %1.2'si yelkencilik ve %20'si yüzme kategorisinde toplandığı tespit edilmiştir.

DHA haber ajansında konu olan özel gereksinimli bireylerin başarı türleri incelendiğinde; %18'inin eğitim, %10.3'ünün iş, %6.4'ünün sanat, %1.6'sının sosyal sorumluluk ve %63.6'sının spor alanında haber yaptığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda haber ajansının daha çok özel gereksinimli bireylerin spor alanına yönelik başarılarına yönelik konu alanlarını haber yaptığı, diğer alanlarla ilgili daha sınırlı sayıda haber yapıldığı söylenebilir. DHA haber ajansında *eğitim* alanında yayınlanan başarı öykülerinin %21.4'ünün eğitim hayatını başarılı bir biçimde sürdürme, %3.6'sının KPSS'de derece yapma, %7.1'inin lise mezuniyet başarısı, %8.9'unun liseye geçiş sınavlarında derece yapma, %1.8'inin TUS sınavında derece yapma, %3.6'sının uluslararası akademik başarı, %14.3'ünün üniversite eğitimini başarıyla tamamlama, %16.1'inin üniversite giriş sınavında derece yapma, %7.1'inin üniversite öğrenimine başarıyla devam etme, %12.5'inin üniversitede hayalindeki bölümü kazanma ve %3.6'sının üniversiteden birincilikle mezun olma kategorisinde toplandığı tespit edilmiştir.

DHA haber ajansında iş alanında yayınlanan başarı öykülerinde, özel gereksinimli bireylerin birçok meslek alanında başarılı olduğu görülmüştür. Bireylerin başarılı oldukları meslekler şu şekildedir; özel gereksinimli bireylerin %3.1'inin antrenör, %9.4'ünün avukat, %3.1'inin fizyoterapist, %12.5'inin girişimci, %12.5'inin memur, %25'inin meslek sahibi edindirme, %3.1'inin mühendis, %9.4'ünün öğretmen, %3.1'inin özel gereksinimli bireylerin istihdam edildiği kurum, %3.1'inin ressam, %6.3'ünün yazar ve %9.4'ünün yazılımcı (uluslararası bir şirkette) olarak iş alanında başarı gösterdiği tespit edilmiştir. DHA haber ajansında *sanat* alanında yayınlanan başarı öykülerinin %10'unun birden çok sanat dalı, %25'inin dans, %10'unun edebiyat, %25'inin müzik, %5'inin performans sanatı, %5'inin resim ve %20'sinin tiyatro kategorisinde toplandığı tespit edilmiştir.

DHA haber ajansında *sosyal sorumluluk* alanında yayınlanan başarı öykülerinin %40'ının özel gereksinimli bireyleri sosyal yaşama kazandırma, %20'sinin özel gereksinimli bireyleri spora yönlendirme ve %40'ının özel gereksinimli karşı farkındalık oluşturma kategorisinde toplandığı tespit edilmiştir. Yine sonuçlara göre, DHA haber ajansında *spor* alanında yayınlanan başarı öykülerinin %0.5'i atıcılık, %14.1'i atletizm, %0.5'i badminton, %4'ü basketbol, %0.5'i bilek güreşi, %6.1'i birden çok branş, %2.5'i bocce, %0.5'i boks, %0.5'i eskrim, %6.6'sı futbol, %2'si futsal, %3.6'sı goalball, %1'i gülle atma, %3.5'i güreş, %5.1'i halter, %0.5'i hentbol, %1.5'i jimnastik, %9.1'i judo, %2'si karate, %1'i kayak, %3'ü masa tenisi, %5.1'i okçuluk, %1'i satranç, %3'ü tekvando, %1.5'i tenis, %0.5'i tirmanıcılık, %1'i voleybol, %2.5'i vücut geliştirme, %0.5'i yelkencilik ve %16.7'si yüzme kategorisinde toplanmıştır.



**Şekil 9***İHA'da Yayınlanan Özel Gereksinimli Bireyin Başarılı Olduğu Alanlar*

Not: İHA = İhlas Haber Ajansı.

İHA haber ajansında konu olan özel gereksinimli bireylerin başarı türleri incelendiğinde; %16.7'sinin Eğitim, %6.1'inin İş, %9.1'inin Sanat, %6.1'inin sosyal sorumluluk ve %62.1'inin spor alanında haber yaptığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda haber ajansının daha çok özel gereksinimli bireylerin spor alanına yönelik başarıyı konu alanları haber yaptığı, diğer alanlarla ilgili daha sınırlı sayıda haber yapıldığı söylenebilir. İHA haber ajansında *eğitim* alanında yayınlanan başarı öykülerinin %36.4'ünün eğitim hayatını başarılı bir biçimde sürdürme %18.2'sinin üniversite eğitimi başarıyla tamamlama, %18.2'sinin üniversite giriş sınavında derece yapma, %18.2'sinin üniversite öğrenimine başarıyla devam etme ve %9.1'inin üniversiteden birincilikle mezun olma kategorisinde toplandığı tespit edilmiştir. İHA haber ajansında *iş* alanında yayınlanan başarı öykülerinin %25'inin Gazeteci, %25'inin milletvekili, %25'inin öğretmen ve %25'inin teknik eleman/usta kategorisinde toplandığı tespit edilmiştir. İHA haber ajansında *sanat* alanında yayınlanan başarı öykülerinin %16.7'sinin birden çok sanat dalı, %16.7'sinin edebiyat, %33.3'ünün müzik ve %33.3'ünün resim kategorisinde toplandığı tespit edilmiştir. İHA haber ajansında *sosyal sorumluluk* alanında yayınlanan başarı öykülerinin %50'sinin özel gereksinimli bireylere karşı farkındalık oluşturma ve %50'sinin Yardımcı teknoloji geliştirme kategorisinde toplandığı tespit edilmiştir. Son olarak, İHA haber ajansında *spor* alanında yayınlanan başarı öykülerinin %7.3'ü atletizm, %4.9'u badminton, %7.3'ü basketbol, %7.3'ü bilek güreşi, %4.9'u birden çok branş, %2.4'ü cirit atma, %17.1'i futbol, %4.9'u goalball, %4.9'u güreş, %7.3'ü halter, %2.4 judo, %2.4 karate, %2.4'ü okçuluk, %4.9'u tekvando, %4.9'u voleybol ve %14.6'sı yüzme kategorisinde toplanmıştır.

**Tartışma**

Bu araştırmada özel gereksinimli bireylere ilişkin medyadaki olumsuz bakış açısının aksine medyadaki mevcut olumlu bakış açısına vurgu yapmak, özel gereksinimli bireylere yönelik prososyal bakış açısının bilimsel araştırmalarda yaygınlığını sağlamak ve medyada var olan bu olumlu yaklaşımı okuyuculara sunmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmış ve doküman analizi modelinden faydalanılmıştır. Araştırmada Türkiye'de en fazla yayın ağına sahip olan AA, DHA ve İHA haber ajanslarının 12 yıllık haberleri incelenmiş bu üç haber ajansın oldukça fazla başarı öyküsü yayınladıkları tespit edilmiştir. Özel gereksinimli bireylere yönelik oldukça fazla çalışmanın medyada olumsuz temsil rolünün değişmesi için prososyal bir bakış açısının önemi düşünüldüğünde (Friedman & Owen, 2017), ilişkili konuda bu kadar fazla haberin yapılmasının Türk ulusal medya yayın organlarının etkililiğini gösterdiği söylenebilir.

Alanyazında özel gereksinimli bireyleri olumlu bir biçimde temsil eden haberlerin bilimsel çalışmalarda göz ardı edildiği (Cumberbatch & Negrine, 2022; Pernice & Lys, 1996) ve özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz yayınlanmış haberlerin alanyazında daha sık yer aldığı gözlemlenmiştir (Bulut & Karaman, 2018; Çelik & İpçi, 2020; Fırat, 2007; Metin vd., 2014; Sezer & Gürsoy, 2022). Buna paralel olarak özel gereksinimli bireylerin yayın araçlarındaki tasvirleri detaylı olarak incelendiğinde, özel gereksinimli bireylerin kurgusal yayınlarda kolayca tanımlanabilecek bir özel gereksinime sahip şekilde, acıma duygusu uyandırıcı ve basit karakter özelliklerinde olarak daha fazla yansıtıldığı görülmüştür (Harnett, 2000). Haber ajanslarında özel gereksinimli bireylere ilişkin yapılmakta olan haberler incelendiğinde; bu bireylerin aciz, bağımlı ve kendine yetemeyen bireyler olarak belirttikleri görülmüştür (Briant vd., 2013). İlişkili haberlerde, özel gereksinimli bireylerin “dezavantajlı”, “hastalıklı” ve “sakat” gibi olumsuz yönlerinin daha çok vurgulandığı ifade edilmiştir (Zhang & Haller, 2013). Özel gereksinimli bireylerin bu şekilde tasvir edilmeleri, toplum içinde etiketlenmelerine ve bazı ön yargılara maruz kalmalarına neden olabilmektedir (Mitchell vd., 2019). Kitle iletişim araçları halk arasında önemli bilgi kaynakları olarak görülmekte olup bireylerin tutumlarını ve algılarını şekillendirmede sağlam bir yere sahiptirler (Carr, 2008). Tutumlar ve düşünceler dolaylı olarak medyadan etkilenebildiğinden ötürü, özel gereksinimli bireylerin olumlu tasvir edilmeleri gerekmektedir. Buna ek olarak medyanın, kullanıcılarına ön yargılarla baş edebilmeleri için belirli araç ve yöntemler sağlayabileceği belirtilmiştir (Ramasubramanian, 2007). Dolayısıyla özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerinin sağlanması için, bireylerin başarılarına odaklanan haberlerin yayınlanması ve halka sunulması önem taşımaktadır. Bu doğrultuda yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar aşağıda tartışılmıştır.

Türkiye’de ulusal haber ajanslarında yayınlanan özel gereksinimli birey başarısında habere konu olan yıllar incelendiğinde, ilgili konuyla en çok toplam haberin 2017 yılında yapılmış olduğu görülmüştür. Haber ajanslarının yıllara göre yayın sayıları toplam olarak değerlendirildiğinde, yayın yıllarının dalgalı olduğu görülmüştür. Fakat özellikle 2017 yılında haber sayısının artmış olması, özellikle son yıllarda toplumsal farkındalık düzeyinin gelişmesinden dolayı olabilir. Haber ajansları incelendiğinde AA’da en çok haber 2019 yılında, DHA’da ise en çok 2015 yılında haber yapılmış ve İHA’da 2017 yılında en çok bu konuda haberin yapıldığı tespit edilmiştir. AA haber ajansında bu tür haberlerin yıllar ilerledikçe arttığı, DHA’da ve İHA’da bu tür haberin artışında dalgalanmanın olduğu saptanmıştır. DHA’da 2015 yılına kadar ilgili konudaki haberlerin artış gösterdiği fakat bir sonraki yılda bu ivmenin kaybedildiği ortaya çıkmıştır. Bu durumun DHA’nın 2018 yılında el değiştirmesiyle alakalı olduğu düşünülebilir. İHA’da haberler yıllara göre incelendiğinde ilgili konudaki yayınların dalgalanma göstererek devam ettiği ifade edilebilir. Bu bulgu, iki ulusal haber ajansının özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu başarı konusundaki haber politikalarının giderek artış gösterdiği fakat bir ulusal haber ajansının ise giderek azaldığı şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla DHA ve İHA haber ajanslarının özel gereksinimli birey başarıları konusunda haberleri yayınlamaları konusunda biraz daha devamlılık sağlamaları gerektiği söylenebilir.

Özel gereksinimli bireylerin başarısına yönelik haberlerde, ortaya çıkan birçok haber olmasına rağmen, haberlere konu olan özel gereksinim türleri arasında bir kıyaslama yapıldığında en çok ortopedik yetersizlik yaşayan bireylerin ele alındığı, en az konu alınan özel gereksinim türünün ise otizm spektrum bozukluğu olduğu ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak ulusal haber ajanslarında yayınlanan haberlerdeki özel gereksinim türleri haber sayılarına göre ele alındıklarında tüm haber ajanslarında çoğunlukla ortopedik yetersizlik, görme yetersizliği ve işitme yetersizliği olan bireylere yönelik haberlerin yapıldığı ve diğer gereksinim türleri ile ilgili haber yapılmadığı önemli bir bulgu olarak belirlenmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuca göre ulusal haber ajanslarında ortopedik yetersizlik, görme yetersizliği, işitme yetersizliği, zihinsel yetersizlik ve otizmi spektrum bozukluğu özel gereksinim türüne sahip bireylerin başarı öykülerine yer verilmiş olsa da, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne (2018) göre özel gereksinimli bireylerin bu altı gereksinim türü ile sınırlı olmadığı belirtilmiş ve bireylerin on üç gereksinim türünde eğitimsel tanısının gerçekleştiği ifade edilmiştir. Bunlar; zihinsel yetersizlik, öğrenme güçlükleri, duyu davranış bozukluğu, ortopedik yetersizlikler, dil ve konuşma güçlüğü, çoklu yetersizlikler, süregen hastalıklar, otizm spektrum bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, serebral palsi, görme yetersizliği, işitme yetersizliği ve üstün yetenek-üstün zekâdır. Ulusal haber ajanslarında özel gereksinim türlerinin büyük bir kısmına yer vermemesi ve daha fazla fiziksel görünürlüğe sahip özel gereksinimli bireylere yer vermeleri oldukça manidar bir sonuç olarak görülebilir. Ayrıca bu çalışmada incelenen medya yayın organlarında ortopedik yetersizlik, görme ve işitme yetersizliği olan özel gereksinim türlerinin zihinsel yetersizlik ve otizmi spektrum bozukluğu gibi özel gereksinim türlerine kıyasla daha çok yer bulduğu tespit edilmiştir. Bu bulguyu destekleyen benzer çalışmaların ilgili alan yazında olduğu görülmüştür (Goggin & Newell, 2005; Olkin vd., 2019; Rees vd., 2017). Bir çalışmaya göre, medyada özel gereksinim türüne yönelik hiyerarşi bulunduğu belirtilmiştir. Özellikle tekerlekli sandalyeli sporcuların ampute veya görme yetersizliği olan sporculardan daha fazla yer bulabildiği belirtilmiş, öte yandan serebral palsili sporcuların ise medyada gerektiği kadar yer bulamadığı

belirtmiştir (Rees vd., 2017). Buna ek olarak başka bir çalışmada ise, fiziksel yetersizliği olan kişilere kıyasla daha görünmez engeli olan kişilerin özel gereksinim hiyerarşisinde daha az dikkat çektiklerini hissettikleri belirtilmiştir (Olkin vd., 2019). Ayrıca başka bir çalışmada, tekerlekli sandalye kullanan özel gereksinimli bireylerin medyada daha çok gösterildiği ifade edilmiştir (Goggin & Newell, 2005). Bu çalışmalardan yola çıkarak, ortopedik yetersizlik gibi fiziksel yetersizlik türlerinin daha görünür olmasından dolayı haberlerde yer alırken, otizm spektrum bozukluğu gibi dışarıdan bakıldığında ilk bakışta anlaşılması o kadar da kolay olmayan özel gereksinime sahip bireylerin haberlerde daha az yer aldığı söylenebilir. Özellikle otizm spektrum bozukluğu gibi 2000 yılından beri hızlı bir artış (Maenner vd., 2021) gösterdiğine dikkat çekilen bir gereksinim türünün haberlerde az yer alması düşündürücü bir sonuç olarak görülmüştür. Dolayısıyla yayın organlarının özel gereksinimli bireylerin eşit olarak temsilini sağlayabilmeleri açısından birçok özel gereksinim türüne eşit miktarda yer vermeleri önerilebilir. Ayrıca öğrenme güçlüğü, duygu-davranış bozukluğu, dil ve konuşma güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi daha sık görülen özel gereksinim türlerinin başarılarına yönelik haberlere yer verilmesi önerilebilir.

Özel gereksinimli birey başarısını destekleyen kurumlar incelendiğinde, bireylere destek veren kurumlardan en çok Gençlik ve Spor Bakanlığının haberlerde yer aldığı, Milli Eğitim Bakanlığı ve diğer kamu/özel kurum ve kuruluşlarının bu kurumun çok çok gerisinde kaldığı tespit edilmiştir. Bunun sebebi, Gençlik ve Spor Bakanlığının genç yaştaki dezavantajlı bireylere birçok imkân sunarak fırsat eşitliği için projeler yapıyor olması olarak belirtilebilir (Kalfa & Kocamaz, 2019). Bunun yanı sıra destekleyen kurumun belirtilmediği haberlerin oldukça fazla olduğu görülmüştür. Haber kaynaklarının, özel gereksinimli bireylere destek veren kurumları belirtmesinin, diğer özel gereksinimli bireylere imkanlar sağlanması için etkili olabileceği düşünüldüğünde, haber kaynaklarının ilişkili kurumlara haberlerde yer vermeye dikkat etmeleri önerilebilir.

Özel gereksinimli birey başarısındaki ilham kaynakları incelendiğinde bireylerin en çok kendilerinden ilham aldıkları haberlerin yayımlandığı görülmüştür. Bu bulgudan yola çıkarak özel gereksinimli bireylerin içsel motivasyonlarının yüksek olduğu söylenebilir. Özel gereksinimli bireylere yönelik motive edici içeriklerin sağlanmasında ilham kaynaklarının önemi göz önünde bulundurulduğunda, haber kaynaklarının ilgili motivasyon kaynaklarına yer vermeye dikkat etmeleri önerilebilir. Buna ek olarak yapılan araştırmada özel gereksinimli bireylerin ilham kaynakları ele alındığında, öğretmenlerin yer aldığı görülmüş fakat bu miktarın beklenilenin çok altında olduğu tespit edilmiştir. Özel gereksinimli bireylerin birçok beceriyi kazanmalarında ve sürdürmelerinde destekçileri olan öğretmenlerin özel gereksinimli birey başarısında ilham kaynağı olarak gösterilen haberlerin büyük bir oran olması beklenmektedir. İlgili haberlerde öğretmenlerin ilham kaynakları olarak yeterli miktarda gösterilmemeleri veya özel gereksinimli bireylerin ilham kaynağı olarak öğretmenleri belirtmemiş olmaları öğretmenlerin bu konuda daha geri planda kalmalarından veya formal sistemin ötesinde bir destek sağlayamamalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu durumu destekleyen bazı çalışmaların olduğu da görülmüştür. Yapılan bir çalışmada öğretmenlerin mesleki hayatlarında yeterli desteği görmedikleri ifade edilmiştir (Şahin vd., 2022). Başka bir çalışmada ise öğretmenlere, özel gereksinimli öğrencilerine yönelik eğitim sunma aşamasında yeterli materyal sunulmadığı, eğitime gerekli psikolojik desteğin sağlanmadığı ve eğitim için gereken sürenin tanınmadığı belirtilmiştir (Horne & Timmons, 2009).

Özel gereksinimli bireylerin başarılarına ilişkin ulusal haber ajanslarında yayımlanmış çalışmalar incelendiğinde, bireylerin başarı alanlarında en çok spor türünde başarının ön plana çıktığı, eğitim, iş, sanat ve sosyal sorumluluk alanlarında daha az haberin yayımlandığı tespit edilmiştir. Bunun nedeni, özel gereksinimli bireylerin spor faaliyetlerini destekleyen “paralimpik hareket” olabilir. Paralimpik hareket, özel gereksinimli bireylerin engel türü, yaşı, cinsiyeti, ırkı veya sosyo-ekonomik düzeyi fark etmeksizin bireylerin sosyalleşmelerini sağlamayı, bireylerin fiziksel ve ruhsal sağlıklarını korumalarını, geliştirmelerini ve tanınırlıklarının artırılmasını destekleyen bir politika olarak belirtilmiş, sporun herkese ulaşılabilir olmasını ve fırsat eşitliğini desteklemiştir (Brittain, 2017; Legg & Steadward, 2011). Ayrıca çalışmalarda yer verilen spor türleri incelendiğinde, spor alanında oldukça fazla çeşitliliğin olduğu görülmüştür. Özel gereksinimli bireylerin spor başarılarına ilişkin çeşitliliğin olması ve haber ajanslarında bu çeşitliliğe yer verilmesi oldukça önemlidir. Yapılan çalışmalarda spor etkinliklerinin çeşitliliğinin özel gereksinimli bireylerin sosyalleşmesinde önemli olduğu belirtilmiştir (Purdue & Howe, 2012). Bireylerin başarılı oldukları spor alanlarının haberlerde konu alınması hem farklı spor türlerinin tanınması için hem de bireylerin spor başarılarının ortaya çıkması ve farklı başarıların da kazanılması için faydalı olabilir.

Ulusal haber ajanslarında yer alan özel gereksinimli bireylerin başarı öykülerinde erkek bireylerin başarılarının kadınlara göre daha fazla işlendiği belirlenmiştir. Bu durumun nedeni, özel gereksinimli kadın bireylerin başarılarının medyaya yansıtılmaması, erkek özel gereksinimli bireylerin daha fazla desteklenmiş olması

veya özel gereksinimli kadın bireylere gerekli fırsat ve imkanların sağlanmamış olması olabilir. Bu bulguları destekleyen, başka çalışmalar olduğu da görülmüştür. Özel gereksinimli kadın bireylerin toplum içerisinde yer almada ve iş hayatına atılmada cinsiyetçilik yüzünden zorluklar yaşadıkları ve genel olarak özel gereksinimli erkek bireylere kıyasla dezavantajlı oldukları belirtilmiştir (Le vd., 2020; Lima vd., 2020). Buna ek olarak yapılan bir çalışmada, özel gereksinimli bireylerin medyada görünürlüğünün, tipik gelişim gösteren bireylere göre daha az olduğu, kadın atletlerin erkek atletlerden daha az görünürlük sahibi olduğu ve medyanın özel gereksinimli bireylerin spor başarılarına yer verirken belirli bir engel türüne diğer engellere kıyasla daha çok yer verdiği belirtilmiştir (Rees vd., 2017). Bir başka çalışmada da medyadaki toplumsal cinsiyet ön yargısının kadınlardan çok erkeklerin bulunduğu içerikleri destekler yönde olduğu ifade edilmiştir (Humeira & Nurbaya, 2017). Ayrıca başka bir çalışmada da medya yayın organlarının erkek atletlerle ilgili içeriklere kadın atletlerle ilgili olanlardan daha ilgili oldukları belirlenmiştir (Goggin & Newell, 2005). Dolayısıyla bu bulgudan yola çıkarak haber ajanslarına özel gereksinimli bireylerin başarılarına yer verirken bireylerin cinsiyetlerinin eşit miktarda olmasının göz önünde bulundurulması önerilebilir.

Bu çalışmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre; ulusal haber ajanslarında yayınlanan haberler incelendiğinde özel gereksinimli bireylerin eğitim, iş, sanat, spor ve sosyal sorumluluk alanlarında birçok başarısı olduğu ve bu başarıların ulusal haber ajanslarında fazlaca haberde ele alındığı ortaya çıkmıştır. Medya organlarının başarılarına ilişkin çeşitlilik sunması önemli bir bulgu olarak gösterilebilir. Öte yandan ulusal haber ajanslarının ileriki yayınlarında, özel gereksinimli bireylerin başarı alanlarına ilişkin kategoriler artırılabilir. Yapılan çalışma neticesinde özel gereksinimli bireylerin spor başarılarının ön planda olduğu görülmüş ve diğer başarı alanlarına ilişkin yeterli düzeyde haberin yayınlanmadığı tespit edilmiştir. İleriki yayınlarda belirtilen noktalara dikkat edilerek spor alanının yanı sıra eğitim, iş, sanat, spor ve sosyal sorumluluk gibi başarı alanlarına daha fazla yer verilmesi, haber ajanslarının bu alanlara eşit bir biçimde yayınladıkları haberlerde yer vermesi önerilebilir. Buna ek olarak belirtilen beş alana yönelik bilimsel araştırmaların yürütülmesi önerilebilir. Belirtilen önerilere ek olarak, özel gereksinimli bireylerin başarılarının önünü açmak amacıyla ve bu çalışmadan elde edilen sonuçların öğretmenlerde farkındalık oluşturması adına, eğitimcilere çalışma sonuçlarının paylaşımları şeklinde seminerler verilebilir veya ilgili konuda odak grup görüşmeleri gerçekleştirilebilir.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle sadece AA, DHA ve İHA haber ajanslarında taramalar yapılmıştır. İleriki çalışmalarda farklı haber ajanslarında bu çalışmanın gerçekleştirilmesi önerilebilir. Buna ek olarak bu çalışmada haber ajanslarının çevrimiçi platformlarında tarama yapılmıştır. İleride yapılacak olası bir çalışmada yazılı dokümanlardan da faydalanılabilir. Ayrıca bu çalışmada doküman analizi için haber ajanslarının arama motorunda kullanılan sözcüklerin yayın organı tarafından tercih edilmemesi sınırlılık olarak kabul edilebilir. Bir sonraki yapılacak araştırmalarda özel gereksinim türlerine yönelik aramalar yapılarak elde edilen dokümanların analizi gerçekleştirilebilir. Örneğin arama motoruna “öğrenme güçlüğü, disleksi, başarı” gibi sözcükler yazıldığında daha fazla haberin servis edildiği görülebilir. Ancak bu çalışmada tüm yetersizlik grupları ortak kelimeler ile aranmış, bu nedenle tüm gereksinim gruplarından eşit bir biçimde haberin olmadığı bulunmuştur. Bu durum bu araştırma için bir sınırlılık olarak kabul edilebilir. İleriki araştırmalarda tüm gereksinim türleri ile arama yapıp dokümanlar analiz edilebilir.

### **Yazarların Katkı Düzeyleri**

Bu çalışmada iki yazar da eşit oranda katkıda bulunmuştur.

### Kaynaklar

- Abwao, M., & Mishra, S. (2021). Media, culture, and news framing of disability in Kenya's Daily Nation newspaper. In M. S. Jeffress (Ed.), *Disability representation in film, tv, and print media* (pp. 235-255). Routledge. <https://books.google.com.tr/books?id=ObZ9EAAAQBAJ&lpg=PP1&hl=tr&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>
- Atıkaslan, H. O. (2022). İnternet haberlerinde sakatlık. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(2), 624-640. <https://doi.org/10.35379/cusosbil.1142476>
- Basmacı, G. (2022). Haber ajanslarındaki spor haberlerinin çeşitlilik bağlamında incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 360-379. <https://dergipark.org.tr/en/pub/diclesosbed/issue/68712/954181>
- Beckett, A. E. (2009). 'Challenging disabling attitudes, building an inclusive society': Considering the role of education in encouraging non-disabled children to develop positive attitudes towards disabled people. *British Journal of Sociology of Education*, 30(3), 317-329. <https://doi.org/10.1080/01425690902812596>
- Bengi, H. (2012). Tarihsel süreç içinde Anadolu Ajansı'nın özgün kurumsal yapısı (1920-2011). *Atatürk Yolu Dergisi*, 13(50), 299-341. [https://doi.org/10.1501/Tite\\_0000000360](https://doi.org/10.1501/Tite_0000000360)
- Ben-Zeev, T., Fein, S., & Inzlicht, M. (2005). Stereotype threat and arousal. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41(2), 174-181. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2003.11.007>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Briant, E., Watson, N., & Philo, G. (2013). Reporting disability in the age of austerity: the changing face of media representation of disability and disabled people in the United Kingdom and the creation of new 'folk devils'. *Disability & Society*, 28(6), 874-889. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.813837>
- Brittain, I. (2017). Communicating and managing the message: Media and media representation of disability and paralympic sport. In S. Darcy, S. Frawley & D. Adair (Eds), *Managing the paralympics* (pp. 241-262). Oxford University Press. [https://link.springer.com/chapter/10.1057/978-1-137-43522-4\\_11](https://link.springer.com/chapter/10.1057/978-1-137-43522-4_11)
- Bulut, S., & Karaman, H. (2018). Özel gereksinimli 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>
- Cairns, B., & McClatchey, K. (2013). Comparing children's attitudes towards disability. *British Journal of Special Education*, 40(3), 124-129. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12033>
- Campbell, F. (2009). *Contours of ableism: The production of disability and abledness*. Springer. <https://books.google.com.tr/books?id=sJ6HDAAAQBAJ&lpg=PP1&hl=tr&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>
- Carr, E. R. (2008). Quality of life for our patients: How media images and messages influence their perceptions. *Journal of Oncology Nursing*, 12(1), 43-51. <https://doi.org/10.1188/08.CJON.43-51>
- Carter, B. B., & Spencer, V. G. (2006). The fear factor: Bullying and students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 21(1), 11-23.
- Cumberbatch, G., & Negrine, R. (2022). *Images of disability on television*. Taylor & Francis. <https://books.google.com.tr/books?id=pKWTEAAAQBAJ&lpg=PP1&hl=tr&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>
- 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>
- Darrow, A. A. (2015). Ableism and social justice. In C. Benedict, P. Schmidt & G. Spruce (Eds.), *The Oxford handbook of social justice in music education* (pp. 204-220). Oxford University Press. <https://books.google.com.tr/books?id=14WhCgAAQBAJ&lpg=PP1&hl=tr&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>



- Dovidio, J. F., Pagotto, L., & Hebl, M. R. (2011). Implicit attitudes and discrimination against people with physical disabilities. In R. Wiener & S. Willborn (Eds.), *Disability and aging discrimination* (pp. 157-183). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6293-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6293-5_9)
- Elliott, T. R. & Byrd, E. K. (1982). Media and disability. *Rehabilitation Literature*, 43(11-12), 348-355. [https://www.researchgate.net/profile/Timothy-Elliott-4/publication/16977705\\_Media\\_and\\_disability/links/0deec519b856c15c15000000/Media-and-disability.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Timothy-Elliott-4/publication/16977705_Media_and_disability/links/0deec519b856c15c15000000/Media-and-disability.pdf)
- Erlingsson, C., & Brysiewicz, P. (2017). A hands-on guide to doing content analysis. *African Journal of Emergency Medicine*, 7(3), 93-99. <https://doi.org/10.1016/j.afjem.2017.08.001>
- Fırat, S. (2007). *İstismara ve ihmale uğramış çocukların tedavi ve rehabilitasyonu: Bir yataklı merkez modeli* (Tez Numarası: 624565) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Fischer, C. (2006) *Research methods for psychologists: Introduction through empirical studies*. Elsevier Inc. <https://books.google.com.tr/books?id=j308zEmLYyUC&pg=PP1&hl=tr&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. Sage Publications. [https://www.google.com.tr/books/edition/An\\_Introduction\\_to\\_Qualitative\\_Research/RR1tEAAAQBAJ?hl=tr&gbpv=1&dq=Flick%2C%20U.%20\(2018\).%20An%20introduction%20to%20qualitative%20research.%20London%2C%20Sage%20Publications.&pg=PA564&printsec=frontcover](https://www.google.com.tr/books/edition/An_Introduction_to_Qualitative_Research/RR1tEAAAQBAJ?hl=tr&gbpv=1&dq=Flick%2C%20U.%20(2018).%20An%20introduction%20to%20qualitative%20research.%20London%2C%20Sage%20Publications.&pg=PA564&printsec=frontcover)
- Friedman, C. (2018). Aversive ableism: Modern prejudice towards disabled people. *Review of Disability Studies: An International Journal*, 14(4), 1-21. <https://www.rdsjournal.org/index.php/journal/article/view/811>
- Friedman, C., & Owen, A. L. (2017). Defining disability: Understandings of and attitudes towards ableism and disability. *Disability Studies Quarterly*, 37(1). <https://doi.org/10.18061/dsq.v37i1.5061>
- Goggin, G., & Newell, C. (2005). *Disability in Australia: Exposing a social apartheid*. UNSW Press. <https://books.google.com.tr/books?id=UnChTqH99Z4C&pg=PP1&hl=tr&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>
- Haller, B. A. (2010). *Representing disability in an ableist world: Essays on mass media*. Advocado Press.
- Harnett, A. (2000). Escaping the evil avenger and the supercrip: Images of disability in popular television. *Irish Communication Review*, 8(1), 3. <https://doi.org/10.21427/D7271M>
- Horne, P. E., & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286. <https://doi.org/10.1080/13603110701433964>
- Humeira, B., & Nurbaya, S. (2017). Framing of women with disabilities on online media. *International Conference on Diversity and Disability Inclusion in Muslim Societies (ICDDIMS 2017)*. Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/icddims-17.2018.24>
- Hunt, B., & Hunt, C. S. (2000). Attitudes toward people with disabilities: A comparison of undergraduate rehabilitation and business majors. *Rehabilitation Education*, 14(3), 269-283. <https://psycnet.apa.org/record/2001-14571-004>
- Kalfa, M., & Kocamaz-Adaş, S. (2019). Sosyal medyayı kullanım açısından Gençlik ve Spor Bakanlığının analizi. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 8-21. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/679217>
- Kaya, Z. (2018). *Yeni medyaya geçiş sürecinde ajans haberlerinin yapısal dönüşümü: Anadolu Ajansı örneğiyle* (Tez Numarası: 527922) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kearney, A. (2009). *Barriers to school inclusion: An investigation into the exclusion of disabled students from and within New Zealand schools* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Massey University.
- Kutlütürk, L. (2022). Engelli akademisyenler bağlamında akademik atama/yükseltme kriterleri için kullanılan web sitelerinin erişilebilirliğinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 6(2), 1-17. <http://doi.org/10.30830/tobider.sayi.11.1>



- Kuyucu, M. (2019). Engelli çocuk ve medya: Engelli çocukların medyadaki temsili. İ. Alagöz (Ed.), *Sosyal bilimler alanında araştırma makaleleri-4* içinde (ss. 54-83). Gece Akademi. <https://docplayer.biz.tr/179922194-Sosyal-bilimler-alaninda-arastirma-makaleleri-4.html>
- Le, D. D., Leon-Gonzalez, R., & Giang, L. T. (2020). Decomposing gender inequality in functional disability among older people in Vietnam. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 87, 103989. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2019.103989>
- Legg, D., & Steadward, R. (2011). The Paralympic Games and 60 years of change (1948-2008): Unification and restructuring from a disability and medical model to sport-based competition. *Sport in Society*, 14(9), 1099-1115. <https://doi.org/10.1080/17430437.2011.614767>
- Lewis, T. (2020). *Ableism: An updated definition*. <https://www.talilalewis.com/blog/ableism-2020-an-updated-definition>
- Lima, A. L. B. D., Espelt, A., Bosque-Prous, M., & Lima, K. C. (2020). Gender differences in disability among older adults in the context of social gender and income inequalities: 2013 Brazilian Health Survey. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 23, E200002. <https://doi.org/10.1590/1980-549720200002>
- MacPhail, C., Khoza, N., Abler, L., & Ranganathan, M. (2016). Process guidelines for establishing intercoder reliability in qualitative studies. *Qualitative Research*, 16(2), 198-212. <https://doi.org/10.1177/1468794115577012>
- Maenner, M. J., Shaw, K. A., Bakian, A. V., Bilder, D. A., Durkin, M. S., Esler, A., Furnier, S. M., Hallas, L., Hall-Lande, J., Hudson, A., Hughes, M. M., Patrick, M., Pierce, K., Poynter, J. N., Salinas, A., Shenouda, J., Vehorn, A., Warren, Z., Constantino, J. N., ... & Cogswell, M. E. (2021). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years-autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2018. *MMWR Surveillance Summaries*, 70(11), 1-16. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7011a1>
- McMahon, B. T., West, S. L., Lewis, A. N., Armstrong, A. J., & Conway, J. P. (2004). Hate crimes and disability in America. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 47(2), 66-75. <https://doi.org/10.1177/00343552030470020101>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). Basic qualitative research. In S. B. Merriam & E. J. Tisdell (Eds) *Qualitative research: A guide to design and implementation* (pp. 195-236). Jossey-Bass.
- Metin, A., Gamsız-Bilgin, N., & Yıldırım, V. (2014). Bakımevinde ölüm ile sonuçlanan özel gereksinimli çocuğa yönelik fiziksel istismar olgusu. *Adli Tıp Bülteni*, 19(3), 193-197. <https://doi.org/10.17986/blm.2014193258>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Mitchell, F. R., Santarossa, S., Ramawickrama, I. L., Rankin, E. F., Yaciuk, J. A., McMahon, E. R., & Van-Wyk, P. M. (2019). An evaluation of social media images portrayal of disability discourse: Amputee fitness. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 12(2), 1-15. <https://doi.org/10.5507/euj.2019.010>
- Moore, D., & Nettelbeck, T. (2013). Effects of short-term disability awareness training on attitudes of adolescent schoolboys toward persons with a disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38(3), 223-231. <https://doi.org/10.3109/13668250.2013.790532>
- Morgan, P. E., & Lo, K. (2013). Enhancing positive attitudes towards disability: Evaluation of an integrated physiotherapy program. *Disability and Rehabilitation*, 35(4), 300-305. <https://doi.org/10.3109/09638288.2012.691941>
- Nieminen, J. H., & Pesonen, H. V. (2019). Taking universal design back to its roots: Perspectives on accessibility and identity in undergraduate mathematics. *Education Sciences*, 10(1), 1-22. <https://doi.org/10.3390/educsci10010012>
- Olkin, R., Hayward, H., Abbene, M. S., & VanHeel, G. (2019). The experiences of microaggressions against women with visible and invisible disabilities. *Journal of Social Issues*, 75(3), 757-785. <https://doi.org/10.1111/josi.12342>
- Panitch, M. (1995). *As if children matter: Perspectives in children, rights, and disability*. Roeher Institute.

- Pernice, R., & Lys, K. (1996). Interventions for attitude change towards people with disabilities: How successful are they? *International Journal of Rehabilitation Research*, 19(2), 171-174. <https://doi.org/10.1097/00004356-199606000-00008>
- Purdue, D. E., & Howe, P. D. (2015). Plotting a Paralympic field: An elite disability sport competition viewed through Bourdieu's sociological lens. *International Review for the Sociology of Sport*, 50(1), 83-97. <https://doi.org/10.1177/1012690212470123>
- Quinlan, M. M., & Bates, B. R. (2009). Bionic woman (2007): Gender, disability and cyborgs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(1), 48-58. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01115.x>
- Quinlan, M. M., & Bates, B. R. (2010). Are our president learning? Unpacking the enthymematic connections in the speech mistakes of President George W. Bush. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(1), 3-12. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01132.x>
- Ramasubramanian, S. (2007). Media-based strategies to reduce racial stereotypes activated by news stories. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 84(2), 249-264. <https://doi.org/10.1177/107769900708400204>
- Rees, L., Robinson, P., & Shields, N. (2019). Media portrayal of elite athletes with disability-a systematic review. *Disability and Rehabilitation*, 41(4), 374-381. <https://doi.org/10.1080/09638288.2017.1397775>
- Schalk, S. (2013). Metaphorically speaking: Ableist metaphors in feminist writing. *Disability Studies Quarterly*, 33(4). <https://doi.org/10.18061/dsq.v33i4.3874>
- Servidio, R., & Marcone, R. (2020). Classical and modern prejudice towards individuals with intellectual disabilities: A study on a sample of Italian university students. *The Social Science Journal*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/03623319.2020.1799176>
- Sezer, F., & Gürsoy, F. (2022). Türkiye'de yayınlanan gazetelerde yer alan özel gereksinimli çocuklara yönelik istismar haberlerinin analizi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(81), 442-458. <https://doi.org/10.17755/esosder.1003036>
- Shessel, I., & Reiff, H. B. (1999). Experiences of adults with learning disabilities: Positive and negative impacts and outcomes. *Learning Disability Quarterly*, 22(4), 305-316. <https://doi.org/10.2307/1511264>
- Steele, C. M., Spencer, S. J., & Aronson, J. (2002). Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat. *Advances in Experimental Social Psychology*, 34, 379-440. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(02\)80009-0](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(02)80009-0)
- Storey, K. (2007). Combating ableism in schools. *Preventing school failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(1), 56-58. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.1.56-58>
- Sullivan, E., & Masters-Glidden, L. (2014). Changing attitudes toward disabilities through unified sports. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 52(5), 367-378. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-52.5.367>
- Şahin, A., Özkan, R. A., & Turan, B. N. (2022). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin yapılmış bilimsel çalışmaların incelenmesi. *Educational Academic Research*, 45, 83-91. <https://doi.org/10.54614/AUJKKEF.2022.861151>
- Thompson, T. L. C., Emrich, K., & Moore, G. (2003). The effect of curriculum on the attitudes of nursing students toward disability. *Rehabilitation Nursing*, 28(1), 27-35. <https://doi.org/10.1002/j.2048-7940.2003.tb01718.x>
- Toplumsal Haklar ve Araştırmalar Derneği. (2016). *Engelli bireylere yönelik fiziksel-cinsel şiddet, istismar ve kötü muamele olayları izleme raporu*. [http://www.engellihaklariizleme.org/tr/files/belgeler/fiziksel\\_cinsel\\_siddet\\_izleme\\_raporu\\_2016.pdf](http://www.engellihaklariizleme.org/tr/files/belgeler/fiziksel_cinsel_siddet_izleme_raporu_2016.pdf)
- Tutgun-Ünal, A. (2020). Yeni medya ile yeni gazetecilik anlayışı: haber ajanslarının sosyal medya gazeteciliği açısından incelenmesi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 7(2), 1011-1031. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.647078>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayınevi.
- Zhang, L., & Haller, B. (2013). Consuming image: How mass media impact the identity of people with disabilities. *Communication Quarterly*, 61(3), 319-334. <https://doi.org/10.1080/01463373.2013.77698>



## Investigation of News about the Success of Individuals with Special Needs in Türkiye's News Agencies

Yakup Burak <sup>1</sup>

İrem Girgin <sup>2</sup>

### Abstract

**Introduction:** The media has prepared several news items about individuals with special needs. This news, with a positive perspective, can change people's attitudes and behaviors toward individuals with special needs in a positive direction. Thus, this study aimed to examine the news published by national news agencies in Türkiye about the success stories of individuals with special needs using the document analysis method to change negative attitudes and mindsets toward individuals with special needs.

**Method:** The study was carried out using document analysis, one of the qualitative research methods. The three most distinguished national broadcast networks, Anadolu Agency, Demirören News Agency, and İhlas News Agency, were scanned for success stories of individuals with special needs. The news items published between 2010 and 2022 were analyzed with content analysis and then categorized and examined thoroughly. In total, 259 news items from Anadolu Agency, 311 news items from Demirören Agency, and 66 news items from İhlas News Agency were examined. These news items were evaluated under the following headings: news agency, news type, country of publication, gender of the individual, type of special needs, institution supporting the individual with special needs, type of success, and source of inspiration.

**Findings:** The findings showed that Türkiye's national news agencies published many news items about the success stories of individuals with special needs. The news items reached were categorized under education, business, art, sports, and social responsibility. As a result of examining the areas, it was found that most news items were prepared in the sports area.

**Discussion:** It was observed that negative news in the media was found more common and more visible. Therefore, this study aimed to examine success stories of individuals with special needs. The current study showed that news items regarding the success stories of individuals with special needs in the national news agencies were published broadly. The news items investigated in this study indicate that special needs are represented positively in the media and reveal that individuals with special needs have success stories in the fields of education, business, art, sports, and social responsibility. It can be recommended to scan different news agencies or use different keywords in future research.

**Keywords:** News agency, individuals with special needs, success story, individuals with disabilities, success.

*To cite:* Burak, Y., & Girgin, İ. (2024). Investigation of news about the success of individuals with special needs in Türkiye's news agencies. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 25(3), 277-296. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1337959>

<sup>1</sup>Assist. Prof., Trakya University, E-mail: yakupburak@trakya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0640-4749>

<sup>2</sup>**Corresponding Author:** Master of Science, Ministry of National Education, E-mail: iremgrgn.0@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5361-9945>

## Introduction

Individuals with special needs constitute a significant part of society. It can be said that social acceptance of such a large community is a responsibility that all people must have. On the other hand, upon reviewing the history of special needs, it is seen that there were unfavorable perspectives and deprecating emotions toward such individuals. This has been called ableism for a long time (Dolmage, 2017; Friedman & Owen, 2017; Lewis, 2020). Ableism is explained as a set of beliefs that approach special needs as an undesirable difference (Campbell, 2009). Forms of social prejudices such as ableism place individuals with special needs in an unequal position by characterizing their differences as undesirable qualities (Schalk, 2013). Although ableism may seem rare, related studies show that individuals with special needs can encounter ableist perspectives even in educational settings (Fremstad, 2009; Nieminen & Pesonen, 2020). Furthermore, ableist perspectives describe individuals with special needs as inherently problematic, helpless and resentful, creating negative beliefs and thoughts about special needs in people (Friedman, 2018).

It has been proven that negative approaches, prejudices, and discrimination faced by individuals with special needs are directly linked to ableism (Kutlutürk, 2022). It has been suggested that prejudice can lead to negative attitudes and discrimination against such individuals (McMahon et al., 2004). Additionally, it has been contended that unfavorable beliefs and feelings of individuals cause them to display negative behavior. In contrast, positive beliefs and feelings of individuals increased their tendency to display positive behavior (Shessel & Reiff, 1999). Individuals with special needs are exposed to discrimination and pity in many segments of society (Darrow, 2015). Moreover, recent studies have suggested that individuals with special needs experience problems such as being seen as abnormal in social settings and being exposed to exclusionary attitudes of students and parents in educational settings (Kearney, 2009; Servidio & Marcone, 2020; Storey, 2007). Furthermore, it has been found that news content about individuals with special news with an ableist perspective has become widespread in media outlets, thus concretizing feelings of pity toward these individuals. Therefore, it can be said that presenting news about individuals with special needs with unfavorable emotions and representing this group negatively has emerged as a different form of ableism (Darrow, 2015; Haller, 2010).

Considering the inclusivity of the media and its power to influence people, media content can be stated as an important factor in affecting individuals' attitudes or thoughts and ultimately changing their behaviors. Broadcast media significantly impacts society's views about individuals with special needs (Quinlan & Bates, 2009). Hence distorted representations of social minority groups in the media can affect their life quality and create identity perceptions regarding these individuals in the long term (Ben-Zeev et al., 2004). Furthermore, it has been noted that the content displayed in a way undermining the performance of individuals with special needs causes the performance of individuals to decrease and prevents them from realizing their intellectual potential (Steele et al., 2002). A study suggested that individuals without special needs often tend to exhibit avoidant behaviors toward individuals with special needs (Dovidio et al., 2011). Likewise, unfavorable perceptions of individuals with special needs have been indicated to damage their values in society and subsequently cause individuals to fail to accept their needs and cause them to experience identity confusion (Quinlan & Bates, 2010). Therefore, proactively addressing disabling attitudes toward individuals with special needs has been demonstrated as a vital process of shaping other people's attitudes (Beckett, 2009). On the other hand, negative attitudes toward individuals with special needs can lead to exclusionary behaviors toward such individuals. Hence, studies on the aforesaid issue should be continued in the literature (Hunt & Hunt, 2000). As indicated by previous studies, raising awareness regarding individuals with special needs is considered essential for integrating these individuals into society (Cairns & McClatchey, 2013). However, related research has noted that negative attitudes and behaviors toward individuals with special needs can lead to prejudices against such individuals. In this respect, numerous studies have been conducted to raise awareness regarding individuals with special needs (Carter & Spencer, 2006; Dovidio et al., 2011; Moore & Nettelback, 2013; Quinlan & Bates, 2010). Some studies have been conducted to change thoughts about individuals with special needs by changing educational curricula (Thompson et al., 2012). In contrast, others have addressed the change in attitudes toward individuals with special needs through combined sports activities (Sullivan, 2014). Some studies have focused on changing attitudes toward individuals with special needs through physiotherapy programs (Morgan & Lo, 2012).

Prior research has confirmed that gaining a prosocial perspective is essential to change the negative representation of individuals with special needs in the media (Friedman & Owen, 2017). On the other hand, while there are many news items about individuals with special needs in the media, scientific studies have mostly emphasized the negative aspects of individuals (Briant et al., 2013; Worrell, 2018; Zhang & Haller, 2003). Some studies draw attention to ableism and argue that individuals with special needs are a neglected group (Lewis, 2020).



In particular, studies containing published news about the neglect or abuse of individuals with special needs are more common in the scientific literature, which can fuel feelings such as pity and sadness toward individuals with special needs (Bulut & Karaman, 2018; Çelik & İpçi, 2020; Fırat, 2007; Metin et al., 2014; Sezer & Gürsoy, 2022; Social Rights and Research Association, 2016). In other words, these studies can allow ableism to be fueled by scientific research. Previous studies have indicated that the news representing individuals with special needs in a highly positive perspective is ignored in the media and scientific studies, and thus very few news items are reflected in scientific studies in this positive light (Cumberbatch & Negrine, 2022; Pernice & Lys, 1996). Considering the extreme importance of the media in reflecting a positive perspective on individuals with special needs, this study aimed to contribute to the related literature (Abwao & Mishra, 2021; Atıkaslan, 2022; Elliott & Byrd, 1982; Kuyucu, 2019; Panitch, 1995). Consequently, the present study also aimed to change negative attitudes and unfavorable mindsets toward individuals with special needs by encouraging positive attitudes and better perspectives through evaluating the news published by national news agencies in Türkiye about the success of individuals with special needs.

## Method

### Design of the Study

This study evaluated success stories about individuals with special needs published by national news agencies in Türkiye with the document analysis method. Document analysis, one of the qualitative research methods, is a process that includes examining and evaluating printed or electronic documents (Fischer, 2006). Document analysis can be used as a stand-alone method or an additional type of data analysis in studies using qualitative methods (Yıldırım & Şimşek, 1999). Document analysis has been frequently used to find appropriate answers to research questions on a determined topic, support research data, and monitor the change in the literature over time (Bowen, 2009). Furthermore, the document analysis method has provided numerous advantages to researchers since it is efficient, low-cost, and independent in execution (Bryman, 2012). In this regard, online news platforms, Anadolu Agency (AA), Demirören News Agency (DNA), and İhlas News Agency (İNA), were used as media outlets. Success stories published between 2010 and 2022 were evaluated and examined.

### Participants

The study population consisted of news published on AA, DNA, and İNA online news platforms. The above-mentioned news agencies were selected since they are among the agencies that transmit the most content to the mass media in Türkiye (Basmacı, 2022; Tutgun-Ünal, 2022). There are 14 local news agencies in Türkiye, including three major news agencies (AA, DNA, and İNA), one public and two private. There are approximately 50 local and foreign news agencies in Türkiye. However, among these agencies, the aforementioned three news agencies have been determined to reach the widest audience (Basmacı, 2022; Tutgun-Ünal, 2022). AA was founded on April 6, 1920, under the instructions of Mustafa Kemal during Türkiye's War of Independence (Bengi, 2012). Since that year, it has been financed by the state as the official national news agency of the Republic of Türkiye and maintains its place nowadays as the largest broadcast network. Concerning DNA, Hürriyet News Agency and Milliyet News Agency merged in 1999, establishing Doğan News Agency. It continued broadcasting under the name Doğan News Agency until 2018. This agency was renamed Demirören News Agency (DNA) after it was sold to Demirören Group in 2018. DNA, which has news offices at many points, has agreements with many private sectors that make daily news (Kaya, 2018). İNA was Türkiye's first private news agency, founded in 1993, and continues to provide news within Türkiye and other countries. A study examined the activity of news agencies in social media accounts and stated that AA, DNA, and İNA were the top three most followed news agencies in Türkiye (Tutgun-Ünal, 2020). Therefore, the three news agencies mentioned were chosen in this study.

### Data Collection Tools

It is stated that studies included in the document analysis must be original, reliable, symbolic, and meaningful (Flick, 2018). In this regard, the criterion sampling method was employed to select the news. The criterion sampling method is used as a purposeful sampling type that allows the selection of a sample suitable for the study's purpose by considering some criteria (Miles & Huberman, 1994). In the present study, the criteria sought in the news were determined as "being an individual with special needs" and "having a success story." Since it is specific to the nature of qualitative research, the number of studies was not determined in advance. Still, it was expected to reach a saturation point in the study as the data were collected (Merriam & Tisdell, 2016).

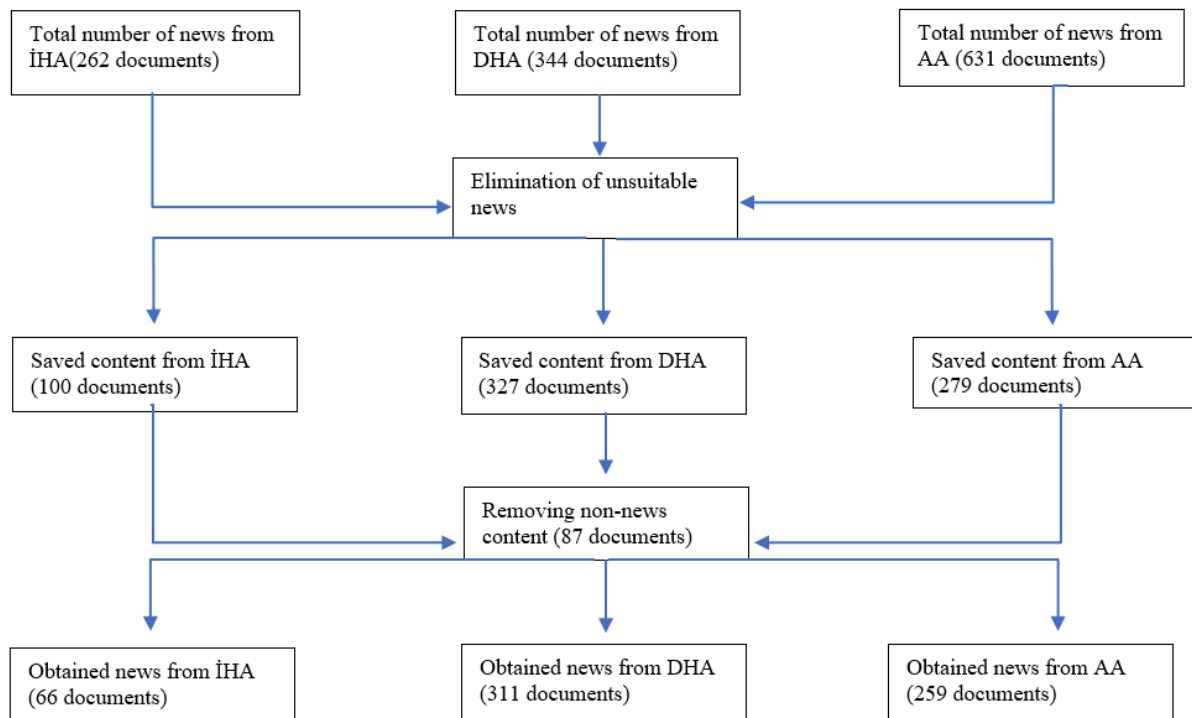
The specified keywords "disabled individual," "individual with disabilities," and "individual with special needs" were searched together with the keyword "success" through the online news agencies. Among the news



obtained, there were a total of 1220 news items, including 262 news items from İHA, 327 news items from DNA, and 631 news items from AA, that met the criteria of "both being an individual with special needs and covering a success story" and being published between 2010 and 2023. News that did not comply with the study's purpose and the specified criteria were eliminated. For example, news irrelevant to the topic or did not address the success of individuals with special needs was eliminated. It was determined that there were 723 news items that met the eligibility criteria within the framework of the research rules. As a result of the eliminations, it was decided to continue the document analysis with 636 news items determined to be suitable for the study's purpose (Figure 1). A total of 636 news stories about the success of individuals with special needs were published between 2010 and 2022 by the three news agencies in Türkiye. It was found that 40.7% of these news items were published by AA (259), 48.9% (311) by DNA, and 10.4% (66) by İHA. The news items deemed appropriate to be included in the study by two researchers were converted into PDF files on the computer. Afterward, each news item was assigned an ID, and the data were sorted, classified, and coded.

**Figure 1**

*The Process of Selecting News About the Success Stories of Individuals with Special Needs in National News Agencies*



Note: AA = Anadolu Agency; DNA = Demirören News Agency; İHA = İhlas News Agency.

**Data Analysis**

The obtained news items were categorized, organized, and examined using the content analysis method (Bowen, 2009). The content analysis method aims to systematically transform large amounts of written information into an organized and concise summary (Erlingsson & Brysiewicz, 2017). After selecting categories, a comparative method was employed to reveal clustered patterns and concepts. The data obtained were grouped into themes according to their common characteristics. Subsequently, the data were organized according to the determined categories using content analysis. During the analysis, the news items were divided according to the following categories: a) news agency, b) type of news, c) country of publication, d) city of publication, e) month of publication, f) age of the individual with special needs, g) gender of the individual with special needs, h) the type of disability of the individual with special needs, i) the institution supporting the individual with special needs, j) the type of success of the individual with special needs, and k) the source of inspiration of the individual with special needs.

An important point in ensuring the transparency of the coding and the reliability of the data in content analysis is intercoder reliability (MacPhail et al., 2016). To ensure intercoder reliability, two researchers coded the data separately. Miles and Huberman (1994) stated that the intercoder agreement percentage should be at least 70%. The reliability formula of Miles and Huberman (1994) (Reliability = Consensus / [Consensus + Dissensus X 100]) was used during the calculation. As a result, the percentage of agreement between the coders was calculated as 94%, which can be considered a very high level (Alhojailan, 2012).

**Results**

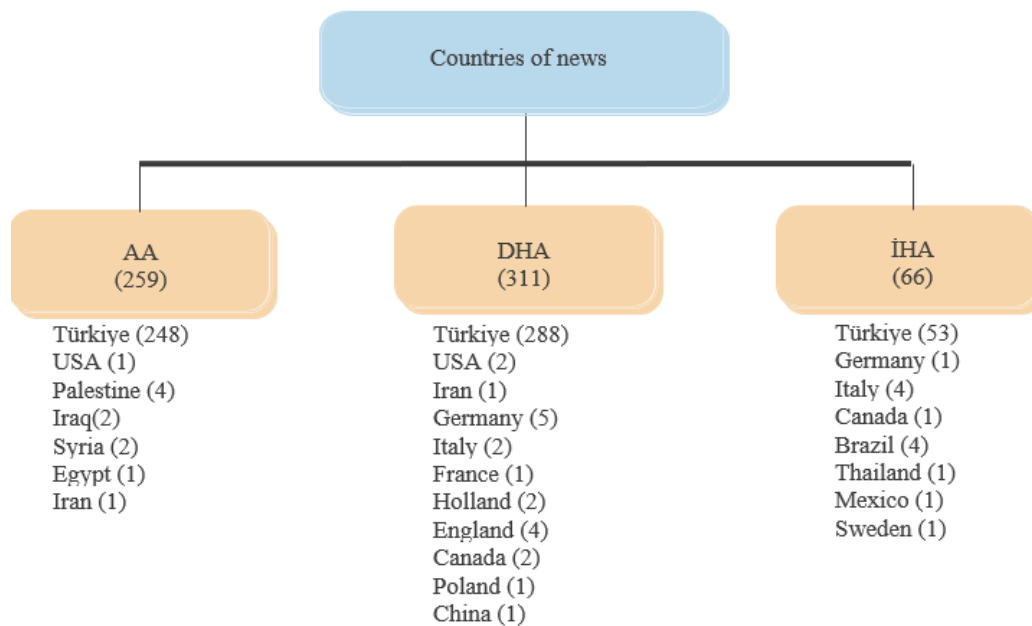
Document analysis was conducted to evaluate the news published between 2010 and 2022 in Türkiye's online web agencies, AA, DNA, and İNA, about the success of individuals with special needs. The findings obtained are discussed below. A total of 636 news stories about the success of individuals with special needs were published between 2010 and 2022 by the three national news agencies in Türkiye included in the current study. It was determined that 40.7% of these news stories were published by AA (259), 48.9% (311) by DNA, and 10.4% (66) by İNA. As a result of evaluating the news agencies, it was found that DNA published the highest number of news items between 2010 and 2023. Among the following news agencies, it was found that a total of 259 news stories were published by AA and 66 by İNA. The investigation regarding news type showed that the most frequently used news type was written news (616). Additionally, all news agencies published a total of 20 video news. DNA broadcast most frequently in the video news category (14).

Regarding the ages of individuals with special needs, their average ages were ( $\bar{x} = 26.88, sd = 11.58, Min = 6, Max = 80$ ) for AA, ( $\bar{x} = 24.81, sd = 10.59, Min = 8, Max = 63$ ) for DNA, and ( $\bar{x} = 27.03, ss = 14.46, Min = 7, Max = 65$ ) for İNA. However, the age of individuals with special needs was not indicated in the following numbers of news: 170 news articles in AA, 127 articles in DNA, and 34 articles in İNA. In general, individuals with special needs were concentrated in the middle age group. Still, there were also individuals with a success story in a much younger or very old age group.

Concerning the gender of the individuals with special needs in the news stories published by AA, 25.1% (65) of the individuals were female, 61% were male (158), and 1.9% were in a mixed group. However, the gender was not specified in 12% (31). In the news items of DNA, 28.9% (90) of the individuals were female, 45.7% (142) were male, and 4.5% (14) were in a mixed group, but the gender of 20.9% (65) individuals was not specified. In the news stories published by İNA, 34.8% (23) of the individuals were female, 54.5% (36) were male, and 4.5% (3) were in a mixed group, but the gender was not specified in 6.1% (4).

**Figure 2**

*Countries of News About the Success of Individuals with Special Needs in National News Agencies*



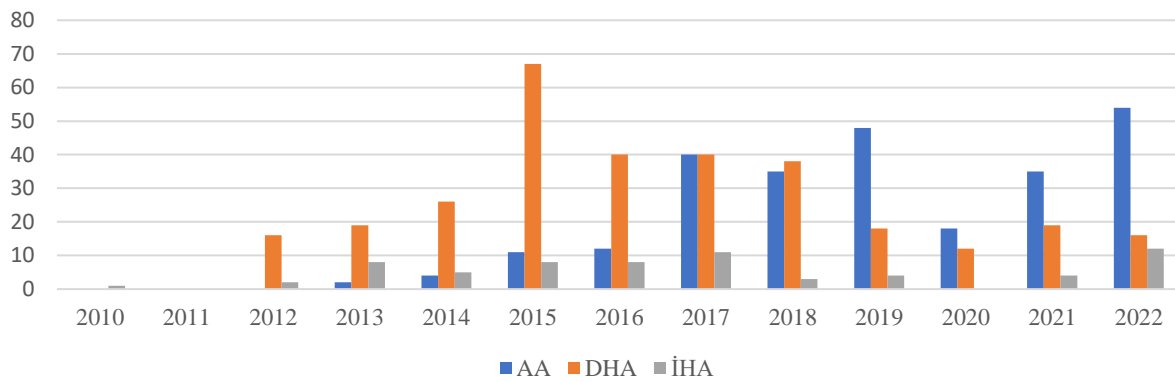
Note: AA = Anadolu Agency; DNA = Demirören News Agency; İHA = İhlas News Agency.

According to the findings, the country with the most publications in all news agencies was Türkiye. Moreover, regarding the distribution of the news published by AA, 95.8% of the news stories were from Türkiye, 0.4% were from the USA, 1.5% were from Palestine, 0.8% were from Iraq, and 0.8% were from Syria. The findings showed that 0.4% of the news items were from Egypt and 0.4% were from Iran. Hence, AA mostly reported on the success of individuals with special needs from Türkiye and Middle Eastern countries.

The findings demonstrated that 92.6% of the news items published by DNA were from Türkiye, 0.6% from the USA, 0.3% from Iran, 1.6% from Germany, 0.6% from Italy, 0.3% from France, 0.6% from the Netherlands, 1.3% from the UK, 0.6% from Canada, 0.3% from Hungary, 0.3% from Poland, and 0.3% from China. Accordingly, it can be said that DNA mostly reported success news for individuals with special needs from Türkiye and Western countries. According to the findings, 80.3% of the news stories in İNA were from Türkiye, 1.5% from Germany, 6.1% from Italy, 1.5% from Canada, 6.1% from Brazil, 1.5% from Thailand, 1.5% from Mexico, and 1.5% from Sweden. Therefore, it can be said that İNA mostly reported on the success of individuals with special needs from Türkiye and Western countries, and very few news items were about the success of individuals with special needs from South America and Far East countries.

**Figure 3**

*Year of Publication of News About the Success of Individuals with Special Needs*

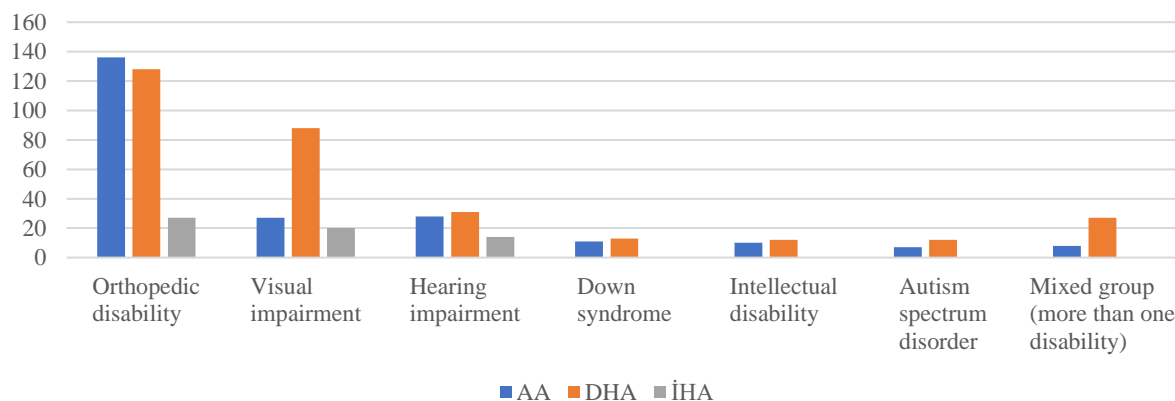


Note: AA = Anadolu Agency; DNA = Demirören News Agency; İHA = İhlas News Agency.

Regarding the publication year of the news about the success of individuals with special needs, the results showed that the highest number of news items was published by AA in 2019 (48 news items), 67 news items were published by DNA in 2015, and 11 by İNA in 2017. Additionally, it was found that the number of news items in AA was increasing over the years. On the contrary, the number of news items in DNA and İNA seemed to fluctuate. Consequently, the number of news stories increased over the years in AA. In DNA, this situation gained momentum until 2015 but decreased in the following years, and the number of news items in İNA fluctuated over the years.

**Figure 4**

*Type of the Disability of Individuals with Special Needs in The News*

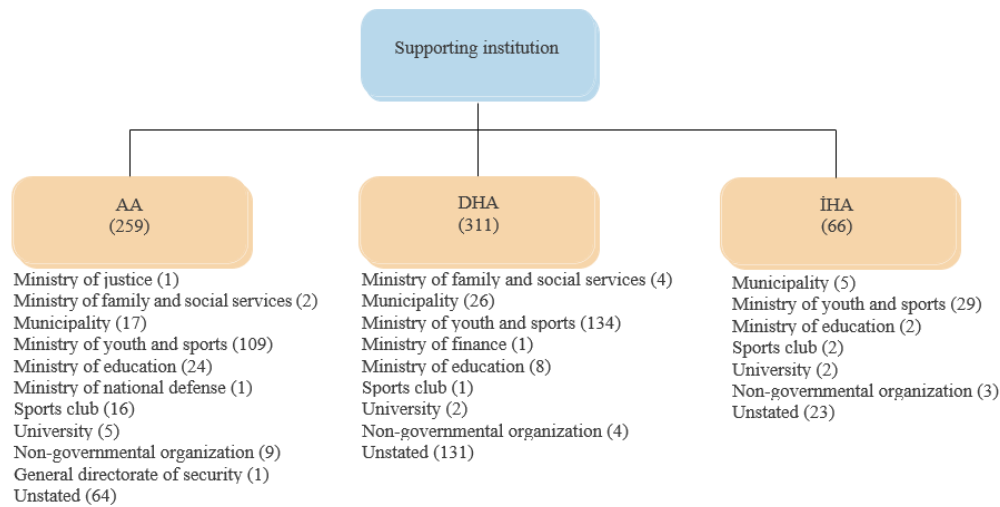


Note: AA = Anadolu Agency; DNA = Demirören News Agency; İHA = İhlas News Agency.

Findings regarding the type of disability in the news items published by İNA demonstrated that 40.9% of the individuals had orthopedic disability, 30.3% had visual impairment, 21.2% had hearing impairment, 4.5% had intellectual disability, 1.5% had autism spectrum disorder, and 1.5% were in a mixed group (more than one disability). Findings regarding the type of disability in the news stories published by AA showed that 52.5% of the individuals had orthopedic disability, 22.8% had visual impairment, 10.8% had hearing impairment, 4.2% had Down syndrome, 3.9% had intellectual disability, 2.7% had autism spectrum disorder, and 3.1% were in a mixed group (more than one disability). Findings regarding the type of disability in the news items published by DNA indicated that 41.2% of the individuals had orthopedic disability, 28.3% had visual impairment, 10% had hearing impairment, 4.2% had Down syndrome, 3.9% had intellectual disability, 3.9% had autism spectrum disorder, and 8.7% were in a mixed group (more than one disability).

**Figure 5**

*Institutions Supporting the Success of Individuals with Special Needs*



Note: AA = Anadolu Agency; DNA = Demirören News Agency; İHA = İhlas News Agency.

News items were investigated regarding the institutions supporting the success of individuals with special needs. The findings showed that the following organizations supported individuals with special needs in the news stories published by AA: 0.4% by the Ministry of Justice, 0.8% by the Ministry of Family and Social Services, 6.6% by a municipality, 42.1% by the Ministry of Youth and Sports, 9.3% by the Ministry of Justice, 0.4% by the Ministry of National Defense, 6.2% by a sports club, 1.9% by a university, 3.5% by an NGO, and 0.4% by the police department. However, 28.6% of the news did not specify the supporting institution.

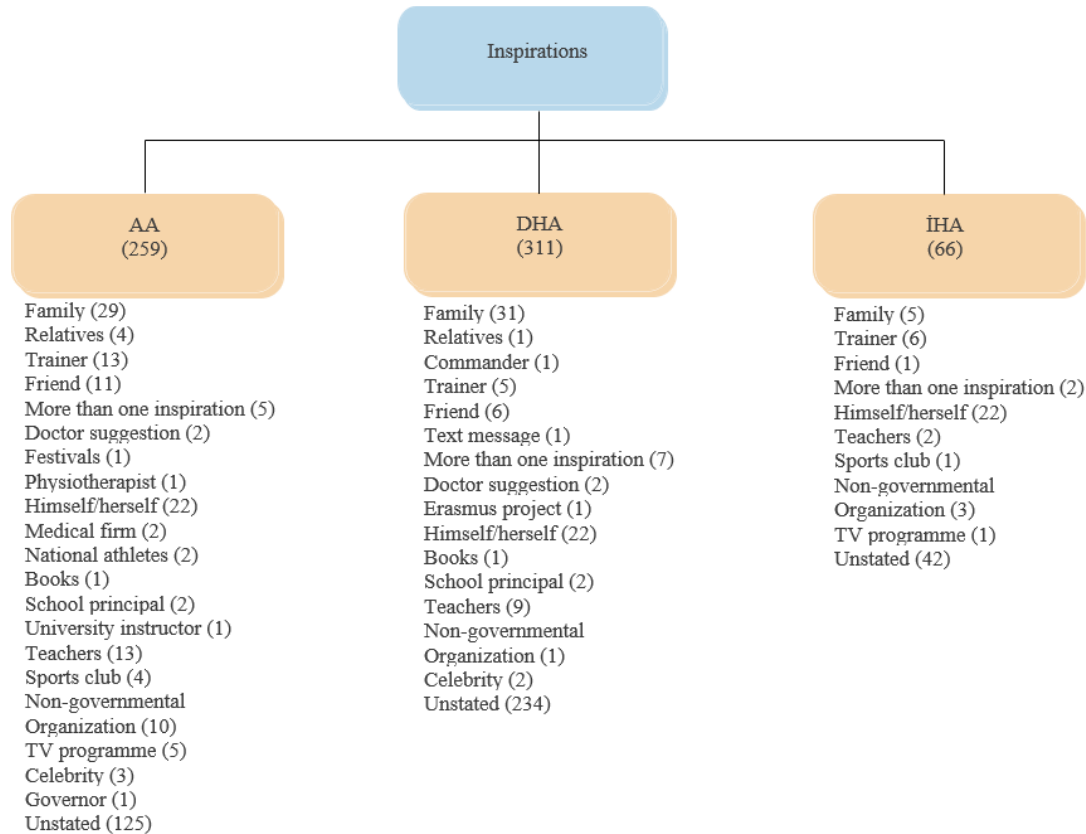
The findings demonstrated that the following organizations supported individuals with special needs in the news items published by DNA: 1.3% by the Ministry of Family and Social Services, 8.4% by a municipality, 43.1% by the Ministry of Youth and Sports, 0.3% by the Ministry of Finance, 2.6% by the Ministry of National Education, 0.3% by a sports club, 0.6% by the Ministry of National Education, 1.3% by a university, and 1.3% by NGOs. On the other hand, 42.2% of the news did not indicate the supporting institution. According to the findings, individuals with special needs in the news stories published by İNA were supported by the following organizations: 7.6% by a municipality, 43.9% by the Ministry of Youth and Sports, 3% by the Ministry of National Education, 3% by a sports club, 3% by a university, and 4.5% by an NGO. However, 34.8% of the news did not specify the supporting institution. In line with these findings, the Ministry of Youth and Sports was the institution that supported the success of individuals with special needs, and almost one in every two news stories was about individuals supported by this ministry. The findings also showed that the number of news items that did not mention the supporting institution was quite high.

News items were evaluated regarding the inspirations for individuals with special needs. The findings showed that individuals with special needs in the news published by AA were inspired by the following: 11.2% by the family, 1.5% by relatives, 5% by a coach, 4.2% by friends, 1.9% had more than one source of inspiration, 0.8% were inspired by doctor suggestion, 0.4% by the festivals attended, 8.5% by physiotherapists, 0.8% by a medical company, 1.5% by national athletes, 0.4% by books, 0.8% by a school principal, 0.4% by university instructors, 5% by teachers, 1.5% by a sports club, 3.9% by an NGO, 1.9% by a TV program, 1.2% by a celebrity,

and 0.4% by a governor. On the contrary, approximately half of the news (48.3%) did not specify the source of inspiration. Moreover, the findings indicated that five people (1.9%) stated more than one source of inspiration, and two of these inspirations were indicated as family and teacher and family & teacher.

**Figure 6**

*Inspirations for Individuals with Special Needs*



Note: AA = Anadolu Agency; DNA = Demirören News Agency; İHA = İhlas News Agency.

According to the findings, individuals with special needs in the news published by DNA were inspired by the following: 10% by the family, 0.3% by relatives, 0.3% by a commander, 1.6% by a coach, 1.9% by friends, 0.3% by a text message, 2.3% had more than one source of inspiration, 0.6% were inspired by doctor suggestion, 0.3% by books, 0.6% by a school principal, 2.9% by teachers, 1% by an NGO, 0.6% by a celebrity, and 0.4% by a governor. Approximately three-quarters of the news (75.22%) did not specify sources of inspiration. Moreover, 7 people (2.3%) stated more than one source of inspiration; two of these inspirations were indicated as their family and commander and their family and teacher.

The findings demonstrated that individuals with special needs in the news items in İNA were inspired by the following: 7.6% by the family, 9.1% by coaches, 1.5% by friends, 3% by teachers, 1.5% by sports clubs, 4.5% by an NGO, and 1.5% by a TV program. However, it was determined that more than half of the news (76%) did not indicate sources of inspiration. Moreover, 2 people (3%) stated more than one source of inspiration, and two of these inspirations were indicated as their teacher and family or their friend and teacher.

The news items published by AA were investigated regarding the achievement areas of individuals with special needs. The findings showed that achievements were gathered under 5 themes (10.8% under education, 10.4% under work, 8.1% under art, 5% under social responsibility, and 65.6% under sports). In this regard, it can be said that the news agency mostly reported in sports, while a limited number of news stories were prepared in other areas.

Of the success stories published by AA in the field of *education*, 14.3% were about having a successful educational life, 3.6% were about the removal of a disability report at the end of education, 7.1% were about



receiving a degree in the KPSS (Public Personnel Selection Examination), 7.1 % were about receiving a degree in high school entrance exams, 14.3% were about achieving international academic success, 3.6% were about the successful completion of university education, 28.6% were about achieving success in university entrance exams, 10.7% were about successful university education, and 10.7% were about entering a desired university program. The findings obtained from the success stories published by AA in the field of *work* showed that individuals with special needs succeeded in many professional fields. Of individuals with special needs, 7.4% were lawyers, 3.7% were realtors, 7.4% were journalists, 11.1% were entrepreneurs, 7.4% were officers, 11.1% had a job, 3.7% were notaries, 25.9% were teachers, 3.7% were psychologists, 11.1% were craftsmen, 3.7% were writers, and 3.7% were programmers. In the success stories published by AA in the *arts field*, news stories were distributed in the following way: 9.5% about dance, 9.5% about literature, 28.6% about handicrafts, 42.9% about music, 4.8% about painting, and 4.8% about theater.

In the success stories published by AA in the field of *social responsibility*, news items were distributed as follows: 15.4% about bringing individuals with special needs into social life, 15.4% about directing individuals with special needs to sports, 38.5% about raising awareness of special needs, and 30.8% about the assistive technology development category. In the success stories published by AA in the field of *sports*, news stories were distributed as shown below: 1.2% shooting, 2.9% athletics, 5.9% basketball, 1.8% arm wrestling, 10.6% multiple branches, 0.6% bocce, 0.6% bowling, 0.6% javelin throwing, 0.6% diving, 12.4% football, 0.6% futsal, 1.8% goalball, 3.5% wrestling, 4.1% weightlifting, 1.2% handball, 6.5% judo, 2.9% karate, 0.6% skiing, 4.7% table tennis, 2.9% archery, 0.6% wheelchair racing, 6.5% taekwondo, 3.5% tennis, 0.6% long jump, 0.6% volleyball, 1.2% bodybuilding, 1.2% sailing, and 20% swimming.

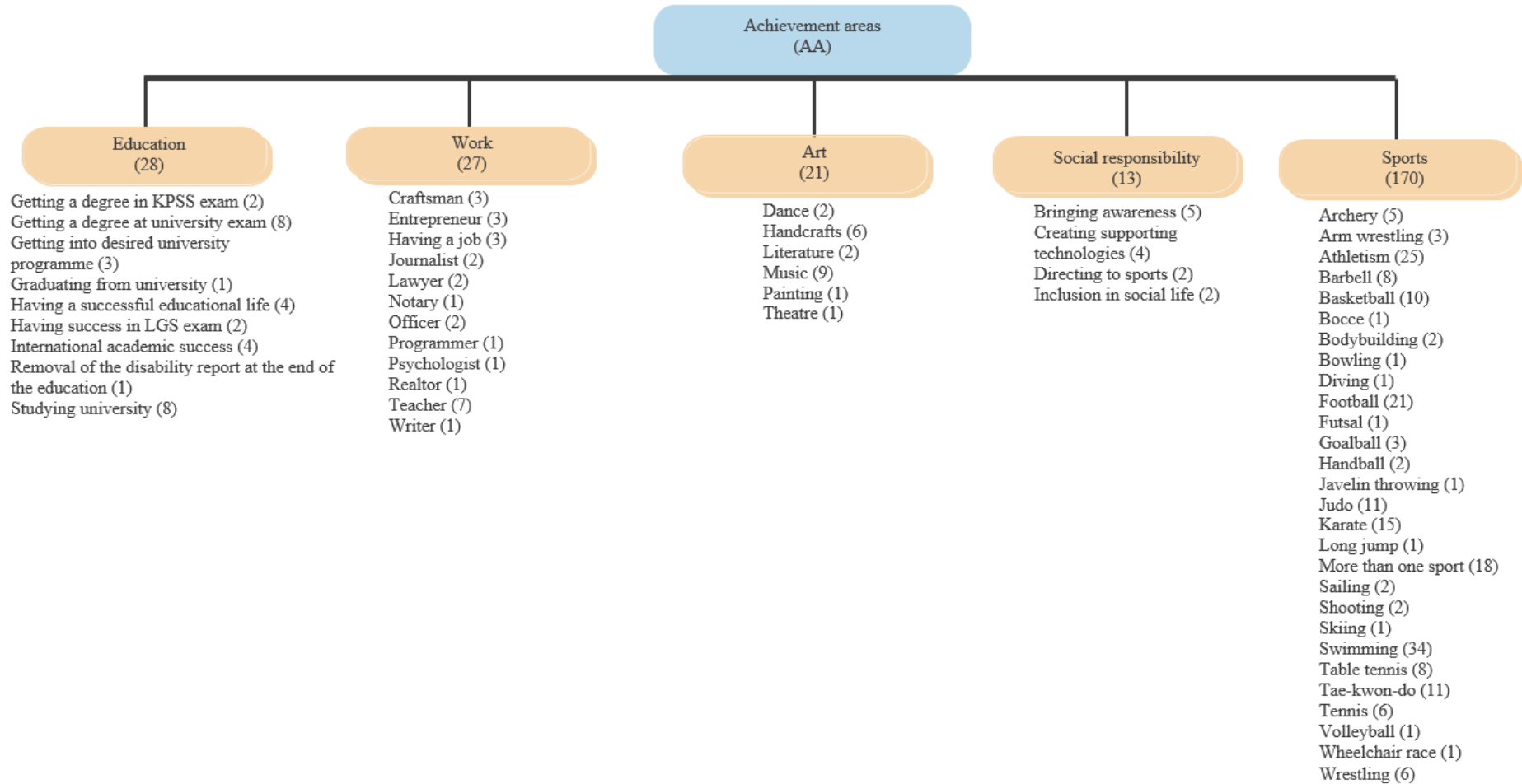
The news stories published by DNA were investigated regarding the achievement areas of individuals with special needs. According to the findings, achievements were gathered under 5 themes: 18% under education, 10.3% under work, 6.4% under arts, 1.6% under social responsibility, and 63.6% under sports. In this regard, it can be said that this news agency mostly covered subjects related to the achievements of individuals with special needs in sports, and fewer news items were prepared about other areas.

Of the success stories published by DNA in the field of *education*, 21.4% were about having a successful educational life, 3.6% were about receiving a degree in the KPSS, 7.1% were about high school graduation success, 8.9% were about receiving a degree in high school exams, 1.8% were about receiving a degree in the TUS exam, 3.6% were about achieving international academic success, 14.3% were about graduating from university, 16.1% were about receiving a degree in the university entrance exam, 7.1% were about studying at university, 12.5% were about entering a desired university program, and 3.6% were about graduating from university with a degree. The findings obtained from the success stories published by DNA in the field of *work* showed that individuals with special needs were successful in many professional fields. Of the individuals with special needs, 3.1% were coaches, 9.4% were lawyers, 3.1% were physiotherapists, 12.5% were entrepreneurs, 12.5% were officers, 25% had a job, 3.1% were engineers, 9.4% were teachers, 3.1% were providing jobs for individuals, 3.1% were painters, 6.3% were writers, and 9.4% were programmers (in an international company).

In the success stories published by DNA in the field of *art*, 10% of individuals with special needs succeeded in more than one branch of art, 25% in dance, 10% in literature, 25% in music, 5% in performance art, 5% in painting, and 20% in the theater category. In the success stories published by DNA in the field of *social responsibility*, news items were distributed in the following way: 40% were about the inclusion of individuals with special needs in social life, 20% were about directing individuals with special needs to sports, and 40% were about raising awareness of special needs. In the success stories published by DNA in the field of *sports*, news stories were distributed as follows: 0.5% shooting, 14.1% athletics, 0.5% badminton, 4% basketball, 0.5% arm wrestling, 6.1% more than one branch, 2.5% bocce, 0.5% boxing, 0.5% fencing, 6.6% football, 2% futsal, 3.6% goalball, 1% javelin throwing, 3.5% wrestling, 5.1% weightlifting, 0.5% handball, 1.5% gymnastics, 9.1% judo, 2% karate, 1% skiing, 3% table tennis, 5.1% archery, 1% chess, 3% taekwondo, 1.5% tennis, 0.5% climbing, 1% volleyball, 2.5% bodybuilding, 0.5% sailing, and 16.7% swimming.

**Figure 7**

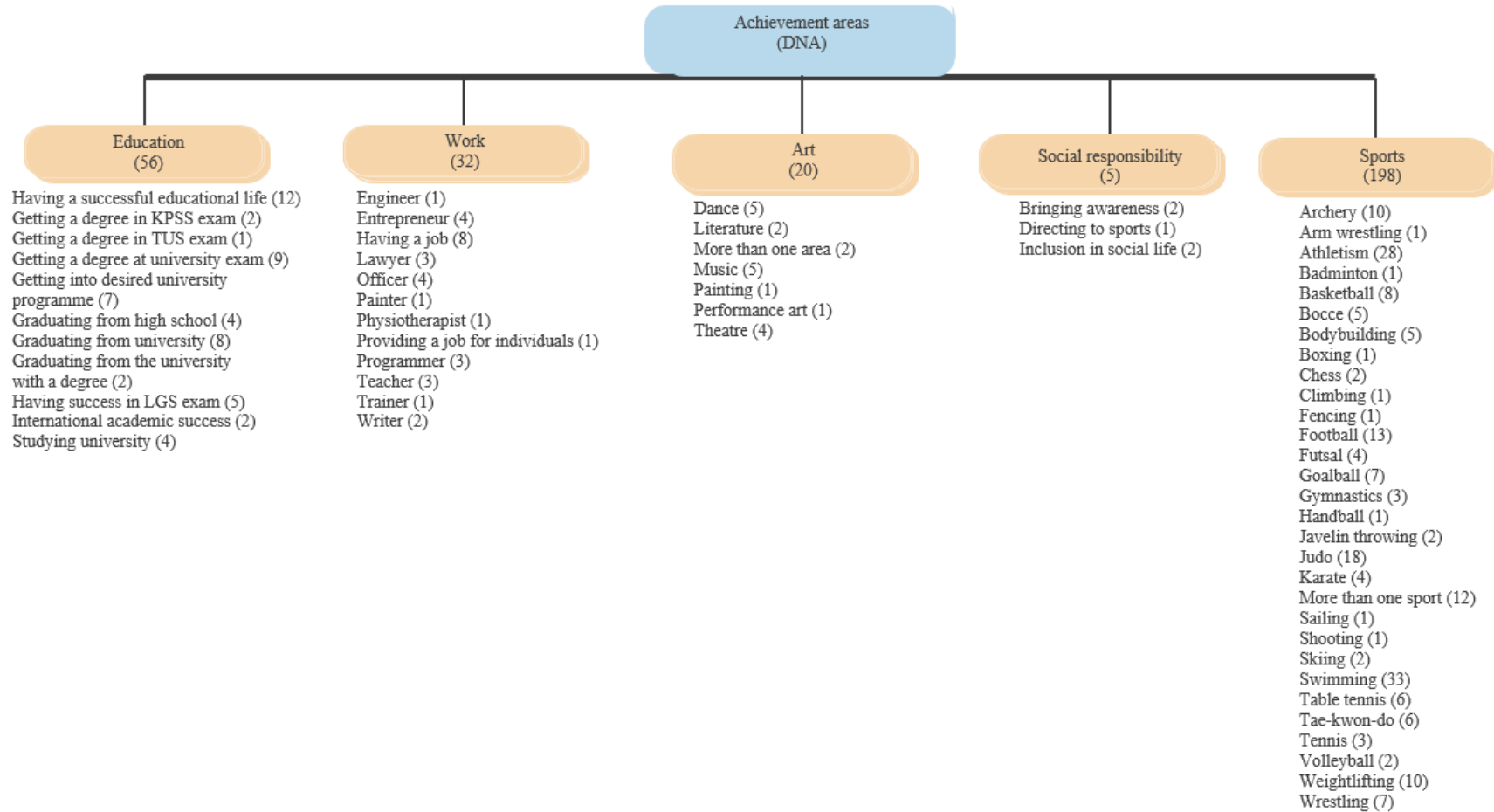
*Achievement Areas of Individuals with Special Needs in AA*



Note: AA = Anadolu Agency.

**Figure 8**

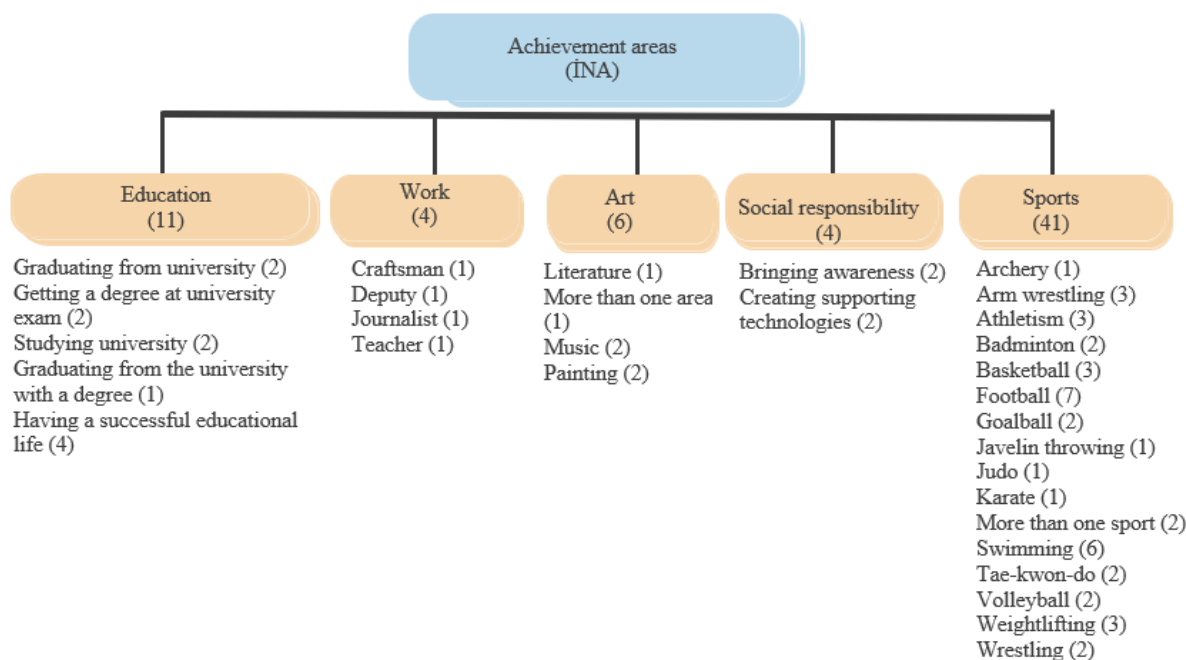
*Achievement Areas of Individuals with Special Needs in DNA*



Note: DNA = Demirören News Agency.

**Figure 9**

*Achievement areas of individuals with special needs in İNA*



Note: İNA = İhlas News Agency.

The news stories published by İNA were investigated regarding the achievement areas of individuals with special needs. In line with the findings, achievements were gathered under 5 themes: 16.7% under education, 6.1% under business, 9.1% under art, 6.1% under social responsibility, and 62.1% under sports. In this regard, it can be said that the news agency mostly made news about the success of individuals with special needs in sports, while fewer news items were prepared about other areas.

Of the success stories published by İNA in the field of *education*, 36.4% were about having a successful educational life, 18.2% were about the successful completion of university education, 18.2% were about being successful in the university entrance exam, 18.2% were about continuing university education, and 9.1% were about graduating from university with a degree. According to the findings from the success stories published by İNA in the field of *work*, individuals with special needs succeeded in many professional fields. Of individuals with special needs, 25% were journalists, 25% were Members of Parliament, 25% were teachers, and 25% were craftsmen.

In the success stories published by İNA in *art*, 16.7% of individuals with special needs succeeded in more than one art area, 16.7% in the literature category, 33.3% in the music category, and 33.3% in the painting category. In the success stories published by İNA in the field of *social responsibility*, news items were distributed in the following way: 50% were about raising awareness of individuals with special needs, and 50% were in the category of assistive technology development. In the success stories published by İNA in the field of *sports*, news stories were distributed as follows: 7.3% athletics, 4.9% badminton, 7.3% basketball, 7.3% arm wrestling, 4.9% more than one sport, 2.4% javelin throwing, 17.1% football, 4.9% goalball, 4.9% wrestling, 7.3% weightlifting, 2.4% judo, 2.4% karate, 2.4% archery, 4.9% taekwondo, 4.9% volleyball, and 14.6% swimming.

### Discussion

This study aimed to emphasize the current positive perspective in the media on individuals with special needs while ensuring the prevalence of a prosocial perspective on individuals with special needs in scientific research and to present this positive approach in the media to readers. In this regard, the document analysis method was used. In the study, news items published by AA, DNA, and İNA, which have the largest broadcast networks in Türkiye, for 12 years were examined, and it was determined that these three news agencies published many success stories. Considering the importance of a prosocial perspective in changing the negative representation in

the media in many studies on individuals with special needs (Friedman & Owen, 2017), such a high number of news stories prepared on the relevant subject showed the effectiveness of Turkish national media outlets.

The literature review demonstrated that scientific studies ignored the news representing individuals with special needs in a positive light (Cumberbatch & Negrine, 2022; Pernice & Lys, 1996) and unfavorable news about individuals with special needs appeared more frequently (Bulut & Karaman, 2018; Çelik & İpçi, 2020; Fırat, 2007; Metin et al., 2014; Sezer & Gürsoy, 2022). Likewise, depictions of individuals with special needs in broadcast media revealed that individuals with special needs were more often reflected in fictional publications as having an easily identifiable special need and with pity-inducing simple character traits (Harnett, 2000). Similarly, news about individuals with special needs published by news agencies indicated that these individuals were described as helpless, dependent, and not self-sufficient (Briant et al., 2013). Furthermore, more news stories focused on the negative aspects of individuals with special needs, such as "disadvantaged," "diseased," and "disabled" (Zhang & Haller, 2013). Depicting individuals with special needs in this way may cause them to be labeled in society and be exposed to some prejudices (Mitchell et al., 2019). Mass media is considered an important public information source and has a solid place in shaping individuals' attitudes and perceptions (Carr, 2008). Since the media can indirectly influence attitudes and opinions, individuals with special needs should be portrayed positively. Additionally, the media can provide viewers with certain tools and methods to cope with prejudices (Ramasubramanian, 2007). Therefore, to ensure social acceptance of individuals with special needs, it is important to publish news focusing on the success of individuals and present it to the public. In this regard, the results obtained from the study are discussed below.

News items on the success of individuals with special needs published by national news agencies in Türkiye were investigated regarding the year of publication. The results showed that news stories were published the most in 2017. On the other hand, the total number of publications of news agencies by year showed that the years of publication fluctuated. However, the increased number of news items, especially in 2017, may be due to raising social awareness of special needs, especially in recent years. The findings suggested that the highest number of news stories was prepared in 2019 by AA, in 2015 by DNA, and in 2017 by İNA. While the number of news items prepared by AA increased over the years, the increase of such news prepared by DNA and İNA fluctuated. On the contrary, news items published by DNA increased until 2015, but this momentum was lost in the following year, which can be related to DNA changing hands in 2018. On the other hand, the publications on the relevant subject prepared by İNA continued to fluctuate through the investigated years. This finding can be interpreted as the fact that the news policies of two national news agencies regarding the success of individuals with special needs gradually increased while gradually decreasing in one national news agency. Therefore, it can be said that DNA and İNA should provide a little more continuity in publishing news about the success of individuals with special needs.

Although there were several news items regarding the success of individuals with special needs, it was found that individuals with orthopedic disabilities were discussed the most, and autism spectrum disorder did not receive enough attention. In addition, according to the number of news items in all news agencies, the highest number of news stories was about individuals with orthopedic disabilities and visual and hearing impairments. However, the number of news stories about other disability types was inadequate. The findings showed that national news agencies covered the success stories of individuals with orthopedic disability, visual impairment, hearing impairment, intellectual disability, and autism spectrum disorder. However, according to the Special Education Services Regulation of the Ministry of National Education (2018), there are more than these six types of disability. Diagnoses of individuals are established in thirteen disability types, such as intellectual disability, learning disabilities, emotional behavior disorder, orthopedic disabilities, language and speech difficulties, multiple disabilities, chronic diseases, autism spectrum disorder, attention deficit and hyperactivity disorder, cerebral palsy, visual impairment, hearing impairment, and giftedness. This is a very significant result that national news agencies did not include most types of special needs and preferred to include individuals with physically visible special needs. Furthermore, the findings indicated that the media mostly covered types of disabilities, such as orthopedic disability and visual and hearing impairment, compared to disability types, such as intellectual disability and autism spectrum disorder. Similar studies supporting this finding were found in the literature (Goggin & Newell, 2005; Olkin et al., 2019; Rees et al., 2017). It was indicated that there was a hierarchy of specific types of needs in the media. Especially wheelchair athletes could find more coverage than amputees or visually impaired athletes, while athletes with cerebral palsy could not find as much coverage in the media as necessary (Rees et al., 2017). In addition, people with invisible disabilities felt that they received less attention in the special needs hierarchy than people with physical disabilities (Olkin et al., 2019). Moreover, individuals with



special needs using wheelchairs were shown more in the media (Goggin & Newell, 2005). Based on these findings, it can be said that while types of physical disabilities, such as orthopedic disabilities, were covered more in the news, individuals with special needs, such as autism spectrum disorder, were covered less by the news. It is thought-provoking that autism spectrum disorder, which has increased rapidly since 2000 (Maenner et al., 2021), has little coverage in the news. Therefore, it can be recommended that media outlets give equal coverage to different types of disabilities to ensure equal representation of individuals with special needs. It can also be recommended that content about the success of individuals with more common types of disabilities, such as learning disabilities, emotional-behavioral disorders, language and speech difficulties, attention deficit and hyperactivity disorder, should be included in the news.

The analysis of the institutions supporting individuals with special needs in the news showed that the Ministry of Youth and Sports was the most prominent among the other institutions, while the Ministry of National Education and other public/private institutions and organizations were far behind it. The reason for this is that the Ministry of Youth and Sports carries out projects for equality of opportunity by offering many opportunities to disadvantaged young individuals (Kalfa & Kocamaz, 2019). However, many news items did not specify the supporting institution. Considering that news mentioning institutions that support individuals with special needs might be effective in providing opportunities to other individuals with special needs, it can be recommended that news sources pay attention to including relevant institutions in their news.

The analysis of the sources of inspiration for individuals with special needs showed that individuals were mostly inspired by themselves. Based on this finding, it can be said that individuals with special needs have high intrinsic motivation. Considering the importance of sources of inspiration in providing motivational content for individuals with special needs, it can be recommended that news sources to include relevant motivational sources. Furthermore, it was seen that teachers were included among the sources of inspiration, but in a smaller amount of news items than expected. Since teachers support individuals with special needs in acquiring and maintaining many skills, teachers were expected to be a significant source of inspiration for individuals with special needs. This can be explained by the fact that teachers were not cited sufficiently as sources of inspiration in the relevant news or that teachers could not have provided support beyond the formal system. Moreover, there were studies supporting this situation. A study reported that teachers did not receive sufficient support in their professional lives (Şahin et al., 2022). Another study stated that teachers were not provided with sufficient materials during the training phase for students with special needs, the necessary psychological support was not provided to instructors, and the necessary time was not allocated for training (Horne & Timmons, 2009).

The analysis of the news prepared by the news agencies regarding the success of individuals with special needs showed that success in sports was covered the most. In contrast, fewer news items were published in the fields of education, business, art, and social responsibility. This might be because the "Paralympic movement" supports the sports activities of individuals with special needs. The Paralympic movement was a policy supporting the socialization of individuals with special needs, regardless of their disability type, age, gender, race, or socio-economic level. The Paralympic movement supports the protection and development of individuals' physical and mental health and helps to increase their recognition while supporting the accessibility of sports for everyone (Brittain, 2017; Legg & Steadward, 2011). News stories were analyzed according to types of sports, and the findings reported high diversity in sports. It is an important finding that there was a diversity regarding the sports achievements of individuals with special needs in news agencies. Studies have shown that the diversity of sports activities is an important factor in the socialization of individuals with special needs (Purdue & Howe, 2012). Covering the sports fields in the news may be useful for recognizing different sports types and revealing individuals' sports achievements.

News items about the success of individuals with special needs were analyzed according to gender. According to the findings, the success of males was mentioned more than females. The reason for this might be that the success of female individuals with special needs was not reflected in the media, male individuals with special needs were supported more, or female individuals with special needs were not provided with the necessary opportunities and facilities. Moreover, there were other studies supporting the findings mentioned above. For example, one study indicated that female individuals with special needs had difficulties taking part in society and starting business life due to sexism and were generally disadvantaged compared to male individuals with special needs (Le et al., 2020; Lima et al., 2020). Additionally, a study showed that the visibility of individuals with special needs in the media was less than that of typically developing individuals. Furthermore, female athletes were less visible than male athletes, and the media gave more coverage to a certain type of disability compared to other disabilities while covering the sports achievements of individuals with special needs (Rees et al., 2017). Another

study stated that gender bias in the media supported content about men rather than women (Humeira & Nurbaya, 2017). Additionally, another study found that media outlets were more interested in content about male athletes than content about female athletes (Goggin & Newell, 2005). Therefore, based on this finding, it can be recommended that news agencies adjust their content considering the equality of genders.

Findings on the national news agencies showed that individuals with special needs achieved significant success in the fields of education, business, art, sports and social responsibility, and this success was covered in many news items published by national news agencies. It is a significant finding that media outlets provided diversity regarding the achievements of individuals with special needs. On the other hand, categories related to the achievement areas of individuals with special needs can be increased in future publications. This study showed that the sports achievements of individuals with special needs were at the forefront and not enough news was published regarding other areas of achievement. By paying attention to the points mentioned in future publications, it is suggested that, in addition to the sports field, more light should be shed on other areas of achievement, such as education, business, art, and social responsibility. Furthermore, news agencies should include these areas equally in the news they publish. In addition, it is suggested to conduct scientific research on the five areas mentioned. In addition to the suggestions presented above, to pave the way for the success of individuals with special needs and to raise awareness among teachers of the results obtained from this study, seminars can be organized for educators in the form of sharing the study results or focus group discussions can be held on the relevant subject.

This study has some limitations. First, only AA, DNA, and İNA were scanned. In future studies, it is recommended to conduct research in different news agencies. In addition, online platforms of news agencies were scanned in this study. Written documents can also be used in a future study. Moreover, different keywords can be used to scan the news agencies. In future research, the documents obtained can be analyzed by searching for specific needs. However, in this study, all disability groups were scanned with keywords. Hence, it was revealed that there was no equal information about all disability groups, which can be considered a limitation of the current study. All types of disabilities can be studied in future research.

#### **Authors' Contributions**

Both authors contributed equally to the article.

## References

- Abwao, M., & Mishra, S. (2021). Media, culture, and news framing of disability in Kenya's Daily Nation newspaper. In Jeffress, M. S. (Ed.), *Disability representation in film, tv, and print media*, (pp. 235-255). Routledge. <https://books.google.com.tr/books?id=ObZ9EAAAQBAJ&lpg=PP1&hl=tr&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>
- Atıkaslan, H. O. (2022). İnternet haberlerinde sakatlık [Disability in internet news]. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(2), 624-640. <https://doi.org/10.35379/cusosbil.1142476>
- Basmacı, G. (2022). Haber ajanslarındaki spor haberlerinin çeşitlilik bağlamında incelenmesi [Examining sports news in news agencies in the context of diversity]. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 360-379. <https://dergipark.org.tr/en/pub/diclesosbed/issue/68712/954181>
- Beckett, A. E. (2009). 'Challenging disabling attitudes, building an inclusive society': Considering the role of education in encouraging non-disabled children to develop positive attitudes towards disabled people. *British Journal of Sociology of Education*, 30(3), 317-329. <https://doi.org/10.1080/01425690902812596>
- Bengi, H. (2012). Tarihsel süreç içinde Anadolu Ajansı'nın özgün kurumsal yapısı (1920-2011) [The unique corporate structure of Anadolu Agency in the historical process (1920-2011)]. *Atatürk Yolu Dergisi*, 13(50), 299-341. [https://doi.org/10.1501/Tite\\_0000000360](https://doi.org/10.1501/Tite_0000000360)
- Ben-Zeev, T., Fein, S., & Inzlicht, M. (2005). Stereotype threat and arousal. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41(2), 174-181. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2003.11.007>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Briant, E., Watson, N., & Philo, G. (2013). Reporting disability in the age of austerity: the changing face of media representation of disability and disabled people in the United Kingdom and the creation of new 'folk devils'. *Disability & Society*, 28(6), 874-889. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.813837>
- Brittain, I. (2017). Communicating and managing the message: Media and media representation of disability and paralympic sport. In S. Darcy, S. Frawley & D. Adair (Eds), *Managing the paralympics* (pp. 241-262). Oxford University Press. [https://link.springer.com/chapter/10.1057/978-1-137-43522-4\\_11](https://link.springer.com/chapter/10.1057/978-1-137-43522-4_11)
- Bulut, S., & Karaman, H. (2018). Özel gereksinimli bireylerin cinsel, fiziksel ve duygusal istismarı [Sexual, physical and emotional abuse of individuals with special needs]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 277-301. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.382961>
- Cairns, B., & McClatchey, K. (2013). Comparing children's attitudes towards disability. *British Journal of Special Education*, 40(3), 124-129. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12033>
- Campbell, F. (2009). *Contours of ableism: The production of disability and abledness*. Springer. <https://books.google.com.tr/books?id=sJ6HDAAAQBAJ&lpg=PP1&hl=tr&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>
- Carr, E. R. (2008). Quality of life for our patients: How media images and messages influence their perceptions. *Journal of Oncology Nursing*, 12(1), 43-51. <https://doi.org/10.1188/08.CJON.43-51>
- Carter, B. B., & Spencer, V. G. (2006). The fear factor: Bullying and students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 21(1), 11-23.
- Cumberbatch, G., & Negrine, R. (2022). *Images of disability on television*. Taylor & Francis. <https://books.google.com.tr/books?id=pKWTEAAAQBAJ&lpg=PP1&hl=tr&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>
- 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>

- Darrow, A. A. (2015). Ableism and social justice. In C. Benedict, P. Schmidt & G. Spruce (Eds.), *The Oxford handbook of social justice in music education* (pp. 204-220). Oxford University Press. <https://books.google.com.tr/books?id=I4WhCgAAQBAJ&lpg=PP1&hl=tr&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>
- Dovidio, J. F., Pagotto, L., & Hebl, M. R. (2011). Implicit attitudes and discrimination against people with physical disabilities. In R. Wiener & S. Willborn (Eds.), *Disability and aging discrimination* (pp. 157-183). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6293-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6293-5_9)
- Elliott, T. R. & Byrd, E. K. (1982). Media and disability. *Rehabilitation Literature*, 43(11-12), 348-355. [https://www.researchgate.net/profile/Timothy-Elliott-4/publication/16977705\\_Media\\_and\\_disability/links/0deec519b856c15c1500000/Media-and-disability.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Timothy-Elliott-4/publication/16977705_Media_and_disability/links/0deec519b856c15c1500000/Media-and-disability.pdf)
- Erlingsson, C., & Brysiewicz, P. (2017). A hands-on guide to doing content analysis. *African Journal of Emergency Medicine*, 7(3), 93-99. <https://doi.org/10.1016/j.afjem.2017.08.001>
- Fırat, S. (2007). *İstismara ve ihmale uğramış çocukların tedavi ve rehabilitasyonu: Bir yataklı merkez modeli [Treatment and rehabilitation of abused and neglected children: A residential center model]* (Tez Numarası: 624565) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Fischer, C. (2006) *Research methods for psychologists: Introduction through empirical studies*. Elsevier Inc. <https://books.google.com.tr/books?id=j308zEmLYyUC&lpg=PP1&hl=tr&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. Sage Publications. [https://www.google.com.tr/books/edition/An\\_Introduction\\_to\\_Qualitative\\_Research/RR1tEAAAQBAJ?hl=tr&gbpv=1&dq=Flick%2C%20U.%20\(2018\).%20An%20introduction%20to%20qualitative%20research.%20London%2C%20Sage%20Publications.&pg=PA564&printsec=frontcover](https://www.google.com.tr/books/edition/An_Introduction_to_Qualitative_Research/RR1tEAAAQBAJ?hl=tr&gbpv=1&dq=Flick%2C%20U.%20(2018).%20An%20introduction%20to%20qualitative%20research.%20London%2C%20Sage%20Publications.&pg=PA564&printsec=frontcover)
- Friedman, C. (2018). Aversive ableism: Modern prejudice towards disabled people. *Review of Disability Studies: An International Journal*, 14(4), 1-21. <https://www.rdsjournal.org/index.php/journal/article/view/811>
- Friedman, C., & Owen, A. L. (2017). Defining disability: Understandings of and attitudes towards ableism and disability. *Disability Studies Quarterly*, 37(1). <https://doi.org/10.18061/dsq.v37i1.5061>
- Goggin, G., & Newell, C. (2005). *Disability in Australia: Exposing a social apartheid*. UNSW Press. <https://books.google.com.tr/books?id=UnChTqH99Z4C&lpg=PP1&hl=tr&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>
- Haller, B. A. (2010). *Representing disability in an ableist world: Essays on mass media*. Advocado Press.
- Harnett, A. (2000). Escaping the evil avenger and the supercrip: Images of disability in popular television. *Irish Communication Review*, 8(1), 3. <https://doi.org/10.21427/D7271M>
- Horne, P. E., & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286. <https://doi.org/10.1080/13603110701433964>
- Humeira, B., & Nurbaya, S. (2017). Framing of women with disabilities on online media. *International Conference on Diversity and Disability Inclusion in Muslim Societies (ICDDIMS 2017)* Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/icddims-17.2018.24>
- Hunt, B., & Hunt, C. S. (2000). Attitudes toward people with disabilities: A comparison of undergraduate rehabilitation and business majors. *Rehabilitation Education*, 14(3), 269-283. <https://psycnet.apa.org/record/2001-14571-004>
- Kalfa, M., & Kocamaz-Adaş, S. (2019). Sosyal medyayı kullanım açısından Gençlik ve Spor Bakanlığının analizi [Analysis of the Ministry of Youth and Sports in terms of use of social media]. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 8-21. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/679217>

- Kaya, Z. (2018). *Yeni medyaya geçiş sürecinde ajans haberlerinin yapısal dönüşümü: Anadolu Ajansı örneğiyle* [Structural transformation of agency news in the transition to new media: with the example of Anadolu Agency] (Tez Numarası: 527922) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kearney, A. (2009). *Barriers to school inclusion: An investigation into the exclusion of disabled students from and within New Zealand schools* [Yayınlanmamış Doktora Tezi], Massey University.
- Kutlütürk, L. (2022). Engelli akademisyenler bağlamında akademik atama/yükseltme kriterleri için kullanılan web sitelerinin erişilebilirliğinin değerlendirilmesi [Structural transformation of agency news in the transition to new media: with the example of Anadolu Agency]. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 6(2), 1-17. <http://doi.org/10.30830/tobider.sayi.11.1>
- Kuyucu, M. (2019). Engelli çocuk ve medya: Engelli çocukların medyadaki temsili. İ. Alagöz (Ed.), *Sosyal bilimler alanında araştırma makaleleri-4*. [Disabled children and the media: Representation of disabled children in the media] içinde (ss. 54-83). Gece Akademi. <https://docplayer.biz.tr/179922194-Sosyal-bilimler-alaninda-arastirma-makaleleri-4.html>
- Le, D. D., Leon-Gonzalez, R., & Giang, L. T. (2020). Decomposing gender inequality in functional disability among older people in Vietnam. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 87, 103989. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2019.103989>
- Legg, D., & Steadward, R. (2011). The Paralympic Games and 60 years of change (1948-2008): Unification and restructuring from a disability and medical model to sport-based competition. *Sport in Society*, 14(9), 1099-1115. <https://doi.org/10.1080/17430437.2011.614767>
- Lewis, T. (2020). *Ableism: An updated definition*. <https://www.talilalewis.com/blog/ableism-2020-an-updated-definition>
- Lima, A. L. B. D., Espelt, A., Bosque-Prous, M., & Lima, K. C. (2020). Gender differences in disability among older adults in the context of social gender and income inequalities: 2013 Brazilian Health Survey. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 23, E200002. <https://doi.org/10.1590/1980-549720200002>
- MacPhail, C., Khoza, N., Abler, L., & Ranganathan, M. (2016). Process guidelines for establishing intercoder reliability in qualitative studies. *Qualitative Research*, 16(2), 198-212. <https://doi.org/10.1177/1468794115577012>
- Maenner, M. J., Shaw, K. A., Bakian, A. V., Bilder, D. A., Durkin, M. S., Esler, A., Furnier, S. M., Hallas, L., Hall-Lande, J., Hudson, A., Hughes, M. M., Patrick, M., Pierce, K., Poynter, J. N., Salinas, A., Shenouda, J., Vehorn, A., Warren, Z., Constantino, J. N., ... & Cogswell, M. E. (2021). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years-autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2018. *MMWR Surveillance Summaries*, 70(11), 1-16. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7011a1>
- McMahon, B. T., West, S. L., Lewis, A. N., Armstrong, A. J., & Conway, J. P. (2004). Hate crimes and disability in America. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 47(2), 66-75. <https://doi.org/10.1177/00343552030470020101>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). Basic qualitative research. In S. B. Merriam & E. J. Tisdell (Eds.) *Qualitative research: A guide to design and implementation* (pp. 195-236). Jossey-Bass.
- Metin, A., Gamsız-Bilgin, N., & Yıldırım, V. (2014). Bakımevinde ölüm ile sonuçlanan özel gereksinimli çocuğa yönelik fiziksel istismar olgusu [A case of physical abuse against a disabled child resulting in death in a nursing home]. *Adli Tıp Bülteni*, 19(3), 193-197. <https://doi.org/10.17986/blm.2014193258>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Mitchell, F. R., Santarossa, S., Ramawickrama, I. L., Rankin, E. F., Yaciuk, J. A., McMahon, E. R., & Van-Wyk, P. M. (2019). An evaluation of social media images portrayal of disability discourse: Amputee fitness. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 12(2), 1-15. <https://doi.org/10.5507/euj.2019.010>



- Moore, D., & Nettelbeck, T. (2013). Effects of short-term disability awareness training on attitudes of adolescent schoolboys toward persons with a disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38(3), 223-231. <https://doi.org/10.3109/13668250.2013.790532>
- Morgan, P. E., & Lo, K. (2013). Enhancing positive attitudes towards disability: Evaluation of an integrated physiotherapy program. *Disability and Rehabilitation*, 35(4), 300-305. <https://doi.org/10.3109/09638288.2012.691941>
- Nieminen, J. H., & Pesonen, H. V. (2019). Taking universal design back to its roots: Perspectives on accessibility and identity in undergraduate mathematics. *Education Sciences*, 10(1), 1-22. <https://doi.org/10.3390/educsci10010012>
- Olkin, R., Hayward, H., Abbene, M. S., & VanHeel, G. (2019). The experiences of microaggressions against women with visible and invisible disabilities. *Journal of Social Issues*, 75(3), 757-785. <https://doi.org/10.1111/josi.12342>
- Panitch, M. (1995). *As if children matter: Perspectives in children, rights, and disability*. Roeher Institute.
- Pernice, R., & Lys, K. (1996). Interventions for attitude change towards people with disabilities: How successful are they? *International Journal of Rehabilitation Research*, 19(2), 171-174. <https://doi.org/10.1097/00004356-199606000-00008>
- Purdue, D. E., & Howe, P. D. (2015). Plotting a Paralympic field: An elite disability sport competition viewed through Bourdieu's sociological lens. *International Review for the Sociology of Sport*, 50(1), 83-97. <https://doi.org/10.1177/1012690212470123>
- Quinlan, M. M., & Bates, B. R. (2009). Bionic woman (2007): Gender, disability and cyborgs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(1), 48-58. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01115.x>
- Quinlan, M. M., & Bates, B. R. (2010). Are our president learning? Unpacking the enthymematic connections in the speech mistakes of President George W. Bush. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(1), 3-12. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01132.x>
- Ramasubramanian, S. (2007). Media-based strategies to reduce racial stereotypes activated by news stories. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 84(2), 249-264. <https://doi.org/10.1177/107769900708400204>
- Rees, L., Robinson, P., & Shields, N. (2019). Media portrayal of elite athletes with disability-a systematic review. *Disability and Rehabilitation*, 41(4), 374-381. <https://doi.org/10.1080/09638288.2017.1397775>
- Schalk, S. (2013). Metaphorically speaking: Ableist metaphors in feminist writing. *Disability Studies Quarterly*, 33(4). <https://doi.org/10.18061/dsq.v33i4.3874>
- Servidio, R., & Marcone, R. (2020). Classical and modern prejudice towards individuals with intellectual disabilities: A study on a sample of Italian university students. *The Social Science Journal*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/03623319.2020.1799176>
- Sezer, F., & Gürsoy, F. (2022). Türkiye'de yayımlanan gazetelerde yer alan özel gereksinimli çocuklara yönelik istismar haberlerinin analizi [Analysis of abuse news against children with special needs in newspapers published in Turkey]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(81), 442-458. <https://doi.org/10.17755/esosder.1003036>
- Shessel, I., & Reiff, H. B. (1999). Experiences of adults with learning disabilities: Positive and negative impacts and outcomes. *Learning Disability Quarterly*, 22(4), 305-316. <https://doi.org/10.2307/1511264>
- Steele, C. M., Spencer, S. J., & Aronson, J. (2002). Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat. *Advances in Experimental Social Psychology*, 34, 379-440. Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(02\)80009-0](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(02)80009-0)
- Storey, K. (2007). Combating ableism in schools. *Preventing school failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(1), 56-58. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.1.56-58>
- Sullivan, E., & Masters-Glidden, L. (2014). Changing attitudes toward disabilities through unified sports. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 52(5), 367-378. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-52.5.367>

- Şahin, A., Özkan, R. A., & Turan, B. N. (2022). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin yapılmış bilimsel çalışmaların incelenmesi [Examination of scientific studies conducted on the problems encountered by classroom teachers]. *Educational Academic Research*, 45, 83-91. <https://doi.org/10.54614/AUJKKEF.2022.861151>
- Thompson, T. L. C., Emrich, K., & Moore, G. (2003). The effect of curriculum on the attitudes of nursing students toward disability. *Rehabilitation Nursing*, 28(1), 27-35. <https://doi.org/10.1002/j.2048-7940.2003.tb01718.x>
- Toplumsal Haklar ve Araştırmalar Derneği. (2016). *Engelli bireylere yönelik fiziksel-cinsel şiddet, istismar ve kötü muamele olayları izleme raporu [Monitoring report of physical-sexual violence, abuse and maltreatment against individuals with disabilities]*. [http://www.engellihaklariizleme.org/tr/files/belgeler/fiziksel\\_cinsel\\_siddet\\_izleme\\_raporu\\_2016.pdf](http://www.engellihaklariizleme.org/tr/files/belgeler/fiziksel_cinsel_siddet_izleme_raporu_2016.pdf)
- Tutgun-Ünal, A. (2020). Yeni medya ile yeni gazetecilik anlayışı: haber ajanslarının sosyal medya gazeteciliği açısından incelenmesi [New understanding of journalism with new media: Examining news agencies in terms of social media journalism]. *Erciyes İletişim Dergisi*, 7(2), 1011-1031. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.647078>
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]* (11th ed.). Seçkin Yayınevi.
- Zhang, L., & Haller, B. (2013). Consuming image: How mass media impact the identity of people with disabilities. *Communication Quarterly*, 61(3), 319-334. <https://doi.org/10.1080/01463373.2013.77698>



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

2024, 25(3), 297-311

**ARAŞTIRMA | RESEARCH**

Gönderim Tarihi | Received Date: 12.09.2023  
Kabul Tarihi | Accepted Date: 05.02.2024  
Erken Görünüm | Online First: 01.03.24

**İlkokul Dönemi Üstün Yetenekli Çocuklar İçin Aday Bildirim Ölçeği  
(İDABÖ) Geliştirme Çalışması**

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

**Developing a Teacher Nomination Scale for Gifted Children in Primary  
Schools**

[Click here to read in English](#)

**Ahmet Bildiren**



**Yıldız Yıldırım**



**Nilgün Kirişçi**



**Özge Bıkmaz-Bilgen**



**Sevinç Zeynep Kavruk**



**Bahtiyar Dildeğmez**





## İlkokul Dönemi Üstün Yetenekli Çocuklar İçin Aday Bildirim Ölçeği (İDABÖ) Geliştirme Çalışması\*

Ahmet Bildiren <sup>ID</sup>1

Nilgün Kirişçi <sup>ID</sup>2

Sevinç Zeynep Kavruk <sup>ID</sup>3

Yıldız Yıldırım <sup>ID</sup>4

Özge Bıkmaz-Bilgen <sup>ID</sup>5

Bahtiyar Dildeğmez <sup>ID</sup>6

### Öz

**Giriş:** Bu çalışmanın amacı üstün yetenekli ilkokul öğrencilerine yönelik öğretmen aday bildirim ölçeğinin geliştirilmesidir. Geliştirilen ölçeğin kuramsal temeli Renzulli'nin Üç Halka Kuramı'na dayanmaktadır.

**Yöntem:** Bu çalışma kapsamında ilkokul dönemindeki üstün yetenekli çocukları belirlemek amacıyla İlkokul Dönemi Üstün Yetenekli Çocuklar için Öğretmen Aday Bildirim Ölçeği (İDABÖ) geliştirilmiştir. Çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Çalışma 1'de, temel eksenler analizine dayalı açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Çalışma 2'de, güçlü maksimum olabilirlik kestirim yöntemi kullanılarak yapılan doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışma 3'te, ölçeğin geçerliği test edilmiştir.

**Bulgular:** Pilot çalışma 507 katılımcı ile 89 maddelik deneme formu kullanılarak gerçekleştirildi. Pilot uygulama aşamasından sonra ölçekte 50 madde kalmıştır. 225 katılımcıyla 50 maddelik ölçek için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda, ölçeğe ilişkin uyum indekslerinin mükemmel uyuma sahip olduğu belirlenmiş ve ölçeğin ikinci düzey üç faktörlü ve 27 maddeden oluşan yapısı doğrulanmıştır. Ölçeğin geçerliliğine ilişkin yapılan incelemede üstün yetenekli öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrenciler karşılaştırılmış ve üstün yetenekli öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin Cronbach's  $\alpha$  ve tabakalı Cronbach's  $\omega$ , bileşik güvenilirlik katsayıları ve çıkarılan ortalama varyans değerleri incelenmiştir. Ölçeğin tamamına ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayılarının tamamının .95 üzerinde olduğu belirlenmiştir.

**Tartışma:** Bulgular doğrultusunda "İlkokul Dönemi Üstün Yetenekli Çocuklar İçin Aday Bildirim Ölçeği'nin, geçerli bir ölçme aracı olduğu ve üstün yetenekli çocukları tanılamada güvenilir puanlar vereceği söylenebilir.

**Anahtar sözcükler:** İlkokul öğrencileri, tanılama, üstün yetenekli öğrenciler, üstün yeteneklileri tarama, üstün yetenekli çocuklar için öğretmen aday bildirim ölçeği.

**Atf için:** Bildiren, A., Kirişçi, N., Kavruk, S. Z., Yıldırım, Y., Bıkmaz-Bilgen, Ö., & Dildeğmez, B. (2024). İlkokul dönemi üstün yetenekli çocuklar için aday bildirim ölçeği (İDABÖ) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 25(3), 297-311. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1359061>

\*Bu çalışmanın bir bölümü 10. International Eurasian Educational Research Congress (EJER 2023)'de özet bildiri olarak sunulmuştur.

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

<sup>2</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, E-posta: nilgunkirisci@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0925-7331>

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

<sup>4</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, E-posta: yildizyildirm@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8434-5062>

<sup>5</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, E-posta: ozgebikmaz@adu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2219-2026>

<sup>6</sup>Araş. Gör., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, E-posta: bahtiyardildegmez09@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-4854-2232>

## Giriş

Alan uzmanlarının birçoğuna göre “üstün yetenek” sosyal bir yapıdır (Borland, 2021; Kaufman & Sternberg, 2008). Kavrama atfedilen anlam zaman, kültür, toplumsal yapı, bölge (yer) gibi değişkenlere bağlı olarak değişebilmektedir. Bununla birlikte “Üstün yetenekli birey kimdir?” sorusuna bağlı olarak belirlenen kriterler de farklılaşabilmektedir. Kabul edilen özel yetenek tanımı tanılamada kullanılan yöntemlerin, testlerin ve ölçeklerin seçiminde önemli rol oynar (Güçyeter & Sak, 2018). Dolayısıyla bölgeler için tanılamada kullanılacak ölçme araçları ve tanılama yaklaşımları da farklılık göstermektedir (Pfeiffer, 2002).

Üstün yetenek kavramı Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır: “Yaşlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey” (MEB, 2018). Bakanlığın yapmış olduğu tanımda genel zihinsel kapasitenin yanı sıra hızlı öğrenme, yaratıcılık, sanat, liderlik gibi yeteneklere yer verilmiştir. Zekanın ya da bilişsel yeteneklerin ölçülmesi bireylerin sadece tek bir niteliği hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlar. Sadece zeka testlerinin kullanıldığı bir yaklaşımla bu tanıma göre öğrencilerin bilişsel kapasiteleri hakkında bilgi sahibi olurken tanımda yer alan diğer niteliklere yönelik öngöründe bulunamayız. Başka bir ifadeyle zeka testleri ile motivasyon, yaratıcılık ya da diğer üstün yeteneği tanımlayan nitelikleri değerlendiremeyiz. Dolayısıyla tanıma uygun tanılamamın yapılabilmesi için bahsedilen kavramları değerlendirebilecek ölçme yaklaşımları tercih edilmeli, değerlendirilmek istenen niteliğe uygun testler, ölçekler kullanılmalı ve buna uygun tanılama süreçleri takip edilmelidir (Ayas & Kirişçi, 2021; Bildiren, 2018a; Silverman & Gilman, 2020).

## Üstün Yetenekli Öğrencilerin Tanılanması

Farklı ülkelerde ya da aynı ülkenin farklı bölgelerinde muhtemel birçok üstün yeteneği tanılama stratejisi ya da prosedürü söz konusudur. Bu çeşitliliğe rağmen genel olarak bu süreç birbirini izleyen aşamalardan oluşmaktadır (Sak, 2017). Aşamaların sırası ve sayısı eğitim programının amacına göre de farklılaşabilir (Ayas & Kirişçi, 2021; Olszewski-Kubilius & Thomson, 2015). Tanılama süreci tüm öğrencilerin öğretmenleri, aileleri, akranları ya da diğer uzmanlar tarafından aday gösterilmeleri ile başlamaktadır (National Association for Gifted Children [NAGC], 2015). Bu süreçte çeşitli checklistler, davranış ölçekleri, öğretmen ya da akran aday gösterme ölçekleri, grup başarı testleri gibi araçlar kullanılabilir (Ayas & Kirişçi, 2021; Rothenbusch vd., 2018). Aday gösterme aşaması bir sonraki aşama olan değerlendirme komisyonu açısından zaman ve maddi giderlerin ekonomik olarak kullanımında önem taşımaktadır. Bu aşama aynı zamanda öğrencilerin bir sonraki aşamalarda zaman kaybetmelerini, duyuşsal olarak olumsuz etkilenmelerini önlemek açısından da önemlidir. Bir sonraki aşama zeka testlerinin ya da alana özgü başarı testlerinin kullanıldığı aşamadır. Bu aşamada belirlenen kriterlere göre aday gösterilen öğrencilerin aldıkları puanlar belirlenir. Her bir öğrenci için elde edilen ölçme sonuçları uzmanlar tarafından bir sonraki aşamada bir araya getirilerek değerlendirilir ve son aşamada tanılanan öğrenciler uygun programlara yerleştirilirler. Bu aşamaların her biri tanılamamın güvenilir bir şekilde gerçekleştirilmesi açısından önemlidir. Bunlar içerisinde belki de en önemlisi aday gösterme aşaması olabilir. Aday gösterme aşamasının doğru ve güvenilir bir şekilde gerçekleştirilememesi gerçekten üstün yetenekli olma ihtimali olan öğrencilerin gözden kaçmasına neden olabilir. Bu aşamada öğrencilerin spesifik yönlerinin değerlendirilmesini sağlayan öğretmen görüşleri üstün yeteneğin tanılanmasında önemli veriler sunmaktadır (Jarosewich vd., 2002).

## Öğretmen Aday Gösterme Ölçekleri

Geleneksel tanılama yaklaşımları sadece zeka testi puanı ya da başarı testi puanını temel alırken çağdaş yaklaşımlar zeka puanlarının yanı sıra öğretmen, akran, aile, bireysel aday gösterme ölçekleri, portfolyolar ve diğer otantik ölçme yaklaşımlarını bir arada kullanılmasını içermektedir (Brown vd., 2005). Pfeiffer’ın (2002) üstün yetenekli öğrencilerin tanılanmasına yönelik en iyi uygulamaları önerdiği çalışmasında da söz ettiği üzere tanılama çoklu ölçümleri içermelidir. Tanılama sürecinde öğretmenler öğrencileri hakkında standartlaştırılmış testlerden elde edilemeyecek spesifik özellikler hakkında önemli veri kaynakları olarak rol üstlenirler. İyi tasarlanmış dereceleme ölçekleri de öğretmenlere öğrencileri hakkında görüşlerini güvenilir ve etkili bir şekilde özetleme imkânı sunar (Jarosewich vd., 2002).

Son yıllarda üstün yetenekli öğrencileri tanılamada öğretmen görüşlerinin kullanılması yaygın olarak tercih edilen yöntemlerden olmuştur. Tanılamada çoklu kriter yaklaşımının yaygınlaşmasıyla birlikte dereceleme ölçeği geliştirme çalışması da artış göstermiştir. Ancak teknik olarak uygun olan aday gösterme ölçeği oldukça sınırlı sayıdadır (Pfeiffer & Jarosewich, 2007). Çalışmalarında Jarosewich ve diğerleri (2002), otuz bir ölçek arasından en sık kullanılan ve en popüler olan öğretmen dereceleme ölçeklerinin; Gifted and Talented Evaluation



Scales (GATES; Gilliam vd., 1996), Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (SRBCSS; Renzulli vd., 1997) ve Gifted Evaluation Scale, 2nd Edition (GES-2; McCarney & Anderson, 1998) olduğunu belirtmiştir. Her ne kadar GATES, GES-2 ve SRBCSS'nin olumlu nitelikleri olsa da tanılamada kullanılabilirliğini sınırlayabilecek teknik eksiklikleri de vardır. Bu ölçeklerin sınırlılıkları, normatif örnekleme temsil etmemeleri, puanlayıcılar arası düşük güvenilirliğe sahip olmaları ve tanılamanın doğruluğuna ilişkin kanıtların yetersiz olmasıdır (Jarosewich vd., 2002). Bu ölçeklerin yanı sıra alanyazında yer alan diğer önemli öğretmen aday gösterme ölçeklerinden bazıları ise şunlardır: HOPE Scale (Gentry vd., 2015), the Scales for Identifying Gifted Students (Ryser & McConnell, 2004) ve Gifted Rating Scale (Pfeiffer & Jarosewich, 2003).

Türkçe öğretmen aday bildirim formu uyarlama ve geliştirme çalışmaları oldukça sınırlı sayıdadır. The Gifted Rating Scale-Preschool/Kindergarten Scale'in (GRS-P) Türkçe uyarlaması yapılmıştır (Karadağ & Pfeiffer, 2016). Bu çalışmanın ardından okul öncesi dönem üstün yetenekli çocuklar için aday bildirim ölçeği geliştirilmiştir (Bildiren & Bıkmaz-Bilgen, 2019). Her iki çalışmada da okul öncesi öğrencilerini aday göstermeye yönelik ölçekler üzerinde çalışılmıştır. Ayrıca, Şahin (2013) üstün yetenekli ilkökul öğrencilerini aday göstermeyi içeren bir ölçek geliştirmiştir.

### **Türkiye'de Üstün Yetenekli Öğrencileri Tanılama**

Türkiye'de özel yetenekli çocukların tanınması okul öncesinden dönemden itibaren Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda, özel tanılama merkezlerinde ve üniversitelerin ilgili birimlerinde gerçekleştirilmektedir. Ailelerin ya da öğretmenlerin yönlendirmesiyle tanılama yaygın olarak MEB bünyesindeki Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nde (RAM) standart zekâ testleri ile yapılmaktadır (MEB, 2013, 2018).

Türkiye'de resmi tanılama işlemleri MEB'e bağlı Rehberlik Araştırma Merkezleri ve Bilim Sanat Merkezleri'nin (BİLSEM) işbirliği ile gerçekleştirilmektedir. BİLSEM özel yetenekli öğrencilerin zenginleştirme programı çerçevesinde eğitim alabilecekleri resmi bir kurumdur. BİLSEM'de özel yetenekli öğrenciler ilkökul 1. sınıftan lise son sınıf düzeyine kadar eğitim alabilmektedir. BİLSEM'de tanılama örgün eğitime devam eden 1. 2. ve 3. sınıf öğrencileri için gerçekleştirilmektedir. Bu süreç; sınıf öğretmenlerine eğitim verilmesi, 1.2. ve 3. sınıf öğretmenleri tarafından gözlem formlarının doldurulması, grup tarama uygulaması, grup tarama uygulamasında başarılı olan öğrencilerin yetenek alanlarına göre bireysel değerlendirilmeye alınması üzere dört adım izleyen bir süreçtir (MEB, 2019).

İlgili yönetmelik gereği (MEB, 2019), sınıf öğretmenleri tarafından öğrenciler tanılama için aday gösterilmektedir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin sorumluluğunu arttırmaktadır. Ancak gerek uluslararası gerekse ulusal çalışmalarda, sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneğe ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu ve üstün yetenek konusunda desteğe ihtiyaç duyduğu birçok çalışma ile ortaya koyulmuştur (Bildiren, 2018b; Perković Krijan vd., 2015; Şahin, 2016; Şahin & Çetinkaya, 2015; Şahin & Kargın, 2013; Yuen vd., 2018). Bu bağlamda, üstün yetenekli çocukların özelliklerini iyi düzeyde yansıtacak aday ölçekleri sınıf öğretmenlerinin gözlemlerini destekleyebilecektir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukları doğru aday gösterebilmesi için Renzulli'nin (1978) üçlü halka modeline dayalı aday bildirim ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır.

### **Yöntem**

Bu araştırma kapsamında ilkökul dönemindeki üstün yetenekli çocukların belirlenmesi amacıyla "İlkokul Dönemi Üstün Yetenekli Çocuklar İçin Aday Bildirim Ölçeği (İDABÖ)" geliştirilmiştir. Çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır (Fraenkel vd., 2012). Geliştirilen ölçeğe ilişkin güvenilirlik ve geçerlik kanıtları da araştırma kapsamında yer almaktadır. Geçerliğe dair kanıt olması amacıyla yapı geçerliği bağlamında açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ek olarak bilim ve sanat merkezlerinde (BİLSEM) destek eğitimi alan üstün yetenekli öğrenciler ile yalnızca ilkökulda öğrenim gören öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlar arasında manidar bir farklılık olup olmadığı da incelenmiş ve böylelikle yine yapı geçerliğine bir kanıt sunulmuştur. Son olarak güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

### **Ölçek Geliştirme Süreci**

İDABÖ'nün geliştirilmesinde Renzulli'nin (1978) üstün yetenekliliği tanımlamada ortaya koyduğu üçlü çember modelinden yararlanılmıştır. Bu model üç boyuttan oluşmaktadır ve boyutların kesişimi üstün yeteneği ifade etmektedir. Boyutlar genel yetenek, yaratıcılık ve işe adanmışlık olarak adlandırılmaktadır. Mevcut çalışmanın araştırmacıları uzman olarak literatürü inceleyerek madde havuzunun oluşturulmasında aktif rol oynamışlardır (Brody, 2007; Karadağ & Pfeiffer, 2016; Renzulli, 2005; Renzulli & Reis, 2004, 2021; Schneider & McGrew, 2012; Şahin, 2013). Uzman grubu, dört üstün yetenekliler alan uzmanı ve iki ölçme ve değerlendirme

uzmanından oluşmaktadır. Üstün yetenekliler alanında uzman araştırmacıların literatüre dayalı olarak yazdığı maddeler tüm uzmanlar tarafından birlikte gözden geçirilerek doğrudan ya da düzenlemeler yapılarak havuza dâhil edilmiştir. Maddelerin gözden geçirilerek havuza dâhil edilmesi aşaması uzman grubunun 3 kez bir araya gelmeleriyle ve madde havuzunu ayrı ayrı incelemeleri ile tamamlanmıştır. Bu toplantılar sonucunda 98 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur ve maddeler her bir alt boyut (genel yetenek, yaratıcılık, işe adanmışlık) için “hiçbir zaman”, “nadiren”, “ara sıra”, “sıklıkla” ve “her zaman” olmak üzere 5’li likert tipindedir. Madde havuzu, geliştirici uzman grubunun maddeleri yeniden gözden geçirmesi ve başka uzmanlardan da uzman görüşü alınmasıyla 89 maddeye düşmüştür. Uzman görüşü veren toplam uzman sayısı ise 9 ölçme ve değerlendirme uzmanı ile 10 üstün yetenekliler alan uzmanı olmak üzere 19’dur. Madde havuzunun uzman görüşleri doğrultusunda nihai halini almasıyla birlikte Aydın ili merkezinde ve ilçelerinde ilk pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. İlk pilot uygulama veri setinde faktör çıkarma yöntemlerinden biri olan temel eksenler analizine dayalı açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. AFA’dan sonra madde havuzunda 50 madde kalmıştır. Bu 50 maddelik formla bir uygulama daha yapılarak farklı veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile madde sayısı 27 maddeye düşmüştür. 27 madde üzerinden geçerliğe bir kanıt sunmak amacıyla üstün yetenekli olarak tanılanan ve bilim ve sanat merkezlerinde destek öğrenim alan öğrenciler ile sadece ilkokulda örgün öğrenime devam eden öğrencilerin toplam puanları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Son olarak yine 27 maddelik forma dayalı olarak güvenilirlik sonuçları da incelenmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Aydın’da bulunan 27 ilkokulda ve 2 BİLSEM’de öğrenimine devam eden 735 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler çalışma gruplarındaki ilkokul öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinden toplanmıştır. Sınıf öğretmenleri araştırmacıların da rehberliğinde her bir öğrencisi için ayrı ayrı dağıtılan formları gözlemlerine göre doldurmuştur.

#### **Çalışma Grubu 1**

Araştırma kapsamında AFA ve DFA farklı çalışma grupları üzerinde yürütülmüştür. Öncelikle 89 maddeden oluşan ölçek formu 510 ilkokul öğrencisi için sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Ancak analize 507 öğrenci verisi dahil edilmiştir. AFA’nın yürütüldüğü bu çalışma grubunda geçerli kız çocuk yüzdesinin %47.50 olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin geçerli sınıf düzeyi yüzdesi de incelenmiştir. Çalışma grubuna dahil öğrencilerin %23.01’inin 1. sınıfta, %15.26’sının 2. sınıfta, %29.61’inin 3. sınıfta ve %32.12’sinin 4. sınıfta öğrenim görmektedir.

#### **Çalışma Grubu 2**

Çalışma 2 kapsamında AFA sonucunda madde havuzunda kalan 50 madde üzerinden Renzulli (1978) üç halka modeline dayalı olarak verinin modeli doğrulayıp doğrulamadığını incelemek adına farklı bir çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinde DFA yapılmıştır. İkinci uygulamada çalışma grubu yine Aydın ilindeki farklı 225 öğrencinin öğretmenlerinden oluşmaktadır ve bu öğretmenler öğrencileri için 50 maddelik formu doldurmuştur. Ancak analize 224 öğrenci verisi dahil edilmiştir. DFA’nın yürütüldüğü bu çalışma grubunda kız öğrenci oranı %47.3’tür. Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıf düzeyleri için geçerli yüzdesinin ise 1., 2., 3. ve 4. sınıf için sırasıyla %22.22, %22.69, %25.46 ve %29.63’tür.

#### **Çalışma Grubu 3**

Geliştirilen İDABÖ’nin geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla üstün yetenekli olarak tanılanan ve BİLSEM’e devam eden öğrenciler ile sadece ilkokulda örgün öğrenime devam eden öğrencilerin toplam puanları karşılaştırılmıştır. Veriler çalışma gruplarının ilkokul öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinden toplanmıştır. Çalışma grubunda BİLSEM’de destek öğrenim alan öğrenciler 31 kişidir ve kız oranı %41.94’tür. Örgün öğrenimde ise 37 öğrenci bulunmaktadır ve kız oranı %37.84’tür. BİLSEM öğrencilerinde 3. ve 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenci oranı sırasıyla %16.13 ve %83.87 iken, normal öğrenimde %18.92 ve %81.08’dir.

### **Veri Analizi**

#### **Çalışma 1**

Çalışma 1’de öncelikle 510 kişilik veriye yönelik olarak veri inceleme ve temizleme işlemleri yapılmıştır. Bu doğrultuda verilerin doğruluğu incelenmiştir. Verilerin doğrulanması sonrasında tepki örüntüleri incelenmiştir ve 3 öğrenciye ait tepki örüntüleri aynı olduğu için (hepsi 1, hepsi 3 vb. olarak işaretlenmiş) analiz dışı bırakılmıştır. Verilere ilişkin uç değerler Z puanlarına göre incelenmiş ve Z puanları -4 ile +4 aralığında değiştiği

için üç değer gözlenmemiştir. Nihai olarak 507 kişilik bir çalışma grubu ile analizler yapılmıştır. Kayıp veriler incelendiğinde ise kayıp veri miktarının madde düzeyinde %0 ile 1 aralığında değiştiği görülmüştür. Kayıp veri miktarının %5'ten az olması sebebiyle ortalama atama yöntemi kullanılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2014).

Çalışma 1'de veriler incelendikten ve temizlendikten sonra örneklemin faktörleşmeye uygunluğu incelenmiştir. Bu doğrultuda Kaise-Meyer-Olkin (KMO) örnekleme uygunluğu ölçümü ve Barlett küresellik testi sonuçlarına dayalı yorum yapılmıştır. Örneklemin faktörleşmeye uygun olduğu belirlendikten sonra faktör çıkarma yöntemlerinden AFA (temel eksenler analizi) yapılmıştır. AFA'da boyutlar arası ilişkilerin yüksek olması nedeniyle Promax döndürme yöntemi kullanılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2014).

### Çalışma 2

Çalışma 2'de öncelikle 225 kişilik veriye yönelik olarak veri inceleme ve temizleme işlemleri yapılmıştır. Bu doğrultuda verilerin doğruluğu incelenmiştir. Verilerin doğrulanması sonrasında tepki örüntüleri incelenmiştir ve 1 öğrenciye ait tepki örüntüleri aynı olduğu için analiz dışı bırakılmıştır. Verilere ilişkin uç değerler Z puanlarına göre incelenmiş ve Z puanları -4 ile +4 aralığında değiştiği için uç değer gözlenmemiştir. Nihai olarak 224 kişilik bir çalışma grubu ile analizler yapılmıştır. Kayıp veriler incelendiğinde ise kayıp veri miktarının madde düzeyinde %0 ile 1.3 aralığında değiştiği görülmüştür. Kayıp veri miktarının %5'ten az olması sebebiyle ortalama atama yöntemi kullanılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2014).

Çalışma 2'de veriler incelendikten ve temizlendikten sonra doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA yapılmadan önce çok değişkenli normallik bağlamında göreceli çok değişkenli basıklık değeri incelenmiştir. DFA'da kullanılan kestirim yöntemi robust maksimum olabilirlik yöntemidir. Bu nedenle asimptotik kovaryans matrisine dayalı analiz yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizini yapmadan önce maddeler arası korelasyonlar da incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde LISREL 8.8 programı kullanılmıştır ve unit loading identification (ULI)'a göre ölçeklenmiştir. ULI için her boyutun ilk maddesi referans değişken olarak alınmıştır. DFA sonucunda elde edilen faktör yükleri, *t* değerleri ve hata değerlerinin yanı sıra uyum indekslerinden RMSEA, SRMR,  $X^2/sd$ , NFI, NNFI, CFI, GFI ve AGFI'ya göre model veri uyumu incelenmiştir. Bu indeksler kriter değerler ile karşılaştırılarak uyum düzeyi yorumlanmıştır.

Çalışma 2 kapsamında son olarak güvenilirlik kanıtları da incelenmiştir. Alt boyutlar bağlamında Cronbach's alpha, McDonald's omega, bileşik güvenilirlik katsayıları ve çıkarılan ortalama varyans hesaplanmıştır. Ölçeğin genel güvenilirliği için ise tabakalı Cronbach's alpha, McDonald's omega, bileşik güvenilirlik katsayıları ve çıkarılan ortalama varyans hesaplanmıştır. Ayrıca madde-toplam korelasyonları da güvenilirliğe bir kanıt olması amacıyla incelenmiştir.

### Çalışma 3

Çalışma 3'te verilerin doğruluğu kontrol edildikten ve uç değer/tepki örüntüsü olmadığı belirlendikten sonra verilerin normallığı incelenmiştir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığı Shapiro-Wilk normallik testi ile incelenmiştir. BİLSEM için *p* değeri 0.019 (istatistik = 0.916, *df* = 31), normal öğrenim için *p* = 0.000 (istatistik = 0.863, *df* = 37) bulunmuştur. Bu doğrultuda her iki grupta da testin manidarlığı verilerin normal dağılmadığını göstermektedir. Diğer yandan varyansların homojenliği Levene testi ile incelendiğinde *p* = 0.138 (*F* = 2.255, *df*1 = 1, *df*2 = 66) bulunmuştur. Bu doğrultuda manidar olmayan sonuca dayalı olarak varyansların homojen olduğu söylenebilir. Varyansların homojen olması ancak normallik sayılısının sağlanmaması sebebiyle çalışma 3'te nonparametrik testlerden Mann Whitney *U* testi yapılmıştır. Ayrıca Cohen *d* etki büyüklüğü de incelenerek yorumlanmıştır.

Tablo 1'de verilen faktör yükleri incelendiğinde genel zihinsel yetenek boyutunda 0.479 ile 0.850 aralığında, yaratıcılık boyutunda 0.389 ile 0.872 aralığında ve işe adanmışlık boyutunda ise 0.438 ile 0.898 aralığında değiştiği görülmüştür. AFA doğrultusunda elde edilen açıklanan varyans oranı incelendiğinde ise ölçeğin açıkladığı toplam varyansın %78.910 olduğu görülmüştür. Buna göre toplam varyansın üçte ikisinden fazlasına ölçekte kalan maddeler ile ulaşıldığı belirlenmiştir (Çokluk vd., 2012). Döndürme sonucu üç faktörün açıkladığı varyans oranları incelendiğinde ise işe adanmışlık boyutunun %32.547, yaratıcılık boyutunun %32.902 ve genel zihinsel yetenek boyutunun ise %32.926 olduğu görülmüştür.

**Tablo 1**

*AFA Sonucunda Kalan Maddelerin Faktör Yükleri*

Maddeler	Örüntü matrisi		
	F1	F2	F3
<b>Faktör 1: Genel zihinsel yetenek</b>			
Yaştlarına göre zengin sözcük dağarcığına sahiptir.			.565
İki veya daha fazla şeklin birleştirilmesi durumunda şeklin nasıl görüneceğini söyler.			.758
Bir problemdeki ya da olaydaki değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklar.			.795
Konular/durumlar/olaylar hakkında derinlemesine sorular sorar.			.628
Sebep sonuç ilişkilerini kolaylıkla kurar.			.732
Öğrendiği bilgiyi yeni durumlara transfer eder.			.850
Problem çözümleri için doğru tahminlerde bulunur.			.840
Karmaşık problemlerin ya da olayların kaynağını yaştlarına göre daha hızlı analiz eder.			.763
Nesneler/olaylar/durumlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları kolaylıkla fark eder.			.690
Bir konuda elde ettiği bilgiyi o konuyla ilişkili diğer durumlara geneller.			.661
Sınıfta işlenen yeni bir konuyu yaştlarından daha kolay öğrenir.			.744
Uzun süre önce öğrendiği bilgileri gerektiğinde hatırlamakta zorlanmaz.			.594
Dinlediği hikâye ile ilgili akranlarının fark etmediği ayrıntıları açıklar.			.479
Yeni öğrendiği görevleri yaştlarına göre daha hızlı yerine getirir.			.578
Herhangi bir problemi analiz ederken pratik yöntemler kullanır.			.481
<b>Faktör 2: Yaratıcılık</b>			
Risk almayı tercih eder.			.659
Ürünlerini oluştururken özgürce kararlar alır.			.619
Sıra dışı fikirler üretir.			.818
İyi bir doğaçlama yeteneğine sahiptir.			.872
Çözüm yolları arasından en kullanışlı olanı tercih eder.			.389
Etkinlikler sırasında işlevsel tasarımlar oluşturur.			.658
Olaylar ve durumlarla ilgili çok sayıda fikir üretir.			.629
Özgün cevaplar verir.			.663
Bir görevde/etkinlikte hayal gücünü kullanarak özgün ürünler üretir.			.709
Başkalarının fark edemediği örtük mizah durumlarına dikkat eder.			.773
Bir şey üretirken kopyalamak yerine yeni bir ürün oluşturmayı tercih eder.			.572
Çevresindeki materyallerden farklı ürünler oluşturur.			.577
Bağlantısız gibi görünen konular arasında ilişki kurar.			.579
İnce bir mizah anlayışı sergiler.			.789
Bir durumu detaylarıyla açıklar.			.476
Yeni bir şey denemeyi tercih eder.			.689
Bir nesneyi alışılmış kullanım amacı dışında kullanır.			.703
<b>Faktör 3: İşe adanmışlık</b>			
Kendi başına başlattığı etkinliği sonuna kadar yapar.			.840
İlgi duyduğu konulara son derece bağlılık gösterir.			.768
Kendi çalışma düzenini ve kurallarını kendi belirler.			.692
İlgi duyduğu alanda öğrenmeye yönelik yüksek bir enerjiye sahiptir.			.546
Odaklanma becerisi yüksektir.			.601
İlgi duyduğu çalışmayı bitirmek için uzun süre çalışır.			.847
Verilen görevi tamamlamada ısrar eder.			.898
İlgi duyduğu bir işi yarım bırakmaz.			.833
İlgi duyduğu çalışmaları eksiksiz tamamlamak için çaba harcar.			.842
Zorlu görevlerle karşılaştığında görevi tamamlamak için azimle devam eder.			.857
Kendisini uzun süreli bir göreve adar.			.755
İlgili olduğu alanlarda kaynaklara (kitap, internet, dergi vb.) akranlarından daha uzun süre dikkatini yoğunlaştırır.			.438
Belirli bir problem üzerinde uzun süre çalışır.			.640
Kendisi için yüksek hedefler belirler.			.516
Hedeflerine ulaşmak için sabırla mücadele eder.			.823
Özel ilgi alanına giren konularda tüm dikkatini toplar.			.620
Aldığı sorumluluklarda öz değerlendirme yapar.			.623
Etkinliklerde/görevlerde disiplinli bir şekilde çalışır.			.855

## Çalışma 2

### Doğrulayıcı Faktör Analizi

Çalışma 2 kapsamında AFA sonucunda madde havuzunda kalan 50 madde üzerinden Renzulli (1978) üç halka kuramına dayalı olarak verinin modeli doğrulayıp doğrulamadığını incelemek adına farklı bir örnekleme üzerinde DFA yapılmıştır. DFA yapılmadan önce çok değişkenli normallik bağlamında da göreceli çok değişkenli basıklık değeri incelendiğinde 1.207 olduğu görülmüştür. Bu değer 1'den büyük olması nedeniyle asimptotik kovaryans matrisine dayalı olarak DFA yapılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda DFA'da kullanılan kestirim yöntemi robust maksimum olabilirlik yöntemidir. DFA yapmadan önce maddeler arası korelasyonlar da incelenmiştir ve çoklu bağlantılılık sorunlarının olmaması için 0.80'den yüksek korelasyona sahip maddeler atılmıştır (Pallant, 2016). Korelasyon matrisine dayalı olarak 23 madde atıldıktan sonra kalan 27 madde ile DFA yapılmıştır. DFA sonucunda elde edilen standartlaştırılmış faktör yükleri ve bu faktör yüklerine ilişkin t değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde standartlaştırılmış faktör yüklerinin genel zihinsel yetenek için 0.74 ile 0.91 aralığında, yaratıcılık boyutu için 0.71 ile 0.91 aralığında, işe adanmışlık boyutu için ise 0.83 ile 0.91 aralığında olduğu görülmüştür. Ayrıca t değerleri incelendiğinde tüm maddeler için manidar olduğu görülmüştür. DFA sonucunda elde edilen yol diyagramı Şekil 1'de verilmiştir.

**Tablo 2**

*Standartlaştırılmış Faktör Yükleri ve t Değerleri*

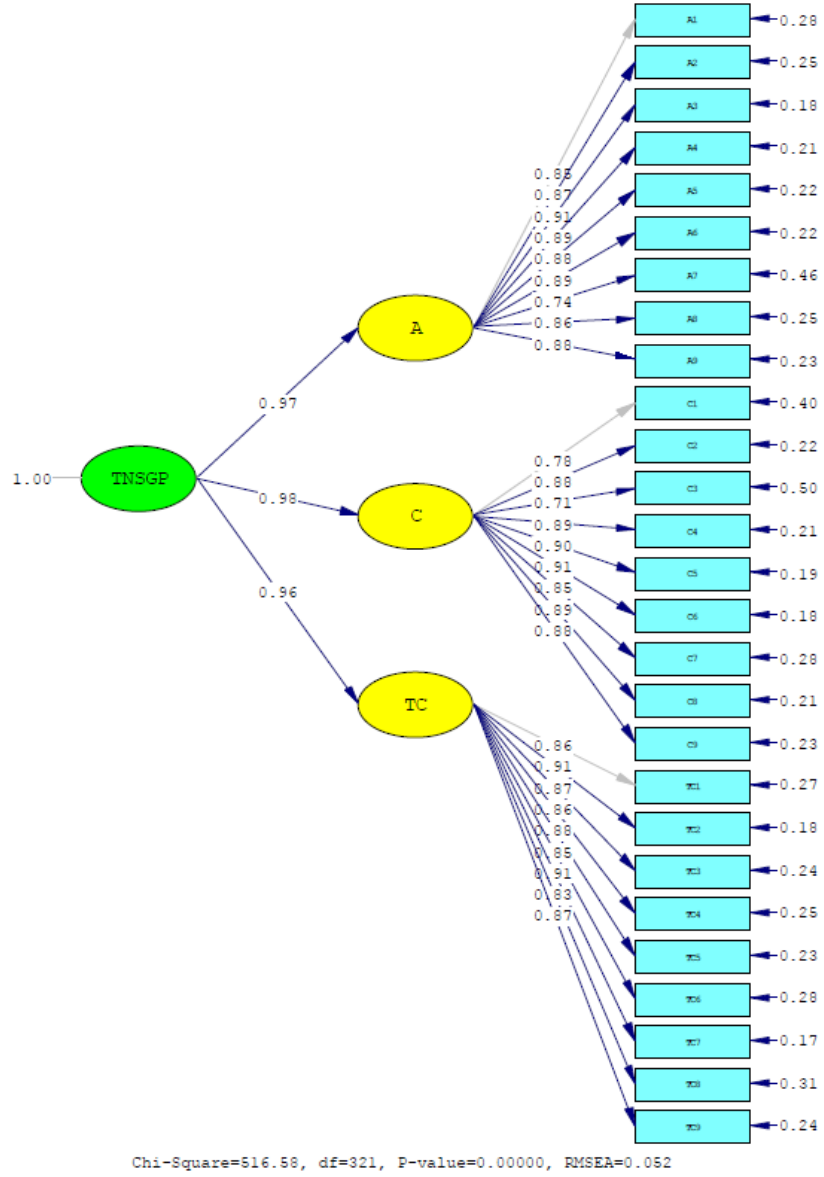
Madde no	Maddeler	Standartlaştırılmış faktör yükü	t- değeri
Faktör 1: Genel zihinsel yetenek			
G1	Yaşıtlarına göre zengin sözcük dağarcığına sahiptir.	0.85	
G2	İki veya daha fazla şeklin birleştirilmesi durumunda şeklin nasıl görüneceğini söyler.	0.87	21.35*
G3	Bir problemdeki ya da olaydaki değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklar.	0.91	21.71*
G4	Konular/durumlar/olaylar hakkında derinlemesine sorular sorar.	0.89	21.10*
G5	Problem çözümleri için doğru tahminlerde bulunur.	0.88	19.42*
G6	Nesneler/olaylar/durumlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları kolaylıkla fark eder.	0.89	18.49*
G7	Bir konuda elde ettiği bilgiyi o konuyla ilişkili diğer durumlara geneller.	0.74	10.78*
G8	Uzun süre önce öğrendiği bilgileri gerektiğinde hatırlamakta zorlanmaz.	0.86	15.29*
G9	Dinlediği hikâye ile ilgili akranlarının fark etmediği ayrıntıları açıklar.	0.88	21.10*
Faktör 2: Yaratıcılık			
Y1	Risk almayı tercih eder.	0.78	
Y2	Ürünlerini oluştururken özgürce kararlar alır.	0.88	17.35*
Y3	Çözüm yolları arasından en kullanışlı olanı tercih eder.	0.71	10.38*
Y4	Etkinlikler sırasında işlevsel tasarımlar oluşturur.	0.89	14.90*
Y5	Çevresindeki materyallerden farklı ürünler oluşturur.	0.90	14.19*
Y6	Bağılantısız gibi görünen konular arasında ilişki kurar.	0.91	15.48*
Y7	İnce bir mizah anlayışı sergiler.	0.85	14.16*
Y8	Yeni bir şey denemeyi tercih eder.	0.89	15.15*
Y9	Bir nesneyi alışılmış kullanım amacı dışında kullanır..	0.88	15.91*
Faktör 3: İşe adanmışlık			
İ1	Kendi çalışma düzenini ve kurallarını kendi belirler.	0.86	
İ2	İlgi duyduğu alanda öğrenmeye yönelik yüksek bir enerjiye sahiptir.	0.91	17.99*
İ3	Odaklanma becerisi yüksektir.	0.87	16.93*
İ4	İlgi duyduğu çalışmayı bitirmek için uzun süre çalışır.	0.86	18.16*
İ5	Verilen görevi tamamlamada ısrar eder.	0.88	20.07*
İ6	İlgi duyduğu bir işi yarım bırakmaz.	0.85	16.35*
İ7	Kendisini uzun süreli bir göreve adar.	0.91	20.07*
İ8	İlgili olduğu alanlarda kaynaklara (kitap, internet, dergi vb.) akranlarından daha uzun süre dikkatini yoğunlaştırır.	0.83	16.96*
İ9	Aldığı sorumluluklarda öz değerlendirme yapar.	0.87	17.69*

\*p < .05



Şekil 1

Path Diyagramı



Şekil 1 incelendiğinde 27 maddeli modele ilişkin yol diyagramında maddelere ilişkin standartlaştırılmış yol katsayılarının 0.71 ile 0.91 aralığında olduğu görülmüştür. Ayrıca standartlaştırılmış hata varyansının ise 0.17 ile 0.50 aralığında olduğu görülmüştür. Faktör yüklerinin 0.30'dan yüksek olması ve hata varyanslarının 0.90'dan düşük olması nedeniyle ölçekten başka bir maddenin çıkarılmasına gereksinim duyulmamıştır. Bu modele ilişkin model uyum indeksleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3'te verilen uyum indeksleri incelendiğinde ise *SRMR*,  $X^2/sd$ , *NFI*, *NNFI*, *CFI* indekslerine göre model veri uyumunun mükemmel olduğu ( $\leq 0.050$ ;  $\leq 2.00$ ;  $\geq 0.95$ ;  $\geq 0.95$ ;  $\geq 0.95$ ) görülmüştür (Brown, 2015; Hu & Bentler, 1999; Tabachnick & Fidell, 2014). *RMSEA* indeksine göre ise iyi uyum ( $\leq 0.080$ ) gösterdiği söylenebilir (Brown, 2015; Browne & Cudeck, 1993). *GFI* ve *AGFI* değerleri incelendiğinde ise zayıf uyuma işaret ettiği görülmüştür. Ancak *GFI* ve *AGFI* değerlerinin örneklem büyüklüğü ile birlikte artması ve örneklem büyüklüğünden etkilendiği göz önüne olarak model-veri uyumunun genele itibarıyla mükemmel uyuma sahip olduğu söylenebilir (Marsch vd., 1988).

**Tablo 3***Uyum İndeksleri*

Uyum indeksleri	Değerler
<i>RMSEA</i>	0.052
<i>SRMR</i>	0.028
$X^2/df$	1.61
<i>NFI</i>	0.99
<i>NNFI</i>	0.99
<i>CFI</i>	1.00
<i>GFI</i>	0.82
<i>AGFI</i>	0.79

**Güvenirlilik**

İDABÖ'ne ilişkin güvenirlik sonuçları da incelenmiştir. Güvenirlik bağlamında Cronbach's  $\alpha$  ve tabakalı Cronbach's  $\alpha$ , McDonald's  $\omega$ , bileşik güvenirlik katsayıları ve çıkarılan ortalama varyans (ÇOV) ele alınmıştır. Bu katsayılara ilişkin değerler Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4***Ölçek ve Alt Ölçekler için Bileşik Güvenirlik ve Çıkarılan Ortalama Varyans*

Ölçek ve alt ölçekler	$\alpha$	$\omega$	BG	ÇOV
Genel zihinsel yetenek	0.964	0.965	0.964	0.748
Yaratıcılık	0.960	0.962	0.961	0.734
İşe adanmışlık	0.967	0.967	0.966	0.759
Ölçek	Stratified $\alpha = 0.986$	0.986	0.988	0.747

Not:  $\alpha$  = Cronbach's  $\alpha$ ,  $\omega$  = McDonald's  $\omega$ , BG = bileşik güvenirlik, ÇOV = çıkarılan ortalama varyans

Tablo 4 incelendiğinde ölçeğe ve ölçeğin alt boyutlara ilişkin güvenirlik katsayılarının tamamının 0.95 üzerinde olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda tüm katsayılara göre ölçümlerin çok yüksek güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir. Ek olarak çıkarılan ortalama varyans değerlerinin de 0.50'den oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu da güvenirliğin bir diğer kanıtı olmasının yanı sıra yapı geçerliğinin de bir kanıtı olabilir (Fornell & Larcker, 1981). Son olarak madde toplam korelasyonları da incelendiğinde 0.553 ile 0.849 arasında değiştiği görülmüştür. Madde toplam korelasyonlarının da 0.30'dan oldukça yüksek olması yine güvenirliğe bir kanıt olarak sunulabilir (Pallant, 2016).

Tüm aşamalar doğrultusunda ölçek nihai olarak her boyutta 9 madde olmak üzere toplam 27 maddeden oluşan bir ölçektir (Ek). Ölçeğin birinci düzeyde üç faktörlü olmasıyla birlikte ikinci düzeyde tek faktörlü olması nedeniyle ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Bu ölçek 5'li likert tipinde bir ölçek olduğu için alınabilecek puan ranjı 27 ile 135 aralığında değişmektedir.

**Çalışma 3**

Çalışma 3 kapsamında ölçeğin geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla üstün yetenekli olarak tanılanan ve BİLSEM'de destek öğrenim alan öğrenciler ile sadece ilkokulda örgün öğrenime devam eden öğrencilerin toplam puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmak amacıyla hangi hipotez testinin kullanılacağına karar vermeden önce normallik ve varyansların homojenliği incelenmiştir. Verilerin normal dağılmaması nedeniyle Mann-Whitney  $U$  testi yapılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5***Mann-Whitney U Sonuçları*

Grup	$N$	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	$U$	$z$	$p$
Üstün yetenek	31	39.68	1230			
Tipik	37	30.16	1116	413	-1.977	0.048

Tablo 5 incelendiğinde  $p < 0.05$  olduğu için üstün yetenekli çocuklar ile tipik gelişim gösteren çocukların ilkokul dönemi üstün yetenekli çocuklar için aday bildirim ölçeğinde aldıkları toplam puanlar arasında manidar bir farklılık olduğu söylenebilir. Bu farklılık üstün yetenekli çocuklar lehinedir. Üstün yetenekli çocuklara ilişkin puanların ortalaması ve standart sapması sırasıyla 109.29 ve 16.88'dir. Tipik gelişim gösteren çocuklar için ise sırasıyla 94.70 ve 27.11'dir. Üstün yetenekli çocuklarda ranj 80 ile 132 aralığında iken, yalnızca örgün öğrenime devam eden çocuklarda 32 ile 131 aralığında değişmektedir. Ayrıca Cohen  $d$  etki büyüklüğü de incelenmiştir.

Cohen  $d$  etki büyüklüğü 0.65 bulunmuştur. Bu doğrultuda etki büyüklüğünün 0.50'den yüksek olması nedeniyle orta düzey etkinin söz konusu olduğu söylenebilir (Cohen, 1992).

### Tartışma

Bu çalışmada “*İlkokul Dönemi Üstün Yetenekli Çocuklar için Aday Bildirim Ölçeği*” geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada AFA yapılmıştır ve bu analiz sonucunda bazı maddeler ölçekten çıkarılarak ikinci uygulama yapılmıştır. Ayrıca bu analiz sonucunda üç faktörlü bir yapı gözlenmiş ve açıklanan varyansın oldukça yüksek olduğu görülmüştür. İkinci aşamada ise DFA yapılmış ve güvenilirlik kanıtları incelenmiştir. DFA sonucunda ikinci düzey tek boyutlu ve üç alt boyutlu yapının uyum indekslerinin genel itibarıyla mükemmel model veri uyumuna işaret ettiği görülmüştür. Güvenirlik kanıtı olarak Cronbach's alpha, McDonald's omega, bileşik güvenilirlik ve çıkarılan ortalama varyansın incelendiği bu aşamada ölçümlerin çok yüksek güvenilirliğe sahip olduğu gözlemlenmiştir. Üçüncü aşamada ise geçerliğe kanıt sunmak amacıyla üstün yetenekli çocuklar ile normal öğrenime devam eden çocukların ölçeğin nihai formundan aldıkları puanlar arasında manidar farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu aşamada Mann-Whitney  $U$  testi sonucunda manidar bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu üç çalışma sonucunda ölçümlerin geçerli ve güvenilir olduğu 27 madde ve üç alt boyuttan oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin her alt boyutunda dokuz madde bulunmaktadır. Ölçeğin birinci düzeyde üç faktörlü olmasıyla birlikte ikinci düzeyde tek faktörlü olması nedeniyle ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Bu ölçek 5'li likert tipindedir ve 27 ve 135 puan aralığında değişmektedir. Puan arttıkça öğrencinin üstün yetenekli adayı bir birey olma olasılığı artmaktadır. Ölçekte puanın artması çocuğun üstün yetenekli olarak tanınması için yeterli değildir. Yüksek puan alan çocukların üstün yetenekli adayı olması söz konusudur.

Ölçekten elde edilen ölçümlerin geçerli ve güvenilir olması nedeniyle ölçeğin aday göstermede kullanılabilir olduğu düşünülmektedir. Bu ölçek ile ilkökul döneminde üstün yetenekli çocukların tanınmasına adaylık aşamasında ilkökul öğretmenlerine uygulanarak öncelikle potansiyel üstün yetenekli çocuklar belirlenebilir. Sonraki aşamada ise çocuklar grup taramasına girebilir ve bireysel olarak standart ölçme araçları ile değerlendirilebilirler. Millî Eğitim Bakanlığının güncel tanılama işlemleri incelendiğinde (MEB, 2022a) okullarda her sınıf düzeyinin ancak yüzde yirmisi kadar öğrenci tanılamaya aday gösterilebilmektedir. Bunun nedeni her geçen yıl üstün yetenek tanılaması için öğrenci sayısının giderek artmasıdır. Örneğin 2022 yılında 631.324 öğrenci aday gösterilmiştir (MEB, 2022b). Sayının bu kadar yüksek olması sınıf öğretmenlerinin bilgi yetersizliğine bağlı olabilir (Bildiren, 2018b; Şahin & Çetinkaya, 2015). Adaylık ölçekleri olmasına rağmen (Bildiren & Bıkmaz-Bilgen, 2019; Şahin, 2013), etkin kullanılmaması bu sonuca yol açmış olabilir. Bu nedenle bu çalışmada olduğu gibi üstün yetenekli çocukların karakteristik özelliklerini vurgulayan ölçeklerin geliştirilmesinin faydalı olacağı söylenebilir.

Ölçeğin geliştirilmesinde Renzulli'nin (1978) üstün yetenekliliği tanımlamada ortaya koyduğu üç halka kuramından yararlanılmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin üç alt boyutu; genel zihinsel yetenek, yaratıcılık ve işe adanmışlık olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ele alınan üç halka kuramı (Renzulli, 1978; Renzulli & Reis, 2021) benzer olarak Bildiren ve Bıkmaz-Bilgen'in (2019) geliştirdiği 13 maddeden oluşan “Okul Öncesi Dönem Üstün Yetenekli Çocuklar İçin Aday Bildirim Ölçeği”nde de ele alınmıştır. Araştırmacılar ölçeğe ilişkin AFA, DFA ve Renkli Progresif Matrisler Testi ve Bilişsel Yetenekler Testi-Form 6 ile korelasyon sonuçlarını incelediklerinde ölçümlerin geçerli olduğu sonucuna varmışlardır. In addition, researchers who found the Cronbach's alpha coefficient to be 0.95 obtained measurements with high reliability. Ayrıca Cronbach's alpha katsayısını 0.95 bulan araştırmacılar yüksek güvenilirliğe sahip ölçümler elde etmişlerdir. Ölçekte ele alınan yapı gibi ölçekten elde edilen geçerlik ve güvenilirlik sonuçları da bu çalışmada geliştirilen ölçek ile birbirine benzemektedir. Araştırmacıların geliştirdiği ölçeğin İDABÖ'den farkı okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukları aday göstermede kullanılmasını amacını taşımasıdır. Ulusal literatür incelendiğinde, erken çocukluk döneminde üstün yetenekli çocukları aday göstermek amacıyla “Öğrenci Adaylık Ölçeği [Student Nomination Scale-SNS] Karabulut ve Ömeroğlu (2021) tarafından geliştirilmiş ve Brigance K&I Screen II'i Darga (2010) tarafından adapte edilmiştir. SNS ölçeği 50 maddeden oluşan 5'li likert tipindedir ve altı faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliğini inceleyen araştırmacılar araştırmanın sonucunda geliştirdikleri ölçekle geçerli ve güvenilir ölçümler elde etmişlerdir. Bu ölçek bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçekten uygulanabileceği evren ve yapının dayandığı teori bakımından da farklıdır. Bu çalışmada geliştirilen ölçek ilkökul döneminde adaylığı belirlemeyi amaçlarken, SNS erken çocukluk döneminde adaylığı belirlemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca İDABÖ Renzulli'nin üç halka kuramına dayanırken SNS Gardner'in çoklu zekâ kuramına dayanmaktadır. Görüldüğü üzere Renzulli (1978) üçlü çember modeline ve Gardner'in çoklu zekâ kuramına dayalı okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukları aday göstermek amacıyla kullanılacak iki ölçek ulusal literatürde

bulunmaktadır. Ancak ulusal literatürde ilkokul çağındaki üstün yetenekli çocukları taramak için kullanılabilir ölçekler sınırlı sayıdadır. Bu nedenle bu araştırma kapsamında ilkokulda öğrenim gören üstün yetenekli çocukları tanımlama sürecinde aday göstermek için bir ölçeğin geliştirilmesi önem arz etmektedir.

Alan yazında farklı adaylık ölçekleri uygulanmaktadır (Gentry vd., 2015; Gilliam & Jerman, 2015). Bu tür derecelendirme ölçeklerinin uygulanması, öğretmenlerin üstün yetenekli tanımlama sürecine etkili gözlemler verebileceği üzerine kuruludur. Schroth ve Helfer (2008)'in çalışmasında öğretmen adaylıklarının, araştırmaya katılan katılımcıların %80'inde etkili bir yöntem olarak değerlendirilmiştir. Öte yandan Şahin ve Çetinkaya (2015), Şahin (2016) ve Akar ve Uluman'a (2013) göre sınıf öğretmenleri üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerine ilişkin bilgi eksikliği nedeniyle tanımlama sürecinde yeterince etkili olamamaktadır. Araştırma bulgularındaki bu farklılığın nedenleri arasında üstün zekâlılıkla ilgili bilgi eksikliği, öğretmenlerin sadece akademik başarıya odaklanması (Lakin & Lohman, 2011) ve problem çözme ve öğrenme hızını diğer üstün zekâlılık özelliklerine göre daha iyi gözlemleyebilmeleri olabilir (Heller, 2004). Pek çok çalışma, etkili eğitim programlarının öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri daha iyi tanımlamasını sağladığını göstermiştir (Hemphill, 2009; Şahin & Çetinkaya, 2015). Öğretmenlerin üstün yetenekli çocukları aday göstermelerinin dezavantajları da olabilir. Öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmaması ve başarılı çocukları daha sık aday göstermesi bu dezavantajlardan bazıları olarak değerlendirilebilir. Wright ve Ford (2017) önyargıların bile öğretmenlerin öğrencileri aday göstermelerini etkileyebileceğini ifade etmektedir. Ancak bu dezavantajlara rağmen öğretmenler tarafından doldurulan derecelendirme ölçekleri standart testler tarafından yakalanamayacak ek bilgiler sağlar (Chan, 2000). Öğretmenler, çocukları sık sık ve düzenli olarak gözlemler ve onlarla etkileşime girer; bu da çocukları akademik mükemmellikte ve performans testlerinde daha iyi performans göstermelerine yardımcı olan beceri ve yeteneklerin tanınması açısından özel bir konuma getirir. Sonuç olarak çalışmamızda geliştirilen İDABÖ üstün yetenekli çocukların tanımlanmasında adaylık aşamasında öğretmen gözlemleri için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilir.

### Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu çalışmada geliştirilen İDABÖ öğretmen gözlemine göre değerlendirilmiştir. Çocukları aday gösterme, öğretmen gözlemi, öğretmenlerin gözlemleri de üstün yetenek kavramına ilişkin algı ve bilgileri ve genel zihinsel yetenek, yaratıcılık ve işe adanmışlık boyutunda gözlemleri ile sınırlıdır. Ölçüt geçerliğinin olmaması da bu çalışmanın sınırlılıkları arasında değerlendirilebilir. Geliştirilen ölçekte yüksek puan almak çocuğun üstün yetenekli olarak tanı alması için yeterli değildir. Gelecek araştırmalarda İDABÖ'nin farklı araçlarla ilişkisi incelenebilir. Ayrıca İDABÖ aracılığıyla aday gösterilen öğrencilerin bireysel incelemeleri (örneğin zeka testi sonuçları) arasındaki ilişkiler incelenebilir.

### Kaynakça

- Akar, İ., & Uluman, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri doğru aday gösterme durumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 199-212. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423937359.pdf>
- Ayas, M. B., & Kirişçi, N. (2021). Özel yeteneklilerin özellikleri ve tanınması. U. Sak & M. A. Melekoğlu (Eds.). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde* (ss. 154-170.) Pegem Yayıncılık.
- Bildiren, A. & Bıkmaz-Bilgen, Ö. (2019). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocuklar için aday bildirim ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 269-289. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.475278>
- Bildiren, A. (2018a). Özel (üstün) yetenekli çocuklar. Ü. Şahbaz (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma içinde* (ss. 248-282). Anı Yayıncılık.
- Bildiren, A. (2018b). *Üstün yetenekli çocuklar*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Borland, J. H. (2021). The trouble with conceptions of giftedness. In R. J. Sternberg, & D. Ambrose (Eds.), *Conceptions of giftedness and talent* (pp. 37-48). Palgrave Macmillan.
- Brody, L. (2007). Review of the gifted and talented evaluation scales. In K. F. Geisinger, R. A. Spies, J. F. Carlson, & B. S. Plake (Eds.), *The seventeenth mental measurements yearbook* (pp. 343-345). Buros Center for Testing.
- Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., Siegle, D., Zhang, W., & Chen, C. (2005). Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 49(1), 68-79. <https://doi.org/10.1177/001698620504900107>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternate ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Sage.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Darga, H. (2010). *Brigance K&I Screen II ile ilköğretim 1. sınıfta saptanan üstün yetenekli çocuklara ve sınıf arkadaşlarına uygulanan zenginleştirme programının çoklu zekâ alanlarındaki performans düzeylerine etkisi* (Tez Numarası: 279651) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Gentry, M. L., Pereira, N., Peters, S. J., McIntosh, J. S., & Fugate, C. M. (2015). *HOPE Teacher Rating Scale (manual): Involving teachers in equitable identification of gifted and talented students in K-12*. Prufrock Press.
- Gilliam, J. E., & Jerman, O. (2015). *Gifted and talented evaluation scales: Examiner's manual* (2nd ed.). Pro-Ed.
- Gilliam, J. E., Carpenter, B. O., & Christensen, J. R. (1996). *Gifted and talented evaluation scales*. Prufrock Press.
- Güçyeter, Ş., & Sak, U. (2018). Özel yeteneklilerin tanınmasında var olan güncel sorunlar ve çözümleri. U. Sak (Ed.), *Üstün yeteneklilerin tanınması içinde* (ss. 185-204). Vize Akademi.
- Heller, K. A. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46(3), 302-323. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=56757f1700d865a9920d8d033370c8ca4c1af6e6>



- Hemphill, A. N. (2009). *How teacher participation in the identification process impacts the underrepresentation of minority students in gifted programs* (Thesis Number: 269426). [Doctoral thesis, University of Southern California].
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jarosewich, T., Pfeiffer, S. I., & Morris, J. (2002). Identifying gifted students using teacher rating scales: A review of existing instruments. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20(4), 322-336. <https://doi.org/10.1177/073428290202000401>
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Karabulut, R., & Ömeroğlu, E. (2021). A validity and reliability study of a nomination scale for identifying gifted children in early childhood. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1756-1777. <https://ijci.globets.org/index.php/IJCI/article/view/670>
- Karadağ, F., & Pfeiffer, S. (2016). Identifying gifted preschoolers in Turkey: The reliability and validity of the Turkish-translated version of the GRS-Preschool/Kindergarten Form. *Journal of Education and Training Studies*, 4(10), 8-16. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i10.1686>
- Kaufman, S. B., & Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 71-91). Springer.
- Lakin, J. M., & Lohman, D. F. (2011). The predictive accuracy of verbal, quantitative, and nonverbal reasoning tests: Consequences for talent identification and program diversity. *Journal for the Education of the Gifted*, 34, 595-623. <https://doi.org/10.1177/016235321103400404>
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103(3), 391-410. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.391>
- McCarney, S. B., & Anderson, P. D. (1998). *The gifted evaluation scale - technical manual* (2nd ed.). Hawthorne Educational Services.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Üstün yetenekli bireyler strateji ve uygulama eylem planı 2013-2017*. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/005.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_10/07031350\\_bilsem\\_yonergesi.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022a). *Bilim ve sanat merkezi öğrenci tanılama ve yerleştirme süreci ön değerlendirme sonuçları*. <https://www.meb.gov.tr/bilim-ve-sanat-merkezi-ogrenci-tanilama-ve-yerlestirme-sureci-on-degerlendirme-sonuclari-aciklandi/haber/26190/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022b). *Bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama ve yerleştirme kılavuzu 2022-2023*. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_12/06120245\\_2022-2023\\_BIYLIYM\\_VE\\_SANAT\\_MERKEZLERIY\\_OYGYRENCIY\\_TANILAMA\\_VE\\_YERLESYTIYRME\\_KILAVUZU.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/06120245_2022-2023_BIYLIYM_VE_SANAT_MERKEZLERIY_OYGYRENCIY_TANILAMA_VE_YERLESYTIYRME_KILAVUZU.pdf)
- National Association for Gifted Children. (2015). *State of the states in gifted education policy and practice data: 2014-2015*. Retrived from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED608027.pdf>
- Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. (2015). Talent development as a framework for gifted education. *Gifted Child Today*, 38(1), 49-59. <https://doi.org/10.1177/1076217514556531>
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. McGraw-hill Education.
- Perković-Krijan, I., Jurčec, L., & Borić, E. (2015). Primary school teachers' attitudes toward gifted students. *Croatian Journal of Education*, 17(3), 681-724. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i3.1199>

- Pfeiffer, S. I. (2002). Identifying gifted and talented students: Recurring issues and promising solutions. *Journal of Applied School Psychology, 19*(1), 31-50. [https://doi.org/10.1300/J008v19n01\\_03](https://doi.org/10.1300/J008v19n01_03).
- Pfeiffer, S. I., & Jarosewich, T. (2007). The gifted rating scales school form an analysis of the standardization sample based on age, gender, race, and diagnostic efficiency. *Gifted Child Quarterly, 51*(1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/0016986206296>
- Pfeiffer, S., & Jarosewich, T. (2003). *Gifted rating scales*. Pearson
- Renzulli, J. S. (1978). *What makes giftedness: A re-examination of the definition of the gifted and talented*. University of Connecticut, Bureau of Educational Research Report Series.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2021). The three ring conception of giftedness: A change in direction from being gifted to the development of gifted behaviors. In R. J. Sternberg & D. Ambrose (Eds.) *Conceptions of giftedness and talent* (pp. 335-357). Pagarve Macmillan.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (Eds.). (2004). *Identification of students for gifted and talented programs*. Corwin Press.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., & Westberg, K. I. (1997). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students*. Creative Learning Press.
- Rothenbusch, S., Voss, T., Golle, J., & Zettler, I. (2018). Linking teacher and parent ratings of teacher-nominated gifted elementary school students to each other and to school grades. *Gifted Child Quarterly, 62*(2), 230-250. <https://doi.org/10.1177/0016986217752100>
- Ryser, G. R., & McConnell, K. (2004). *Scales for identifying gifted students: Ages 5 through 18*. Prufrock Press.
- Sak, U. (2017). *Üstün zekâlılar: Özellikleri tanınmaları eğitimleri*. Vize Yayıncılık.
- Schneider, W. J., & McGrew, K. S. (2012). The Cattell-Horn-Carroll Model of Intelligence. In D. Flanagan & P. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: theories, tests, and issues* (3rd ed., pp. 99-144). Guilford.
- Schroth, S. T., & Helfer, J. A. (2008). Identifying gifted students: Educator beliefs regarding various policies, processes, and procedures. *Journal for the Education of the Gifted, 32*(2), 155-179. <https://doi.org/10.4219/jeg-2008-850>
- Silverman, L. K., & Gilman, B. J. (2020). Best practices in gifted identification and assessment: Lessons from the WISC-V. *Psychology in The Schools, 57*(10), 1569-1581. <https://doi.org/10.1002/pits.22361>
- 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)
- Şahin, F. (2013). The scale for rating the behavioral characteristics of gifted and talented students: Factor structure, reliability and validity analysis. *Eğitim Bilimleri Dergisi, 38*, 119-132. <https://dergipark.org.tr/pub/maruaebd/issue/387/2627>
- Şahin, F. (2016). Investigating the competence of classroom teachers in terms of nominating the students with high creativity and gender-biased decisions, *International Journal of Progressive Education, 12*(3), 110-120. <https://ijpe.inased.org/makale/216>
- Şahin, F., & Çetinkaya, Ç. (2015). An investigation of the effectiveness and efficiency of classroom teachers in the identification of gifted students. *Turkish Journal of Giftedness & Education, 5*(2), 133-146.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Yuen, M., Chan, S., Chan, C., Fung, D. C., Cheung, W. M., Kwan, T., & Leung, F. K. (2018). Differentiation in key learning areas for gifted students in regular classes: A project for primary school teachers in Hong Kong. *Gifted Education International, 34*(1), 36-46. <https://doi.org/10.1177/0261429416649047>

**Ek**  
**İlkokul Dönemi Üstün Yetenekli Çocuklar İçin Aday Bildirim Ölçeği**

Öğrenci Bilgileri	
Ad /Soyadı	Okul:
Doğum Tarihi (gün/ay/yıl):	Değerlendirme Tarihi:
Sınıf:	Cinsiyet:
Öğretmen Adı:	Öğretmenlik Deneyimi:

**Yönerge:** Lütfen öğrencinizin davranış düzeyini en iyi tanımlayan maddelerin önüne (X) işareti koyunuz.

Genel Zihinsel Yetenek		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
		Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
1	Yaşlarına göre zengin sözcük dağarcığına sahiptir.					
2	İki veya daha fazla şeklin birleştirilmesi durumunda şeklin nasıl görüneceğini söyler.					
3	Bir problemdeki ya da olaydaki değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklar.					
4	Konular/durumlar/olaylar hakkında derinlemesine sorular sorar.					
5	Problem çözümleri için doğru tahminlerde bulunur.					
6	Nesneler/olaylar/durumlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları kolaylıkla fark eder.					
7	Bir konuda elde ettiği bilgiyi o konuyla ilişkili diğer durumlara geneller.					
8	Uzun süre önce öğrendiği bilgileri gerektiğinde hatırlamakta zorlanmaz.					
9	Dinlediği hikâye ile ilgili akranlarının fark etmediği ayrıntıları açıklar.					
Yaratıcılık		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
		Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
10	Risk almayı tercih eder.					
11	Ürünlerini oluştururken özgürce kararlar alır.					
12	Çözüm yolları arasından en kullanışlı olanı tercih eder.					
13	Etkinlikler sırasında işlevsel tasarımlar oluşturur.					
14	Çevresindeki materyallerden farklı ürünler oluşturur.					
15	Bağılantısız gibi görünen konular arasında ilişki kurar.					
16	İnce bir mizah anlayışı sergiler.					
17	Yeni bir şey denemeyi tercih eder.					
18	Bir nesneyi alışılmış kullanım amacı dışında kullanır.					
İşe Adanmışlık		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
		Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
19	Kendi çalışma düzenini ve kurallarını kendi belirler.					
20	İlgi duyduğu alanda öğrenmeye yönelik yüksek bir enerjiye sahiptir.					
21	Odaklanma becerisi yüksektir.					
22	İlgi duyduğu çalışmayı bitirmek için uzun süre çalışır.					
23	Verilen görevi tamamlamada ısrar eder.					
24	İlgi duyduğu bir işi yarım bırakmaz.					
25	Kendisini uzun süreli bir göreve adar.					
26	İlgili olduğu alanlarda kaynaklara (kitap, internet, dergi vb.) akranlarından daha uzun süre dikkatini yoğunlaştırır.					
27	Aldığı sorumluluklarda öz değerlendirme yapar.					



## Developing a Teacher Nomination Scale for Gifted Children in Primary Schools\*

Ahmet Bildiren <sup>1</sup>

Nilgün Kirişçi <sup>2</sup>

Sevinç Zeynep Kavruk <sup>3</sup>

Yıldız Yıldırım <sup>4</sup>

Özge Bıkmaz-Bilgen <sup>5</sup>

Bahtiyar Dildeğmez <sup>6</sup>

### Abstract

**Introduction:** The aim of this study is to develop a teacher nomination scale for gifted students in primary schools. The developed scale is theoretically based on Renzulli's Three-Ring Conception of Giftedness Theory.

**Method:** In this study, a Teacher Nomination Scale for Gifted Children in Primary Schools (TNSG-P) was developed to identify gifted children attending primary school. The descriptive survey design was used in this study. In study 1, the exploratory factor analysis (EFA) using principal axis method was conducted. In study 2, the confirmatory factor analysis (CFA) using robust maximum likelihood estimation method was carried out. In study 3, the validity of the scale was tested.

**Findings:** A pilot study involving 507 participants was carried out using the 89-item trial form. After the pilot phase, 50 items remained in the scale. A confirmatory factor analysis was conducted on the 50-item scale in a sample of 225 participants. This showed that the fit indices of the scale had a perfect fit and the second level three-factor structure of the scale with 27 items was confirmed. In the validity analysis of the scale, gifted students and typical students were compared and a statistically significant difference was obtained in favor of the gifted students. Cronbach's  $\alpha$  and stratified Cronbach's  $\alpha$ , McDonald's  $\omega$ , composite reliability coefficients and average variance extracted (AVE) values regarding the reliability of the scale were also examined. The reliability coefficients for both the overall scale and its subscales were found to be above .95.

**Discussion:** The findings have revealed that the Teacher Nomination Scale for Gifted Children in Primary Schools is a valid assessment instrument and gives reliable scores in identifying gifted children.

**Keywords:** Primary school students, identification, gifted students, gifted screening, teacher nomination scale for gifted children.

*To cite:* Bildiren, A., Kirişçi, N., Kavruk, S. Z., Yıldırım, Y., Bıkmaz-Bilgen, Ö., & Dildeğmez, B. (2024). Developing a teacher nomination scale for gifted children in primary school. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 25(3), 297-311. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1359061>

\*A part of this study was presented as paper at the 10<sup>th</sup> International Eurasian Educational Research Congress (EJER 2023).

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

<sup>2</sup>Assist. Prof., Aydın Adnan Menderes University, E-mail: nilgunkirisci@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0925-7331>

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

<sup>4</sup>Assist. Prof., Aydın Adnan Menderes University, E-mail: yildizyildirim@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8434-5062>

<sup>5</sup>Assist. Prof., Aydın Adnan Menderes University, E-mail: ozgebikmaz@adu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2219-2026>

<sup>6</sup>Res. Assist., Erzincan Binali Yıldırım University, E-mail: bahtiyardildegmez09@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-4854-2232>

## Introduction

The concept of “gifted” is a social construct as expressed by numerous special education experts (Borland, 2021; Kaufman & Sternberg, 2008). The meaning attributed to this concept may vary depending on time, culture, social structure, and location. However, the criteria determined for answering the question “Who is a gifted individual?” may also differ. The recognized definition of giftedness plays a significant role in selecting methods, tests, and scales used in identification (Güçyeter & Sak, 2018). Therefore, assessment instruments and identification approaches used for identification also vary across regions (Pfeiffer, 2002).

The Republic of Türkiye Ministry of National Education (MoNE) defines the concept of giftedness as: “An individual who learns faster than his/her peers, is ahead in creativity, art and leadership, has special academic ability, can understand abstract ideas, likes to act independently in his areas of interest, and has a high level of performance” (MoNE, 2018). This definition includes abilities such as rapid learning, creativity, art and leadership as well as general mental capacity. Assessment of intelligence or cognitive abilities allows us to have information about one quality of individuals only. While we can have knowledge about the cognitive capacities of students according to this definition with an approach using only intelligence tests, we cannot make predictions about other qualities in the definition. In other words, we cannot evaluate motivation, creativity or other qualities that define superior ability with intelligence tests. Therefore, it is required to prefer measurement approaches that can evaluate the mentioned concepts, use tests and scales suitable for the quality to be evaluated and follow appropriate identification procedures in order to make an identification in accordance with the definition (Ayas & Kirişçi, 2021; Bildiren, 2018a; Silverman & Gilman, 2020).

## Identification of Gifted and Talented Students

There are many potential talent identification strategies or procedures used in different countries or in different regions of the same country. Despite this diversity, this procedure typically comprises a sequence of successive stages (Sak, 2017). The order and number of these stages may differ based on the purpose of the training program, as well (Ayas & Kirişçi, 2021; Olszewski-Kubilius & Thomson, 2015). The identification process begins with the screening stage of all students by their teachers, families, peers or other experts (National Association for Gifted Children [NAGC], 2015). For this process, tools such as various checklists, behavior scales, teacher or peer nomination scales, and group-administered achievement test can be used (Ayas & Kirişçi, 2021; Rothenbusch et al., 2018). The nomination stage is important for the next stage of evaluation in terms of efficient use of time and budget as well as preventing students from losing time in the subsequent stages and being negatively affected emotionally. In the next stage, intelligence tests or field-specific achievement tests are used. At this stage, the scores of the students nominated according to a certain set of criteria are determined. Afterwards, the experts assess the measurement results obtained for each student in the next stage, and the students who are identified are placed in the appropriate programs in the last stage. Each of these stages is important for a reliable identification. The most important of these stages may be the teacher nomination stage. Failure to perform the nomination stage accurately and reliably may lead to overlooking students who are likely to be truly gifted. At this stage, teacher opinions, which enable to evaluate students’ specific traits, provide important data in the identification of giftedness (Jarosewich et al., 2002).

## Teacher Nomination Scales

While traditional identification approaches are based only on the intelligence test score or achievement test score, modern approaches include the use of teacher, peer, family, or individual screening scales (self-rating), portfolios and other authentic assessment approaches as well as intelligence scores (Brown et al., 2005). Examining the most effective methods for identifying gifted students, Pfeiffer (2002) suggests that identification should include multiple measures, one of which is teacher nomination scales. In the identification process, teachers act as important data sources about specific characteristics of their students that cannot be obtained using standardized tests. Well-designed rating scales also offer teachers the opportunity to reliably and effectively summarize their views on their students (Jarosewich et al., 2002).

In the recent years, the utilization of teachers’ assessments in the identification of gifted students has been a widely favored approach. With the widespread use of multiple-criteria perspective in identification, the development of rating scales has also increased. However, the number of technically feasible screening instruments is very limited (Pfeiffer & Jarosewich, 2007). In their review study, Jarosewich et al., (2002) reported that among the thirty-one scales they reviewed, the most frequently used and popular teacher rating scales were Gifted and Talented Evaluation Scales (GATES; Gilliam et al., 1996), Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (SRBCSS; Renzulli et al., 1997), and Gifted Evaluation Scale, 2nd Edition (GES-2; McCarney



& Anderson, 1998). Despite their positive qualities, SRBCSS, GES-2 and GATES also have technical limitations that may restrict their effectiveness in the identification process. Limitations of these scales can be attributed to non-representative standardization normative samples, low inter-rater reliability, and a lack of supporting evidence for identification accuracy (Jarosewich et al., 2002). In addition, some other important teacher nomination scales in the literature are the HOPE Scale (Gentry et al., 2015), the Scales for Identifying Gifted Students (Ryser & McConnell, 2004) and the Gifted Rating Scale (Pfeiffer & Jarosewich, 2003).

The number of adaptation and development studies of Turkish teacher nomination scales is very limited. The Gifted Rating Scale-Preschool/Kindergarten Scale was adapted into Turkish (Karadağ & Pfeiffer, 2016). After this study, a nomination scale was developed for gifted preschool children (Bildiren & Bıkmaz-Bilgen, 2019). In both studies, scales for screening preschool students were examined. In addition, Şahin (2013) developed a scale for nominating gifted primary school students.

### **Identifying and Supporting Gifted Students in Turkey**

In Turkey, the identification of gifted children is carried out in institutions affiliated with the MoNE, in special identification centers and the related units of universities, starting from the preschool period. Under the guidance of families or teachers, identification is commonly made using standard intelligence tests in the Guidance and Research Centers affiliated with the MoNE (MoNE, 2013, 2018).

Official identification procedures in Turkey are carried out in cooperation with the Guidance Research Centers and Science and Art Centers (SAC) affiliated with the MoNE. SAC is an official institution where gifted students can receive education as part of the enrichment. In SAC, gifted students have the opportunity to receive education from the first grade of primary school to the final grade of high school. Identification in SAC is carried out for the 1<sup>st</sup>-, 2<sup>nd</sup>-, and 3<sup>rd</sup>-grade students who receive formal education. Identification process has four steps; training primary school teachers, having 1<sup>st</sup>-, 2<sup>nd</sup>-, and 3<sup>rd</sup>-grade teachers fill out observation forms, group screening, and individual evaluation of the students who have been successful in the group screening based on their skill domains (MoNE, 2019).

As per the relevant regulation (MoNE, 2019), classroom teachers nominate students for identification, which increases their responsibility of teachers. However, both international and national studies have revealed that the primary school teachers have an insufficient level of knowledge about giftedness and they need support about giftedness (Bildiren, 2018b; Perković-Krijan et al., 2015; Şahin, 2016; Şahin & Çetinkaya, 2015; Şahin & Kargın, 2013; Yuen et al., 2018). Therefore, nomination scales that reflect the characteristics of gifted children at a good level can support the observations of teachers. The current study aims to develop a nomination scale based on Renzulli's Three-Ring Model so that primary school teachers can nominate gifted children properly.

### **Method**

In this study, a Teacher Nomination Scale for Gifted Children in Primary Schools (TNSG-P) was developed to identify gifted children attending primary school. The descriptive survey design was selected for this study (Fraenkel et al., 2012). The validity and reliability evidence of the developed scale was also included in the study. Exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were performed to provide evidence for construct validity. In addition, whether or not there was a significant difference between the scores of gifted students who received the support education in SAC and students who were educated only in primary school was also examined, and thus, a proof of construct validity was presented. Finally, reliability analyses were carried out.

### **Scale Development Process**

In the development of the TNSG-P, Renzulli's (1978) three-ring model was used to define giftedness. This model consists of three dimensions and the intersection of these dimensions indicates giftedness. The dimensions are called above average ability, creativity, and task commitment. The researchers of the current study played an active role in the creation of the item pool by reviewing the literature as experts (Brody, 2007; Karadağ & Pfeiffer, 2016; Renzulli, 2005; Renzulli & Reis, 2004, 2021; Schneider & McGrew, 2012; Şahin, 2013). The expert group included four experts in the field of giftedness and two in assessment and evaluation experts. The items written by researchers who are experts in the field of giftedness based on the literature were reviewed together by all the experts and included in the pool either directly or by making adaptations. The stage of reviewing the items and including them in the pool was completed with the expert group meeting three times and examining the item pool separately. As a result of these meetings, an item pool including 98 Five-point Likert-type items was created, each with the options "Never", "Rarely", "Occasionally", "Frequently" and "Always" and for each sub-

dimensions (above average ability, creativity, task commitment). The item pool was reduced to 89 items after the main expert group reviewed the items and received other expert opinions. The total number of experts who gave their opinions is 19, including 9 assessment and evaluation experts and 10 experts in the field of gifted education. After the item pool was finalized in line with expert opinions, the first pilot study was carried out in city center and districts of the Province of Aydın in Türkiye. Exploratory factor analysis (EFA) using principal axis method, one of the factor extraction methods, was performed on the first piloting dataset. After performing EFA, 50 items remained in the item pool. a new dataset was obtained by Giving this 50-item form to teachers of primary school students and CFA was performed on these data. With CFA, the number of items were reduced to 27 items. In order to provide proof of validity over 27 items, the total scores of students who were identified as gifted and received supportive education in SAC and those who only attended formal education in primary school were compared with the t-test. Finally, the reliability results were also examined based on the 27-item form.

### **Study Groups**

The study group of the study consisted of 735 primary school students attending 27 primary schools and two SACs in Aydın in the 2021-2022 academic year. The data were collected from the teachers of the primary school students in the study groups. The teachers filled out the forms distributed separately for each student based on their observations under the guidance of the researchers.

#### ***Study Group 1***

EFA and CFA were carried out on different study groups. First of all, the scale form consisting of 89 items was given to the teachers of 510 primary school students. However, data of 507 students were included in the analysis. In this study group where EFA was conducted, the rate of girls was found to be 47.50%. In addition, the current grade level percentage of the students was also examined. 23.01% of the students in the study group were studying in the 1st grade, 15.26% in the 2nd grade, 29.61% in the 3rd grade, and 32.12% in the 4th grade.

#### ***Study Group 2***

In the Study Group 2, CFA was conducted on a different study group to examine whether or not the data confirms the model based on the Renzulli's (1978) three-ring model out of 50 items remaining in the item pool as a result of the EFA. In the second round, the study group consisted of teachers of 225 students from different districts of Aydın, and these teachers filled out the 50-item form for their students. However, data of 224 students were included in the analysis. In this study group where CFA was conducted, the rate of girls was 47.3%. The percentages for the grade levels of the students in the study group were 22.22%, 22.69%, 25.46%, and 29.63% for the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades, respectively.

#### ***Study Group 3***

In order to find evidence for the validity of the TNSG-P, the total scores of the students who were identified as gifted and registered at SAC and those who only attended formal education in primary schools were compared. The data were collected from the teachers of the primary school students of the study groups. In this group, 31 students received support education at SAC and the rate of girls was 41.94%. 37 students attended formal education and the rate of girls was 37.84%. While the rate of SAC students studying at the 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grades was 16.13% and 83.87%, respectively, it was 18.92% and 81.08% in formal education.

### **Data Analysis**

#### ***Study 1***

In Study 1, firstly, data analysis and cleaning processes were carried out for the data of 510 students. The accuracy of the data was checked first. After the validation of the data, the response patterns were examined and since the response patterns of three students were the same (all marked 1, all 3, etc.), they were excluded from the analysis. The extreme values of the data were examined according to the Z scores. The Z scores ranged from -4 to +4; therefore, extreme values were not observed. Finally, the analyses were performed with a study group of 507 students. Examination of the missing values revealed that it varied between 0 and 1% at the item level. Since the amount of missing values was less than 5%, the mean assignment method was used (Tabachnick & Fidell, 2014).

In Study 1, the data were analyzed and cleaned, then the suitability of the sample for factoring was examined, and the interpretation was made based on the Kaise-Meyer-Olkin (KMO) sampling fit measurement and results of Bartlett test of sphericity. After it was determined that the sample was suitable for factoring, EFA

(principal axis factoring) was performed. Promax rotation method was used in the EFA because of the high interdimensional relations (Tabachnick & Fidell, 2014).

### **Study 2**

In Study 2, first of all, data analysis and cleaning processes were carried out for the data of 225 students. After verifying the accuracy of the data, the response patterns were examined and the response patterns of one student were excluded from the analysis because they were the same. The extreme values of the data were examined according to the Z scores. The Z scores ranged from -4 to +4; therefore, extreme values were not observed. Finally, the analyses were performed with a study group of 224 students. When the missing values were examined, it was observed that the amount of missing data varied between 0 and 1.3% at the item level. Since the amount of missing values was less than 5%, the mean assignment method was used (Tabachnick & Fidell, 2014).

In Study 2, CFA was performed after the data were analyzed and cleaned. Before performing CFA, the relative multivariate kurtosis value was examined in the context of multivariate normality. The estimation method used in CFA was the robust maximum likelihood method, and therefore, an analysis based on asymptotic covariance matrix was performed. Before performing CFA, correlations between the items were also examined. LISREL 8.8 program was used in CFA and scaled according to unit loading identification (ULI). For the ULI, the first item of each dimension was taken as the reference variable. In addition to factor loads, *t* values and error values obtained as a result of CFA, model data fit was examined according to the fit indices RMSEA, SRMR,  $\chi^2/df$ , NFI, NNFI, CFI, GFI and AGFI. These indices were compared with the values of the criteria and the level of agreement was interpreted.

Finally, proof of reliability for Study 2 was also examined. The Cronbach's alpha, McDonald's omega, composite reliability coefficients and average variance extracted were calculated for the subscales. For the general reliability of the scale, stratified Cronbach's alpha, McDonald's omega, composite reliability coefficients and average variance extracted were calculated. In addition, item-total correlations were also examined to obtain evidence of reliability."

### **Study 3**

In Study 3, the normality of the data was examined after checking the accuracy of the data and determining that there was no outlier/response pattern. Whether the data were normally distributed or not was examined with the Shapiro-Wilk test for normality. The *p* value for SAC was 0.019 (statistic = 0.916, *df* = 31), and *p* = 0.000 (statistic = 0.863, *df* = 37) for formal education. Accordingly, the significance of the test in both groups showed that the data were not normally distributed. On the other hand, when the homogeneity of variances was examined by Levene's test, *p* = 0.138 (*F* = 2.255, *df*<sub>1</sub> = 1, *df*<sub>2</sub> = 66) was found. Therefore, the variances were homogeneous based on the non-significant result. Since the variances were homogeneous but the assumption of normality was not met, the Mann Whitney U test, one of the non-parametric tests, was used in study 3. In addition, the Cohen *d* effect size was also examined and interpreted.

## **Results**

### **Study 1**

As part of Study 1, EFA was performed with the data obtained with 89 items in the first form. In this analysis, principal axis factoring, was performed with the SPSS 23 program. Before performing the EFA, the suitability of the sample for factoring was examined with the Kaise-Meyer-Olkin (KMO) sampling fit measurement and the results of the Bartlett's Test of Sphericity. Since the KMO was 0.988, which was greater than 0.90. the sample was perfectly suitable for factor analysis (Kaiser, 1974). The results of the sphericity test also supported this and were found to be significant (*p* = 0.000). After determining that the sample was suitable for factor analysis, it was decided that EFA could be performed.

The EFA results were analyzed for 89 items. The items were excluded from the analysis one by one according to their factor loadings and correlation values between items, and it was ensured that they showed an appropriate structure. For this purpose, first of all, the factor loadings of the items were examined. The EFA results showed that none of the items in the pool were loaded with a factor load of less than 0.30. Therefore, no item was discarded due to the low factor load. However, there were items that were determined to be overlapping according to their factor loads. Since the difference between the factor loads of these items loaded in more than one factor was less than 0.10. they were excluded from the item pool. In removing the items from the pool, the results of each new factor analysis were examined, starting with the removal of the item with the closest difference between the factor load on multiple factors and the items were removed from the analysis one by one. Finally, one item from the item pairs with a value of 0.90 and above was removed based on the opinion of three experts to prevent the correlation between the items from creating a multicollinearity problem (Field, 2009; Pallant, 2016). Based on the EFA results, 50 items were retained in the item pool. Table 1 shows the factor loadings of the remaining items obtained as a result of the EFA.

**Table 1***Factor Loadings of the Remaining Items According to EFA*

Items	Pattern matrix		
	F1	F2	F3
Factor 1: Above average ability			
Has rich vocabulary compared to his/her peers			.565
Tells how two or more shapes will look like when they are merged.			.758
Explains the relationships between variables in a problem or event.			.795
Asks in-depth questions about topics / situations / events.			.628
Easily establishes cause-effect relationships.			.732
Transfers learned information to new situations.			.850
Makes accurate predictions for problem solutions.			.840
Makes a faster analysis of the source of complicated problems or events compared to his/her peers.			.763
Easily notices the similarities and differences between objects / events / situations.			.690
Generalizes a piece of information on a subject to other related situations.			.661
Learns a new subject more easily than his/her peers.			.744
Does not have difficulty in recollecting very old prior knowledge when needed.			.594
Explains details about an audio story that is not noticed by his/her peers.			.479
Performs newly-learned duties faster than his/her peers.			.578
Uses practical methods in analyzing a problem.			.481
Factor 2: Creativity			
Prefers taking risks.			.659
Makes decisions freely when creating products.			.619
Produces extraordinary opinions.			.818
Has good improvisation ability.			.872
Prefers the most practical one among the given solutions.			.389
Creates functional designs during the activities.			.658
Produces many ideas about events and situations.			.629
Gives original answers.			.663
Produces original products in a task or activity by using imagination.			.709
Pays attention to implicit humor that is not noticed by others.			.773
Prefers creating a new product rather than copying it.			.572
Creates original products by using the materials around.			.577
Establishes relationships between seemingly unrelated topics.			.579
Exhibits a good sense of humor.			.789
Explains a situation in detail.			.476
Prefers to try new things.			.689
Uses an object for an unusual purpose.			.703
Factor 3: Task commitment			
Completes a self-initiated activity.			.840
Shows strong commitment to the subjects he/she is interested in.			.768
Sets his/her own study organization and rules.			.692
Has a high learning motivation for the subject of interest.			.546
Has a high level of concentration skill.			.601
Works for a long period of time to complete the project he/she is interested in.			.847
Insists on completing the task he/she has been given.			.898
Does not leave the task of interest incomplete.			.833
Makes an effort to fully complete the tasks of interest.			.842
When faced with difficult tasks, he/she perseveres to complete the task.			.857
Dedicates him (her) self to a long-term task.			.755
Concentrates his/her attention on resources (books, internet, magazines, etc.) for a longer period of time than his/her peers.			.438
Works on a problem for a long period of time.			.640
Sets high goals for him (her) self.			.516
Strives patiently to reach his/her goals.			.823
Gathers all his/her attention on matters of special interest.			.620
Makes a self-evaluation of the responsibilities taken.			.623
Works in a disciplined manner in activities/tasks.			.855

Examining the factor loads given in Table 1, it is clear that they vary between 0.479 and 0.850 in the Above Average Ability subscale, between 0.389 and 0.872 in the Creativity subscale, and between 0.438 and 0.898 in the Task Commitment subscale. When the explained variance rate obtained in line with EFA was examined, it was observed that the total variance explained by the scale was 78.910%. Accordingly, more than two-thirds of the total variance was reached with the remaining items in the scale (Çokluk et al., 2012). When the variance rates explained by the three factors as a result of rotation were examined, it was seen that the rate was 32.547% in the subscale of Task Commitment, was 32.902% in the subscale of Creativity, and 32.926% in the subscale of Above Average Ability.

## Study 2

### Confirmatory Factor Analysis

In the Study 2, CFA was performed on a different sample to examine whether or not the data confirms the model based on the Renzulli (1978)'s three-ring model out of 50 items remaining in the item pool as a result of EFA. When the relative multivariate kurtosis value was examined in the context of multivariate normality before CFA, it was found to be 1.207. Since this value was greater than 1, it was decided to perform CFA based on the

**Table 2**

#### Standardized Solutions Factor Loadings and *t* Values

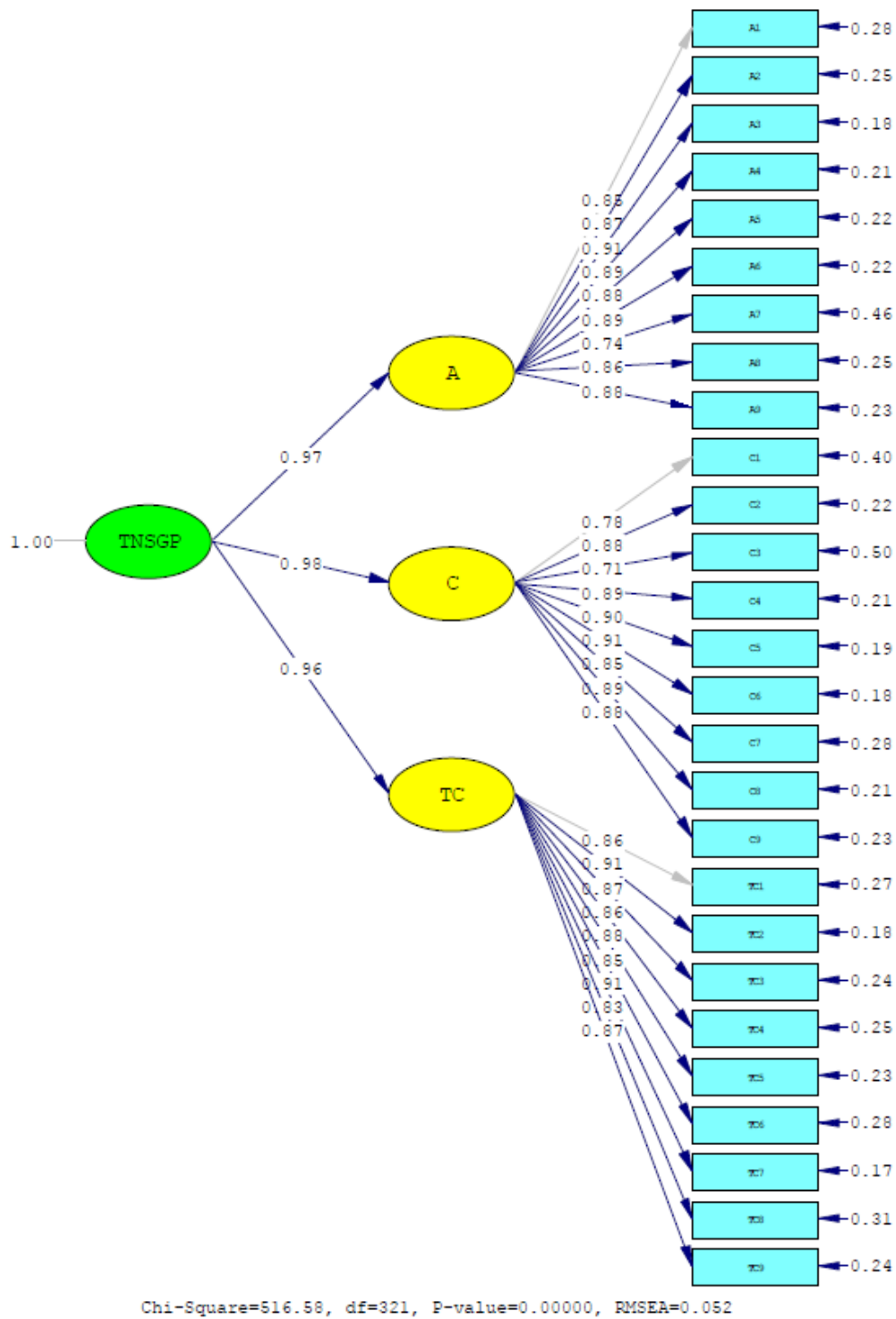
Items No	Items	Standardized solutions	<i>t</i> -values
<b>Factor 1: Above average ability</b>			
A1	Has rich vocabulary compared to his/her peers	0.85	
A2	Tells how two or more shapes will look like when they are merged.	0.87	21.35*
A3	Explains the relationships between variables in a problem or event.	0.91	21.71*
A4	Asks in-depth questions about topics / situations / events.	0.89	21.10*
A5	Makes accurate predictions for problem solutions.	0.88	19.42*
A6	Easily notices the similarities and differences between objects / events / situations.	0.89	18.49*
A7	Generalizes a piece of information on a subject to other related situations.	0.74	10.78*
A8	Does not have difficulty in recollecting very old prior knowledge when needed.	0.86	15.29*
A9	Explains details about an audio story that is not noticed by his/her peers.	0.88	21.10*
<b>Factor 2: Creativity</b>			
C1	Prefers taking risks.	0.78	
C2	Makes decisions freely when creating products.	0.88	17.35*
C3	Prefers the most practical one among the given solutions.	0.71	10.38*
C4	Creates functional designs during the activities.	0.89	14.90*
C5	Creates original products by using the materials around	0.90	14.19*
C6	Establishes relationships between seemingly unrelated topics.	0.91	15.48*
C7	Exhibits a good sense of humor.	0.85	14.16*
C8	Prefers to try new things.	0.89	15.15*
C9	Uses an object for an unusual purpose.	0.88	15.91*
<b>Factor 3: Task commitment</b>			
TC1	Sets his/her own study organization and rules.	0.86	
TC2	Has a high learning motivation for the subject of interest.	0.91	17.99*
TC3	Has a high level of concentration skill.	0.87	16.93*
TC4	Works for a long period of time to complete the project he/she is interested in.	0.86	18.16*
TC5	Insists on completing the task he/she has been given.	0.88	20.07*
TC6	Does not leave the task of interest incomplete.	0.85	16.35*
TC7	Dedicates him (her) self to a long-term task.	0.91	20.07*
TC8	Concentrates his/her attention on resources (books, internet, magazines, etc.) for a longer period of time than his/her peers.	0.83	16.96*
TC9	Makes a self-evaluation of the responsibilities taken.	0.87	17.69*

\* $p < .05$

asymptotic covariance matrix. The estimation method used in CFA for this purpose is the robust maximum likelihood method. Before performing CFA, the correlations between the items were also examined, and items with a correlation higher than 0.80 were discarded to avoid multicollinearity problems (Pallant, 2016). Based on the correlation matrix, CFA was performed with the remaining 27 items after 23 items were discarded. Table 2 shows the standardized solutions factor loadings obtained as a result of the CFA and the *t* values of these factor loadings.



**Figure 1**  
*Path Diagram*



When looking at Table 2, it was observed that standardized factor loads ranged between 0.74 and 0.91 for *Above Average Ability*, between 0.71 and 0.91 for *Creativity*, and between 0.83 and 0.91 for *Task Commitment*.

In addition, the  $t$  values were significant for all items. Figure 1 shows the path diagram obtained as a result of CFA.

When examining Figure 1, it is clear that the standardized path coefficients for the items in the path diagram of the 27-item model ranged from 0.71 to 0.91. In addition, the standardized error variance ranged between 0.17 and 0.50. Since the factor loads were higher than 0.30 and error variances were lower than 0.90, it was not necessary to omit any other item from the scale. Table 3 shows model fit indices for this model.

**Table 3**

*Fit Indices*

Fit indices	Values
<i>RMSEA</i>	0.052
<i>SRMR</i>	0.028
$X^2/df$	1.61
<i>NFI</i>	0.99
<i>NNFI</i>	0.99
<i>CFI</i>	1.00
<i>GFI</i>	0.82
<i>AGFI</i>	0.79

When the fit indices given in Table 3 were examined, it was observed that the model-data fit was excellent ( $\leq 0.050$ ;  $\leq 2.00$ ;  $\geq 0.95$ ;  $\geq 0.95$ ;  $\geq 0.95$ ) according to the *SRMR*,  $X^2/sd$ , *NFI*, *NNFI*, and *CFI* indices (Brown, 2015; Hu & Bentler, 1999; Tabachnick & Fidell, 2014). According to the *RMSEA* index, it had a good fit ( $\leq 0.080$ ) (Brown, 2015; Browne & Cudeck, 1993). When the *GFI* and *AGFI* values were examined, they indicated poor fit. However, considering that the *GFI* and *AGFI* values increase with the sample size and are affected by the sample size, it can be asserted that the model-data fit generally had a perfect fit (Marsh et al., 1988).

**Reliability**

The reliability results of the *TNSG-P* were also examined. Cronbach's  $\alpha$  and stratified Cronbach's  $\alpha$ , McDonald's  $\omega$ , and composite reliability coefficients, and average variance extracted (*AVE*) were included in the reliability analyses. Table 4 shows values for these coefficients.

**Table 4**

*Reliability Coefficients and AVE for the Scale and Its subscales*

Scale and subscales	$\alpha$	$\omega$	CR	AVE
Above average ability	0.964	0.965	0.964	0.748
Creativity	0.960	0.962	0.961	0.734
Task commitment	0.967	0.967	0.966	0.759
Scale	Stratified $\alpha = 0.986$	0.986	0.988	0.747

Note:  $\alpha$  = Cronbach's  $\alpha$ ,  $\omega$  = McDonald's  $\omega$ , CR = composite reliability, AVE = average variance extracted.

When having a close look at Table 4, it was observed that all of the reliability coefficients of the scale and its subscales were above 0.95. As such, it can be asserted that the measurements had very high reliability considering all coefficients. In addition, the average variance extracted values were considerably higher than 0.50. This finding, in addition to being a proof of reliability, can also be considered as a proof of construct validity (Fornell, & Larcker, 1981). Finally, the item-total correlations showed that they varied between 0.553 and 0.849. The fact that the item-total correlations are also higher than 0.30 can also be presented as a proof of reliability (Pallant, 2016).

Considering all the stages, the scale consists of 27 items, 9 items in each subscale (see Appendix). Since the scale has three factors at the first level and one factor at the second level, a total score can be obtained from the scale. Since this scale is a 5-point Likert-type scale, total score varies between 27 and 135.

**Study 3**

To obtain evidence for the validity of the scale as part of Study 3, the total scores of the students who were identified as gifted and who registered at SAC and those who only attended formal education in primary schools were compared. Normality and homogeneity of variances were examined before deciding which hypothesis test to use for comparison purposes. Because the data were not normally distributed, Mann-Whitney  $U$  test was performed. Table 5 shows the results of this test.

**Table 5***Results of Mann-Whitney U test*

Groups	<i>N</i>	Mean rank	Sum of ranks	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Gifted children	31	39.68	1230	413	-1.977	0.048
Typical children	37	30.16	1116			

When Table 5 is examined, it can be asserted that based on  $p < .05$ , there was a significant difference between the total scores of gifted children and typical children on the teacher nomination scale for gifted children in primary schools. This difference was in favor of gifted children. The mean and standard deviation of the scores for gifted children were 109.29 and 16.88, respectively. The values of the typical children were 94.70 and 27.11, respectively. While the range for gifted children is between 80 and 132, it varies between 32 and 131 for children who only receive formal education. In addition, the Cohen's *d* effect size was found to be 0.65. As the effect size is higher than 0.50, it can be asserted that there is a medium-level effect (Cohen, 1992).

### Discussion

In this study, the *TNSG-P* was developed in three stages. In the first stage, EFA was performed and in light of this analysis, some items were removed from the scale and a second version was created. In addition, a three-factor structure was observed and the explained variance was found to be quite high in this analysis. In the second stage, CFA was performed and evidence of reliability was examined. The CFA results showed that the fit indices of the second level one-dimensional and three-dimensional structure overall indicated perfect model data fit. At this stage, Cronbach's alpha, McDonald's omega, composite reliability, and average variance extracted were examined as proof of reliability, and it was observed that the measurements had very high reliability. In the third stage, whether or not there was a significant difference between the scores of gifted children and children attending normal education on the final form of the scale was examined to provide evidence of validity. At this stage, Mann-Whitney U test revealed a significant difference. As a result of these three studies, a scale consisting of 27 items and three subscales was obtained, with valid and reliable measurements. Each subscale of the scale comprises nine items. Since the scale has three factors at the first level and one factor at the second level, a total score can be obtained from the scale. This is a 5-point Likert type scale and its total score ranges between 27 and 135 points. As the student's scale score increases, the probability of the student being a gifted candidate also increases. Increasing the score in the scale is not sufficient for the child to be identified as gifted. Children with high scores are considered as gifted candidates.

The scale is considered as usable for screening because the measurements obtained from the scale are valid and reliable. Potential gifted children can be identified first by applying this scale to primary school teachers during the nomination stage of identifying gifted children in primary schools. In the next stage, children can enter group screening and be evaluated individually with standard measurement tools. When the current identification procedures of the Ministry of National Education are examined (MoNe, 2022a), only twenty percent of students at each grade level can be nominated for identification because the number of students nominated for the identification has been steadily rising. For example, 631.324 students were nominated in 2022 (MoNe, 2022b). This high number may be due to the lack of knowledge of primary school teachers (Bildiren, 2018b; Şahin & Çetinkaya, 2015). Although there are nomination scales (Bildiren & Bıkmaz-Bilgen, 2019; Şahin, 2013), the lack of their effective use may have led to this result. Therefore, it can be asserted that it would be useful to develop scales that emphasize the characteristics of gifted children as in this study.

In the development of the scale, Renzulli's (1978) three-ring model was used to define giftedness. As such, the three subscales of the scale are above average ability, creativity, and task commitment. The three-ring model (Renzulli, 1978; Renzulli & Reis, 2021) discussed in this study was similarly addressed in the Candidate Notification Scale for Gifted Children in Pre-school Period with 13 items, which was developed by Bildiren and Bıkmaz-Bilgen (2019). When the researchers analyzed the results of EFA and CFA, and the correlation with the Colored Progressive Matrices Test and Cognitive Ability Test-Form 6, they concluded that the measurements were valid. In addition, the researchers who found that the Cronbach's alpha coefficient was 0.95 obtained measurements with high reliability. Like the structure discussed in the scale, the validity and reliability results obtained for the scale are similar to the scale developed in this study. The difference of the scale developed by the researchers from the Candidate Notification Scale for Gifted Children in Pre-school Period, is that it aims to be used in the screening of gifted preschool children. Upon review of the national literature, it was found that the "Student Nomination Scale (SNS)" was developed by Karabulut and Ömeroğlu (2021) and the Brigance K&1 Screen II was adapted by Darga (2010) to screen gifted children in early childhood. The SNS is a 5-point Likert

type scale with 50 items and six factors. Researchers examining the validity and reliability of the scale obtained valid and reliable measurements with the scale they developed with their study. This scale is different from the scale developed in the present study in terms of the population and the theory on which the structure is based. While the scale developed in this study aims to determine candidacy in primary school period, SNS aims to determine candidacy in early childhood. In addition, TNSG-P is based on Renzulli's three-ring model while SNS is based on Gardner's multiple intelligences theory. As can be seen, there are two scales in the national literature that are used to screen gifted preschool children based on the Renzulli's (1978) three-ring model and Gardner's theory of multiple intelligences. However, a scale that can be used to screen gifted children in primary school is limited in the national literature. Therefore, it is important to develop a scale to screen gifted children in primary school to be used in the identification process.

Various nomination scales are in use (Gentry et al., 2015; Gilliam & Jerman, 2015). The implementation of such rating scales is built upon the belief that teachers can offer effective observations to the process of identifying gifted students. According to Schroth and Helfer's (2008) study, teacher nominations proved effective for 80% of the participants. On the other hand, according to Şahin and Çetinkaya (2015), Şahin (2016) and Akar and Uluman (2013), classroom teachers cannot be sufficiently effective in the identification process due to their lack of knowledge about the characteristics of gifted students. The reasons for this difference in these findings may be the lack of information about giftedness, teachers' focusing only on academic achievement (Lakin & Lohman, 2011), and being able to observe problem solving and rate of learning skills better than other giftedness characteristics (Heller, 2004). Numerous studies have shown that effective training programs enable teachers to better identify gifted students (Hemphill, 2009; Şahin & Çetinkaya, 2015). Teachers' screening of gifted children may also have disadvantages. Some of these disadvantages are that teachers lacking sufficient knowledge and nominating successful children more frequently. Wright and Ford (2017) state that even biases can influence teachers' nominations of students. However, despite these drawbacks, teacher rating scales offer unique insights that standardized tests cannot encompass (Chan, 2000). Teachers observe and interact with children frequently and regularly, which puts children in a special position to be recognized for skills and abilities that help them perform better on achievement tests. As a result, the *TNSG-P* developed in the present study can be used as a valid and reliable measurement instrument for teacher observations at the screening stage in the identification of gifted children.

### **Limitations and Implications**

Teacher observations were used to assess the *TNSG-P* developed in this study. The nomination of children is limited to teacher observations, and these observations are limited to the teachers' knowledge and perception of giftedness, as well as their assessments of above average ability, creativity and task commitment. Another limitation of this study can be the lack of criterion validity. Achieving a high score on the scale does not guarantee that the child will be recognized as gifted. It is recommended for future studies to examine relationship of *TNSG-P* with other instruments. In addition, the relationships between the individual assessments (for example, results of intelligence test) of students nominated through *TNSG-P* can be investigated.

## References

- Akar, İ., & Uluman, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri doğru aday gösterme durumları [Elementary education teachers' accuracy in nominating the gifted student]. *Journal of Gifted Education Research*, 1(3), 199-212. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423937359.pdf>
- Ayas, M. B., & Kirişçi, N. (2021). Özel yeteneklilerin özellikleri ve tanılanması. In U. Sak & M. A. Melekoğlu (Eds.). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek [Learning disabilities and giftedness]* (pp. 154-170.) Pegem Yayıncılık.
- Bildiren, A. & Bıkmaz-Bilgen, Ö. (2019). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocuklar için aday bildirim ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Candidate notification scale for gifted children in pre-school period: Validity and reliability studies]. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 20(2), 269-289. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.475278>
- Bildiren, A. (2018a). Özel (üstün) yetenekli çocuklar. In Ü. Şahbaz (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma [Special education and inclusion]* (pp. 248-282). Anı Yayıncılık.
- Bildiren, A. (2018b). *Üstün yetenekli çocuklar [Gifted children]*. Pegem Akademi.
- Borland, J. H. (2021). The trouble with conceptions of giftedness. In R. J. Sternberg & D. Ambrose (Eds.), *Conceptions of giftedness and talent*, (pp. 37-48). Palgrave Macmillan.
- Brody, L. (2007). Review of the gifted and talented evaluation scales. In K. F. Geisinger, R. A. Spies, J. F. Carlson, & B. S. Plake (Eds.), *The seventeenth mental measurements yearbook* (pp. 343-345). Buros Center for Testing.
- Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., Siegle, D., Zhang, W., & Chen, C. (2005). Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 49(1), 68-79. <https://doi.org/10.1177/001698620504900107>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternate ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Sage.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları [Multivariate statistics for social sciences: SPSS and LISREL applications]*. Pegem.
- Darga, H. (2010). *Brigance K&I Screen II ile ilköğretim 1. sınıfta saptanan üstün yetenekli çocuklara ve sınıf arkadaşlarına uygulanan zenginleştirme programının çoklu zekâ alanlarındaki performans düzeylerine etkisi [The effect of enrichment programme applied to gifted/highly superior intelligent children and their classmates determined from primary education 1st class level via Brigance K&I Screen II, on improving their performance levels in multiple intelligence field]* (Tez Numarası: 279651) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Gentry, M. L., Pereira, N., Peters, S. J., McIntosh, J. S., & Fugate, C. M. (2015). *HOPE Teacher Rating Scale (manual): Involving teachers in equitable identification of gifted and talented students in K-12*. Prufrock Press.
- Gilliam, J. E., & Jerman, O. (2015). *Gifted and talented evaluation scales: Examiner's manual* (2nd ed.). Pro-Ed.
- Gilliam, J. E., Carpenter, B. O., & Christensen, J. R. (1996). *Gifted and talented evaluation scales*. Prufrock Press.
- Güçyeter, Ş., & Sak, U. (2018). Özel yeteneklilerin tanılanmasında var olan güncel sorunlar ve çözümleri. In U. Sak (Ed.), *Üstün yeteneklilerin tanılanması [Identification of giftedness]*. (pp. 185-204). Vize Akademi.



- Heller, K. A. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46(3), 302-323. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=56757f1700d865a9920d8d033370c8ca4c1af6e6>
- Hemphill, A. N. (2009). *How teacher participation in the identification process impacts the underrepresentation of minority students in gifted programs* (Thesis Number: 269426). [Doctoral thesis, University of Southern California].
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jarosewich, T., Pfeiffer, S. I., & Morris, J. (2002). Identifying gifted students using teacher rating scales: A review of existing instruments. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20, 322-336.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Karabulut, R., & Ömeroğlu, E. (2021). A validity and reliability study of a nomination scale for identifying gifted children in early childhood. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1756-1777. <https://ijci.globets.org/index.php/IJCI/article/view/670>
- Karadağ, F., & Pfeiffer, S. (2016). Identifying gifted preschoolers in Turkey: The reliability and validity of the Turkish-translated version of the GRS-Preschool/Kindergarten Form. *Journal of Education and Training Studies*, 4(10), 8-16. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i10.1686>
- Kaufman, S. B., & Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 71-91). Springer.
- Lakin, J. M., & Lohman, D. F. (2011). The predictive accuracy of verbal, quantitative, and nonverbal reasoning tests: Consequences for talent identification and program diversity. *Journal for the Education of the Gifted*, 34, 595-623. <https://doi.org/10.1177/016235321103400404>
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103(3), 391-410. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.391>
- McCarney, S. B., & Anderson, P. D. (1998). *The gifted evaluation scale - technical manual* (2nd ed.). Hawthorne Educational Services.
- Ministry of National Education. (2013). *Üstün yetenekli bireyler strateji ve uygulama eylem planı 2013-2017* [Gifted individuals strategy and implementation action plan 2013-2017]. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/005.pdf>
- Ministry of National Education. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği* [Special education services regulation]. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Ministry of National Education. (2019). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi* [Science and art centers directive]. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_10/07031350\\_bilsem\\_yonergesi.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf)
- Ministry of National Education. (2022a). *Bilim ve sanat merkezi öğrenci tanılama ve yerleştirme süreci ön değerlendirme sonuçları* [Science and art center student identification and placement process preliminary evaluation results]. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü. <https://www.meb.gov.tr/bilim-ve-sanat-merkezi-ogrenci-tanilama-ve-yerlestirme-sureci-on-degerlendirme-sonuclari-aciklandi/haber/26190/tr>
- Ministry of National Education. (2022b). *Bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama ve yerleştirme kılavuzu 2022-2023* [Science and art centers student identification and placement guide 2022-2023]. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_12/06120245\\_2022-2023\\_BIYLIYM\\_VE\\_SANAT\\_MERKEZLERIY\\_OYGYRENCIY\\_TANILAMA\\_VE\\_YERLESTIYRME\\_KILAVUZU.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/06120245_2022-2023_BIYLIYM_VE_SANAT_MERKEZLERIY_OYGYRENCIY_TANILAMA_VE_YERLESTIYRME_KILAVUZU.pdf)
- National Association for Gifted Children. (2015). *State of the states in gifted education policy and practice data: 2014-2015*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED608027.pdf>

- Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. (2015). Talent development as a framework for gifted education. *Gifted Child Today*, 38(1), 49-59. <https://doi.org/10.1177/1076217514556531>
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. McGraw-Hill Education.
- Perković-Krijan, I., Jurčec, L., & Borić, E. (2015). Primary school teachers' attitudes toward gifted students. *Croatian Journal of Education*, 17(3), 681-724. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i3.1199>
- Pfeiffer, S. I. (2002). Identifying gifted and talented students: Recurring issues and promising solutions. *Journal of Applied School Psychology*, 19(1), 31-50. [https://doi.org/10.1300/J008v19n01\\_03](https://doi.org/10.1300/J008v19n01_03).
- Pfeiffer, S. I., & Jarosewich, T. (2007). The gifted rating scales school form an analysis of the standardization sample based on age, gender, race, and diagnostic efficiency. *Gifted Child Quarterly*, 51(1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/0016986206296>
- Pfeiffer, S., & Jarosewich, T. (2003). *Gifted rating scales*. Pearson.
- Renzulli, J. S. (1978). *What makes giftedness: A re-examination of the definition of the gifted and talented*. University of Connecticut, Bureau of Educational Research Report Series.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2021). The three ring conception of giftedness: A change in direction from being gifted to the development of gifted behaviors. In R. J. Sternberg & D. Ambrose (Eds.) *Conceptions of giftedness and talent* (pp. 335-357). Pgrave Macmillan.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (Eds.). (2004). *Identification of students for gifted and talented programs*. Corwin Press.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., & Westberg, K. I. (1997). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students*. Creative Learning Press.
- Rothenbusch, S., Voss, T., Golle, J., & Zettler, I. (2018). Linking teacher and parent ratings of teacher-nominated gifted elementary school students to each other and to school grades. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 230-250. <https://doi.org/10.1177/0016986217752100>
- Ryser, G. R., & McConnell, K. (2004). *Scales for identifying gifted students: Ages 5 through 18*. Prufrock Press.
- Sak, U. (2017). *Üstün zekâlılar: Özellikleri tanımlanmaları eğitimleri [Gifted children: Characteristics, identification and education]*. Vize Yayıncılık.
- Schneider, W. J., & McGrew, K. S. (2012). The Cattell-Horn-Carroll Model of Intelligence. In D. Flanagan & P. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (3rd ed., pp. 99-144). Guilford.
- Schroth, S. T., & Helfer, J. A. (2008). Identifying gifted students: Educator beliefs regarding various policies, processes, and procedures. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(2), 155-179. <https://doi.org/10.4219/jeg-2008-850>
- Silverman, L. K., & Gilman, B. J. (2020). Best practices in gifted identification and assessment: Lessons from the WISC-V. *Psychology in The Schools*, 57(10), 1569-1581. <https://doi.org/10.1002/pits.22361>
- 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 University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 14(2), 1-23. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000181](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000181)
- Şahin, F. (2013). The scale for rating the behavioral characteristics of gifted and talented students: Factor structure, reliability and validity analysis, *Journal of Educational Sciences*, 38, 119-122. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaeabd/issue/387/2627>
- Şahin, F. (2016). Investigating the competence of classroom teachers in terms of nominating the students with high creativity and gender-biased decisions, *International Journal of Progressive Education*, 12(3), 110-120. <https://ijpe.inased.org/makale/216>
- Şahin, F., & Çetinkaya, Ç. (2015). An investigation of the effectiveness and efficiency of classroom teachers in the identification of gifted students. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 5(2), 133-146.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Yuen, M., Chan, S., Chan, C., Fung, D. C., Cheung, W. M., Kwan, T., & Leung, F. K. (2018). Differentiation in key learning areas for gifted students in regular classes: A project for primary school teachers in Hong Kong. *Gifted Education International*, 34(1), 36-46. <https://doi.org/10.1177/0261429416649047>

**Appendix**  
**Teacher Nomination Scale For Gifted Children In Primary Schools**

Student Information	
Student's Name:	School Name:
Date of Birth (year/month/day):	Date of Rating:
Grade:	Gender:
Teacher's Name:	Years of Teaching:

**Direction:** Please put an (X) in front of the items which best describe the level of behaviour of your student.

Above Average Ability	(1) Never	(2) Rarely	(3) Occasionally	(4) Frequently	(5) Always
1 Has rich vocabulary compared to his/her peers					
2 Tells how two or more shapes will look like when they are merged.					
3 Explains the relationships between variables in a problem or event.					
4 Asks in-depth questions about topics / situations / events.					
5 Makes accurate predictions for problem solutions.					
6 Easily notices the similarities and differences between objects / events / situations.					
7 Generalizes a piece of information on a subject to other related situations.					
8 Does not have difficulty in recollecting very old prior knowledge when needed.					
9 Explains details about an audio story that is not noticed by his/her peers.					
Creativity	(1) Never	(2) Rarely	(3) Occasiona	(4) Frequently	(5) Always
10 Prefers taking risks.					
11 Makes decisions freely when creating products.					
12 Prefers the most practical one among the given solutions..					
13 Creates functional designs during the activities.					
14 Creates original products by using the materials around					
15 Establishes relationships between seemingly unrelated topics..					
16 Exhibits a good sense of humor.					
17 Prefers to try new things.					
18 Uses an object for an unusual purpose.					
Task Commitment	(1) Never	(2) Rarely	(3) Occasion	(4) Frequentl	(5) Always
19 Sets his/her own study organization and rules.					
20 Has a high learning motivation for the subject of interest.					
21 Has a high level of concentration skill.					
22 Works for a long period of time to complete the project he/she is interested in.					
23 Insists on completing the task he/she has been given.					
24 Does not leave the task of interest incomplete.					
25 Dedicates him (her) self to a long-term task.					
26 Concentrates his/her attention on resources (books, internet, magazines, etc.) for a longer period of time than his/her peers.					
27 Makes a self-evaluation of the responsibilities taken.					

## KONGRE VE SEMPOZYUM DUYURULARI

World Disability and Rehabilitation Conference  
2-3 Eylül, Bali, Endonezya

44th Florida Association for Behavior Analysis Conference  
9-21 Eylül, Miami, Amerika Birleşik Devletleri

Annual International Conference on Young Children with Disabilities and Their Families  
17-20 Eylül, New Orleans, Amerika Birleşik Devletleri

International Education Congress  
18-21 Eylül, Diyarbakır, Türkiye

International Conference on Education, Cultural and Disability Studies  
19-20 Eylül, Toronto, Kanada

36th World Congress of Audiology  
19-22 Eylül, Paris, Fransa

World Congress on Rehabilitation  
23-25 Eylül, Abu-Dabi, Birleşik Arap Emirlikleri

International Conference on Forms of Gifted Education for Gifted Students  
7-8 Ekim, Sevilla, İspanya

International Conference on Education and Behavioral Sciences  
10-11 Ekim, Roma, İtalya

XII. Ulusal Odyoloji ve Konuşma Bozuklukları Kongresi  
10-13 Ekim, Ankara, Türkiye

International Conference on Distance Learning and Special Education  
11 Ekim, 2024, Madrid, İspanya

46th International Conference on Learning Disabilities  
17-18 Ekim, North Carolina, Amerika Birleşik Devletleri

34. Ulusal Özel Eğitim Kongresi  
23-26 Ekim, Ankara, Türkiye

Autism New Jersey 42nd Annual Conference  
24-25 Ekim, Atlantic City, Amerika Birleşik Devletleri

International Conference on Special Needs Education, Teaching and Different Approaches  
25-26 Ekim, Madrid, İspanya

International Conference on Inclusive and Special Education  
28-29 Ekim, Lizbon, Portekiz

Global Inclusion Conference  
29 Ekim-1 Kasım, Washington, Amerika Birleşik Devletleri

## **KONGRE VE SEMPOZYUM DUYURULARI**

International Conference on Precision Teaching Applications and Special Education  
4-5 Kasım, Barselona, İspanya

International Conference on Education, Cultural and Disability Studies  
4-5 Kasım, Amsterdam, Hollanda

International Conference on Neuropsychiatric Disorders and Autism  
4-5 Kasım, Amsterdam, Hollanda

World Congress on Special Needs Education  
4-6 Kasım, Oxford, İngiltere

International Conference on Distance Learning and Special Education  
20-21 Kasım, Malaga, İspanya

International Conference on Education, Cultural and Disability Studies  
2-3 Aralık, Tokyo, Japonya



## ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, yılda dört kez yayımlanan hakemli bir dergidir. Dergide özel eğitim alanında yapılan derleme, nicel, nitel ve karma yöntemi kullanan araştırmalara yer verilmektedir. Dergi elektronik ortamda ücretsiz olarak erişime açıktır.

Yazarlara rehberlik etmesi amacıyla Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisinde makalelerin DergiPark sistemine yüklenmesi ile makalelerin değerlendirilme ve yayımlanma süreçlerinde izlenen aşamalara ilişkin bilgiler, aşağıda sırasıyla verilmiştir. Ayrıca dergide yayımlanacak çalışmalarda aranacak temel koşullar da listelenmiştir.

### Makalelerin DergiPark Sistemine Yüklenme Süreci

1. Çalışmalarınızı, yazım dili Türkçe ise [Türkçe şablon](#); İngilizce ise [İngilizce şablon](#) formatında hazırlanıp <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ozelegitimdergisi> adresine “**Tam Metin**” yazan butona tıklayarak yükleyiniz.
2. Yazarlara ilişkin hiçbir bilgi (ADI SOYADI, ÜNVANI, KURUMU, E-POSTA ADRESİ, ORCID NO); (Sadece ETİK KURUL ADI, KARAR NUMARASI ve TARİH BİLGİSİNE YÖNTEMİN GİRİŞİNDE YER VERİLMELİDİR) ve VARSA PROJE NUMARASI, DESTEKLEYEN KURUM ve PROJE ADI; BİRDEN FAZLA YAZARLI ÇALIŞMALARDA YAZARLARIN ÇALIŞMAYA KATKI DÜZEYLERİ (çalışma konusunu belirleme, araştırma deseni, veri toplama, verilerin analizi ve çalışmanın raporlanması görevlerinden hangi görevlerde yer aldıkları); ÇIKAR ÇATIŞMASI OLUP OLMADIĞI BEYANI ve VARSA TEŞEKKÜR EDİLEN KİŞİ YA DA KURUM ADLARI makalenin yazıldığı “**Tam Metin**” dosyasında yer almamalıdır. Bu bilgilere [Yazar Bilgileri](#) başlıklı dosyada yer verilmelidir. Yazar Bilgileri başlıklı Word dosyasını “**Ek dosya yükle**” yazan butona tıklayarak DergiPark sistemine yükleyiniz.
3. Telif hakkı devir formunu, her bir yazar tarafından imzalanmış ve tarayıcıdan geçirilmiş olarak “**Telif Hakkı Formu**” yazan butona tıklayarak DergiPark sistemine yükleyiniz.
4. Etik kurul onay formunu tarayıcıdan geçirilmiş olarak “**Ek dosya yükle**” yazan butona tıklayarak DergiPark sistemine yükleyiniz (bk. [Etik Kurul Onayı](#)).

### Makalelerin Değerlendirilme ve Yayımlanma Süreci

1. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi Editörler Kurulu, değerlendirilmek için dergiye gönderilen yazım dili Türkçe veya İngilizce olan çalışmalarını ilk olarak “**Editöryal Ön İnceleme**” sürecinden geçirir. Bu aşamada öncelikle çalışmanın biçimsel uygunluğu (sözcük sayısı, şablona uygunluk, kaynakların yazımı vb.), benzerlik oranı (iThenticate) ve gerekli diğer belgelerin (etik kurul onayı, telif hakkı devir formu vb.) uygunluğu incelenir. Gerek duyulduğunda (ör. karmaşık istatistiksel işlemlerin bulunması) çalışma, editör tarafından “**Ölçme ve Değerlendirme Editörü**” ile paylaşılarak inceleme istenebilir. Uygunluğunun incelenmesinin ardından, bu aşamada talep edilecek bir düzenleme olmaması halinde konuyla bağlantılı olarak çalışmaya “**Alan Editörü**” atanır. Çalışma uygun değilse veya gerekli hallerde ölçme ve değerlendirme editörü tarafından yapılan incelemeler doğrultusunda yazar(lar)dan gerekli düzenlemeleri yapması talep edilir. Varsa talep edilen düzeltmeler tamamlandığında çalışmaya “**Alan Editörü**” atanır, düzeltmeler yapılmazsa çalışma yazara iade edilir.
2. Alan Editörünün atanmasıyla “**Ön Okuma**” süreci başlatılır. Alan Editörü çalışmayı okuyarak dergi kapsamına uygunluğunu ve bilimsel değerini inceler. Güncel, önemli veya bilimsel olmayan çalışmalar ön okuma sürecinde Alan Editörü tarafından reddedilir. Ardından Alan Editörü incelemeleri doğrultusunda yazardan revizyon talep ederek çalışmayı yazar(lar)a yönlendirir. Alan Editörü, yazar(lar)ın talep edilen düzeltmelerin gerçekleştirip gerçekleştirmediğini inceleyerek revize edilmiş çalışmanın hakem değerlendirmesine yönlendirilmesi kararını verir. Alan Editörü tarafından istenen düzeltmeler gerçekleştirilmemişse çalışma reddedilerek yazar(lar)a iade edilir.
3. Alan Editörü, hakem değerlendirmesine yönlendirilen çalışma için iki asıl, iki yedek olmak üzere dört hakem belirleyerek Editör ile paylaşır. Editör, Alan Editörü tarafından belirlenen aday hakemler arasından **iki (2)** hakem belirler. Alan Editörü, çalışmayı belirlenen hakemlere yönlendirerek **1. Tur Hakem Değerlendirmesi** sürecini başlatır. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisinde [araştırma](#), [derleme](#) ve [tek denekli](#) çalışmalara ilişkin hakem değerlendirme formları bulunmaktadır. Hakemler bu değerlendirme formları doğrultusunda *Başlık, Öz, Giriş, Yöntem, Bulgular,*

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

*Tartışma* ve varsa *Sonuç* bölümlerini değerlendirmekte; ayrıca çalışmanın *Biçim* ve *Anlatım* özelliklerini inceleyerek çalışma hakkında *Genel Değerlendirme* yapmaktadırlar. Hakem değerlendirmeleri genel olarak çalışmaların özgünlük, kullanılan yöntem, etik kurallara uygunluk, bulguların ve sonuçların tutarlı bir şekilde sunumu ve alanyazın açısından incelenmesine dayanmaktadır. Hakemler tarafından yapılan değerlendirme süreci sonucunda değerlendirme formları tamamlanmakta ve yazar(lar)a ileilmek üzere *a) yayımlanabilir, b) ret, c) minör ya da majör revizyon* olmak üzere üç karar alınabilmektedir.

Hakemler tarafından 1. tur değerlendirmede hazırlanan raporlar Alan Editörü tarafından incelenerek varsa red kararı veren hakem(ler)den ayrıntılı rapor istenir. Alan Editörü, hakemlerden gelen raporların yanı sıra kendi görüşlerini de ekleyerek yazar(lar)a **1. Tur Değerlendirme Raporunu** gönderir ve yazar(lar)dan raporlarda yer alan düzeltmeleri en az 15 gün içinde gerçekleştirerek çalışmayı revize etmesini talep eder. Yazar, revizyon dosyasını ve eğer çalışma için red kararı veren hakem var ise red kararına karşılık savunu 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 VERİLMEMELİDİR (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 VERİLMEMELİDİR (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 edilmemiş regresyon katsayısı
DFA	CFA	Doğrulayıcı faktör analizi
CFI	CFI	Karşılaştırmalı uyum indeksi
GA	CI	Güven aralığı
d	d	Cohen'in etki büyüklüğü
sd	df	Serbestlik derecesi
AFA	EFA	Açımlayıcı faktör analizi
EB	ES	Etki büyüklüğü
f	f	Frekans
f <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 indeksi
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 indeksi
GBE	LGC	Gizil büyüme eğrisi
LL	LL	Güven aralığındaki en düşük sınır
OO	LR	Olabilirlik oranı
$\bar{X}$	M (or $\bar{X}$ )	Ortalama
LSD	LSD	En az anlamlı fark
MANOVA	MANOVA	Çok değişkenli varyans analizi
MLE	MLE	Maksimum olasılık tahmini
OK	MS	Ortalama karesi
n	n	Alt örneklem
N	N	Toplam örneklem
p	p	Olasılık değeri
r	r	Pearson korelasyon katsayısı
r <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*
  - 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.**
- 
- 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.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ  
YAZIM KURALLARI

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 vd., İngilizce için et al., yazılarak yıl eklenir. (Connell vd., 1993), (Allen et al., 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 vd., 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. Akın'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 3'teki makalelerin değerlendirme sürecine zaman ayırarak değerli katkılarını sunan tüm meslektaşlarımıza teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Ahmet BİLDİREN  
Doç. Dr. Canan SOLA-ÖZGÜÇ  
Doç. Dr. Derya ATALAN-ERGİN  
Doç. Dr. Feyzullah ŞAHİN  
Doç. Dr. Filiz KARADAĞ  
Doç. Dr. Müzeyyen ELDENİZ-ÇETİN  
Doç. Dr. Savaş AKGÜL  
Doç. Dr. Seçil ÇELİK  
Dr. Öğr. Üyesi Betül YILMAZ-ATMAN  
Dr. Öğr. Üyesi Elçin YÜKSEL-AKGÜN  
Dr. Öğr. Üyesi Emine Seçil KARAMUKLU  
Dr. Öğr. Üyesi Esra KANLI-DENİZCİ  
Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ-KARTAL  
Arş. Gör. Dr. Esra OYAR