



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

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

**Cilt | Volume**

26

**Sayı | No**

1

**Yıl | Year**

2025

**Ankara  
2025**

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

Yıl | Year  
2025

Cilt | Volume  
26

Sayı | No  
1

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

<b>Yayın Türü</b> Akademik-Bilimsel Dergi	<b>Publication Type</b> Academic-Scientific Journal
<b>Yayın Sahibi</b> Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Adına Fakülte Dekanı Prof. Dr. İlhan YALÇIN	<b>Owner of Publication</b> Dean of Ankara University Faculty of Educational Sciences
<a href="mailto:yalcini@ankara.edu.tr">✉   Ankara Üniversitesi, yalcini@ankara.edu.tr</a>	
<b>Sorumlu Yazı İşleri Müdürü</b> Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU	<b>Responsible Editor-in-Chief</b> Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU
<a href="mailto:hbakkaloglu@ankara.edu.tr">✉   Ankara Üniversitesi, hbakkaloglu@ankara.edu.tr</a>	
<b>Editör</b> Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU	<b>Editor</b> Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU
<a href="mailto:hbakkaloglu@ankara.edu.tr">✉   Ankara Üniversitesi, hbakkaloglu@ankara.edu.tr</a>	
<b>Editör Yardımcıları</b> Doç. Dr. Şeyda DEMİR	<b>Vice Editors</b> Doç. Dr. Meral Çilem ÖKCÜN-AKÇAMUŞ
<a href="mailto:sedemir@ankara.edu.tr">✉   Ankara Üniversitesi, sedemir@ankara.edu.tr</a>	<a href="mailto:okcun@ankara.edu.tr">✉   Ankara Üniversitesi, okcun@ankara.edu.tr</a>

<b>Alan Editörleri</b>	<b>Field Editors</b>
Dr. Öğr. Üyesi Işık AKIN-BÜLBÜL <a href="mailto:isikakin@hacettepe.edu.tr">✉   Hacettepe Üniversitesi isikakin@hacettepe.edu.tr</a>	Dr. Öğr. Üyesi Burcu KILIÇ-TÜLÜ <a href="mailto:tulu@ankara.edu.tr">✉   Ankara Üniversitesi tulu@ankara.edu.tr</a>
Prof. Dr. Banu ALTUNAY <a href="mailto:abanu@gazi.edu.tr">✉   Gazi Üniversitesi abanu@gazi.edu.tr</a>	Doç. Dr. Nilgün KİRİŞÇİ <a href="mailto:nilgun.kirisji@adu.edu.tr">✉   Aydın Adnan Menderes Üniversitesi nilgun.kirisji@adu.edu.tr</a>
Dr. Öğr. Üyesi Gamze ALAK <a href="mailto:gamzealak@atauni.edu.tr">✉   Atatürk Üniversitesi gamzealak@atauni.edu.tr</a>	Doç. Dr. Seray OLÇAY <a href="mailto:serayolcaygul@hacettepe.edu.tr">✉   Hacettepe Üniversitesi serayolcaygul@hacettepe.edu.tr</a>
Doç. Dr. Zeynep BAHAP-KUDRET <a href="mailto:zkudret@ankara.edu.tr">✉   Ankara Üniversitesi zkudret@ankara.edu.tr</a>	Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÖZ <a href="mailto:haticeakcakaya@mu.edu.tr">✉   Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi haticeakcakaya@mu.edu.tr</a>
Doç. Dr. Gülden BOZKUŞ-GENÇ <a href="mailto:guldenbozkus@adadolu.edu.tr">✉   Anadolu Üniversitesi guldenbozkus@adadolu.edu.tr</a>	Dr. Öğr. Üyesi Onur ÖZDEMİR <a href="mailto:onur.ozdemir@marmara.edu.tr">✉   Marmara Üniversitesi onur.ozdemir@marmara.edu.tr</a>
Doç. Dr. Şule DEMİREL-DİNGEÇ <a href="mailto:suledemirel@adadolu.edu.tr">✉   Anadolu Üniversitesi suledemirel@adadolu.edu.tr</a>	Dr. Öğr. Üyesi Candan Hasret ŞAHİN <a href="mailto:candansahin@mu.edu.tr">✉   Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi candansahin@mu.edu.tr</a>
Doç. Dr. Eylem DAYI <a href="mailto:eylemd@gazi.edu.tr">✉   Gazi Üniversitesi eylemd@gazi.edu.tr</a>	Doç. Dr. Sema TAN <a href="mailto:sematan@sinop.edu.tr">✉   Sinop Üniversitesi sematan@sinop.edu.tr</a>
Prof. Dr. Murat DOĞAN <a href="mailto:mudogan@adadolu.edu.tr">✉   Anadolu Üniversitesi mudogan@adadolu.edu.tr</a>	Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem TIKIROĞLU <a href="mailto:ccuruk@pau.edu.tr">✉   Pamukkale Üniversitesi ccuruk@pau.edu.tr</a>
Doç. Dr. Arzu DOĞANAY-BİLGİ <a href="mailto:arzudb@gazi.edu.tr">✉   Gazi Üniversitesi arzudb@gazi.edu.tr</a>	Doç. Dr. Özlem TOPER <a href="mailto:ozlemtoper@uludag.edu.tr">✉   Bursa Uludağ Üniversitesi ozlemtoper@uludag.edu.tr</a>
Doç. Dr. Derya GENÇ-TOSUN <a href="mailto:dgenc@ogu.edu.tr">✉   Eskişehir Osmangazi Üniversitesi dgenc@ogu.edu.tr</a>	Doç. Dr. Gizem YILDIZ <a href="mailto:gizemy@adadolu.edu.tr">✉   Anadolu Üniversitesi gizemy@adadolu.edu.tr</a>
<b>İngilizce Dil Editörleri   English Language Editors</b>	<b>Ölçme ve Değerlendirme Editörleri   Statistics Editors</b>
Doç. Dr. Üzeyir Emre KIYAK <a href="mailto:uzeyir.kiyak@usak.edu.tr">✉   Uşak Üniversitesi uzeyir.kiyak@usak.edu.tr</a>	Dr. Öğr. Üyesi Cansu AYAN <a href="mailto:cayan@ankara.edu.tr">✉   Ankara Üniversitesi cayan@ankara.edu.tr</a>
Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ <a href="mailto:kursatogulmus@hotmail.com">✉   Kırıkkale Üniversitesi kursatogulmus@hotmail.com</a>	Dr. Öğr. Üyesi Fulya BARIŞ-PEKMEZCİ <a href="mailto:fulya.baris@bozok.edu.tr">✉   Yozgat Bozok Üniversitesi fulya.baris@bozok.edu.tr</a>
Araş. Gör. Dr. Dinçer SARAL <a href="mailto:dincersaral@hacettepe.edu.tr">✉   Hacettepe Üniversitesi dincersaral@hacettepe.edu.tr</a>	Doç. Dr. Asiye ŞENGÜL-AVŞAR <a href="mailto:asiye.sengul@erdogan.edu.tr">✉   Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi asiye.sengul@erdogan.edu.tr</a>
Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN <a href="mailto:ceydaturhan@uludag.edu.tr">✉   Bursa Uludağ Üniversitesi ceydaturhan@uludag.edu.tr</a>	
<b>Teknik Koordinasyon Sorumluları   Technical Executives</b>	
Araş. Gör. Eylül AKAR <a href="mailto:eylulakar@kastamonu.edu.tr">✉   Kastamonu Üniversitesi eylulakar@kastamonu.edu.tr</a>	Dr. Öğr. Üyesi Esra GENÇ <a href="mailto:uzeyir.kiyak@usak.edu.tr">✉   Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi uzeyir.kiyak@usak.edu.tr</a>
Araş. Gör. Şemsi Kübra AKKUŞ-ÇARŞANBALI <a href="mailto:kubraakkus@hacettepe.edu.tr">✉   Hacettepe Üniversitesi kubraakkus@hacettepe.edu.tr</a>	Araş. Gör. Samet Burak TAYLAN <a href="mailto:sbtaylan@ankara.edu.tr">✉   Ankara Üniversitesi sbtaylan@ankara.edu.tr</a>
Araş. Gör. Hatice Cansu BİLGİÇ <a href="mailto:cansuyilmaz@gazi.edu.tr">✉   Gazi Üniversitesi cansuyilmaz@gazi.edu.tr</a>	Dr. Öğr. Üyesi Çetin TOPUZ <a href="mailto:ctntopuz@kmu.edu.tr">✉   Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi ctntopuz@kmu.edu.tr</a>
Araş. Gör. Burak ÇARŞANBALI <a href="mailto:bcarsanbali@ankara.edu.tr">✉   Ankara Üniversitesi bcarsanbali@ankara.edu.tr</a>	

<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) Prof. 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. Tehhide KARGIN (Emekli) Dr. Bahar KEÇELİ-KAYSILI (Vanderbilt University) Prof. Dr. Gönül KIRCAALI-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. RODRÍGUEZ-ORTÍZ (Universidad de Sevilla) Prof. Dr. David SALDAÑA (Universidad de Sevilla) Prof. Dr. Bülbin SUCUOĞLU (Emekli) Prof. Dr. Jane SQUIRES (University of Oregon) Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR (Anadolu Üniversitesi) Prof. Dr. Seyhun TOPBAŞ (İstanbul Medipol Üniversitesi) Prof. Dr. Yıldız UZUNER (Anadolu Üniversitesi) Prof. Dr. Nihal VAROL-ÖZYÜREK (Emekli) Prof. Dr. Linda WATSON (The University of North Carolina at Chapel Hill)
--	---

**İletişim | Contact**  
Tel. | Phone: 0 (312) 363 33 50/Dahili: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.  
Dergimizde yayınlanan çalışmaların telif hakları dergimizde olup CC-BY-NC-ND lisansı ile Açık Erişim olarak yayınlanmaktadır.

This journal has been published as a peer-reviewed journal since 1995.  
The copyrights of the studies published in our journal belong to our journal and are published as Open Access with the CC-BY-NC-ND license.

## 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)

## İÇİNDEKİLER | CONTENTS

### İçindekiler | Contents

#### Editörden | From Editor

#### Araştırma | Research

<i>Sultan ALZHRANI</i>	Suudi Arabistan'da Down Sendromlu Öğrencilerde Yaygın Cinsel Sorunların Gerçekliği The Reality of Common Sexual Problems for Students with Down's Syndrome in Saudi Arabia	1
<i>Asuman DAŞDEMİR</i>	Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) Resim Alanı Öğrencilerinin Ortak Geçmişleri Common Backgrounds of Students in the Field of Visual Arts at Science and Art Centers (SAC)	17
<i>Murat Hikmet AÇIKGÖZ</i> <i>Kürşat ÖĞÜLMÜŞ</i> <i>Sezgin VURAN</i>	Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Perspektifinden Meslek Tercih Nedenlerinin İncelenmesi The Career Choice Reasons of Special Education Teacher Candidates	33
<i>Mehmet Emin KALAYLI</i> <i>Hatice Cansu BİLGİÇ</i> <i>Eylem DAYI</i>	Özel Eğitim Öğretmeni Adaylarının Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutumlarıyla Öğretmenlik Yetkinlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Investigating the Relationship Between Preservice Special Education Teachers' Attitudes Toward Professional Collaboration and Teaching Competencies	49
<i>Hande ŞAHİN</i> <i>Aygen ÇAKMAK</i> <i>Yurdagül ERDEM</i>	Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Annelerin Sosyal İzolasyon Durumları ile Aile Yüklerinin Değerlendirilmesi Evaluation of the Family Burden and Social Isolation Status of Mothers of Children with Special Needs	67
<i>Özgül GÜLER-BÜLBÜL</i>	Zihinsel Engelli Bir Öğrencide Okuduğunu Anlama ve Akıcılığın Geliştirilmesi: Bir Vaka Çalışması Improving Reading Comprehension and Fluency in an Intellectually Disabled Student: A Case Study	83
<i>Hakan GÖL</i> <i>Naif ERGÜN</i>	Özel Eğitim Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Durumları Program Literacy Status of Special Education Teachers	101
<b>Derleme   Review</b>		
<i>Serap DEMİRBİLEK</i> <i>Muzaffer SENCER-ÖZSEZER</i> <i>Mesut DEMİRBİLEK</i>	Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma ile İlgili Öğretimsel Uygulamalarını Ele Alan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi An Investigation of Graduate Theses on Classroom Teachers' Instructional Practices Related to Inclusion	117

**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 2025 yılının ilk sayısı olan Mart, 26. Cilt, 1. Sayısı ile yeniden karşınızdayız. Her zaman olduğu gibi, öncelikle dergimize katkı sağlayan yazarlarımıza, hakemlerimize, okurlarımıza, Akademik Danışma Kurulumuza ve Editörler Kurulumuza sizlerin huzurunda teşekkür ediyorum. Editörler Kurulu olarak dergimizi niceliksel ve niteliksel olarak daha üst seviyelere taşımak için yoğun çaba sarf ettiğimizi sizlere bildirmek isterim. Bu sayımızda yer alan makaleleri tanıtmaya geçmeden önce bu sayıdan itibaren dergimizdeki Teknik Sorumlu görevinden ayrılan Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesinden Dr. Öğretim Üyesi Çetin TOPUZ'a dergimize yaptığı katkıları ve özverili çalışması için sizlerin huzurunda teşekkür ediyor ve bundan sonraki çalışmalarında başarılar diliyor; bu sayımızdan itibaren Teknik Sorumlu olarak aramıza katılan Uşak Üniversitesinden Araş. Gör. Elif SAN'a hoş geldiniz diyerek çalışmalarında başarılar diliyorum.

Değerli Okurlarımız dergimize ilişkin bir gelişmeyi sizlerle paylaşmak istiyorum. Bu sayımızdan itibaren erken görünümde bekleyen makale sayımızda artış olması nedeniyle dergimizde yer alacak makale sayısını altıdan sekize çıkarma kararı aldık, dolayısıyla 2025 yılında yayımlayacağımız dört sayımızda da sekiz makale ile karşınıza çıkacağız. Dergimize gösterdiğiniz yoğun ilgi nedeniyle sizlere çok teşekkür ediyorum ve ilginizin devamını diliyorum.

Dergimizin bu sayısında yedi araştırma ve bir derleme makalesi yer almaktadır. Bu çalışmaları kısaca sizlerle paylaşmak istiyorum. Bu sayımızda yayımlanan ilk araştırma makalesi *Sultan ALZAHİRANI* tarafından yürütülen “*Suudi Arabistan'da Down Sendromlu Öğrencilerde Yaygın Cinsel Sorunların Gerçekliği*” adlı çalışmadır. Bu çalışma, Suudi Arabistan'daki Down sendromlu öğrencilerin cinsel sorunlarını, bir dizi değişken (öğrencinin yaşı, eğitim programı ve ailenin ekonomik durumu) ışığında ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin bakış açısından belirlemeyi amaçlamıştır. Bu betimsel karşılaştırma çalışması, 68 ebeveyn ve Down sendromlu öğrenci ile 52 öğretmenden oluşan 120 kişilik bir örnekleme gerçekleştirilmiştir. Engelli öğrenciler için cinsel sorunlar anketi uygulanmış ve veriler Varyans Analizi (ANOVA) ve Tek Yönlü ANOVA kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular, ebeveynlerine ve öğretmenlerine göre Down sendromlu öğrencilerin yaşadıkları en yaygın cinsel sorunların cinsel gelişim konusunda bilgi eksikliği, çocuğun kendini başkalarının önünde sunmasında yaşanan zorluklar ve normal ve anormal fiziksel temas arasındaki farkı ayırt edememe olduğunu göstermiştir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA), ortalama, standart sapma ve t-testi kullanılarak hesaplanan bulgular, zihinsel engelli öğrencilerin ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin en yaygın cinsel sorunlara ilişkin bakış açıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrencilerin yaşları ile karşılaştıkları cinsel sorunlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Son olarak, Down sendromlu öğrencilerin ait oldukları program değişkenlerine ve ailenin ekonomik durumuna göre karşılaşılan cinsel sorunlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Down sendromlu öğrencilerin ebeveynlerinin cinsel gelişim hakkındaki bilgilerini artırmak ve bu gelişimden kaynaklanan değişkenlerle nasıl başa çıkacaklarını anlamalarını sağlamak için bir grup danışmanlığı programı geliştirilmesi önerilmiştir. Aileler, öğretmenler, psikologlar ve özel gereksinimlilik alanında çalışan sosyal hizmet uzmanları için zihinsel engelli öğrencilerin yaşadığı cinsel sorunların nasıl tespit edileceğine dair eğitim programları geliştirilmesi gerektiği önerilmiştir. Ebeveynlerin çocuklarının karşılaştığı en önemli cinsel sorunları belirlemek ve bunları çözmek için işbirliği yapmak üzere öğretmenlerle iletişim ve diyalogun önemi konusunda eğitim kursları aracılığıyla bilinçlendirilmesi gerektiği önerilmiştir.

“*Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) Resim Alanı Öğrencilerinin Ortak Geçmişleri*” adlı ikinci araştırma makalesi *Asuman DAŞDEMİR* tarafından kaleme alınmıştır. Bu çalışmada sanat alanında özel yetenekli bireylerin, yaşamlarının en yakınında bulunan aile ve sosyal çevrelerine ilişkin ortak geçmişlerinin nasıl olduğu irdelenmek istenmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırma, iç içe geçmiş tek durum çalışması ile desenlenmiştir. Araştırmaya; özel yetenekli bireylerin destek eğitimi aldığı İzmit Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) resim yetenek alanında eğitim görmeye hak kazanmış, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında araştırmacı ve zümresinin görsel sanatlar dersine katılan 8'i kız 2'si erkek 10 öğrenci ve onların ebeveynleri katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularından elde edilen veriler, araştırma sorularıyla örtüşecek şekilde betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmada “Roller”, “Onaylanma”, “İlkler” ve “Farklılıklar” olarak dört ana temaya ulaşılmıştır. Özel yetenekli bireyler için yetenek ve yeteneğin başarıya dönüşmesinde en kritik bileşenin aile olduğu görülmüştür. Ailelerin demografik yapısı ile sanata ilişkin tutumlarının, özel yetenekli çocuklarının sanatsal gelişimlerinde önemli bir etken olduğu değerlendirilmiştir. Özel yetenekli çocukların sahip olduğu yeteneklerin keşfedilmesi, doğru bir şekilde desteklenmesi ve doğru yerlerde kullanılması ile ülke menfaatlerinin düşünülmüş olacağı ve bu bağlamda ebeveynlerin özel yetenekli çocuklarını yakından takip etmeleri, onların ilgilerini keşfetmeleri ve bu yönde desteklemelerinin özel yeteneklerin gelişmesinde önemli bir etken olacağı ileri sürülmüştür.

Üçüncü araştırma makalesi *Murat Hikmet AÇIKGÖZ, Kürşat ÖĞÜLMÜŞ ve Sezgin VURAN* tarafından yürütülen “*Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Perspektifinden Meslek Tercih Nedenlerinin İncelenmesi*” adlı çalışmadır. Bu çalışmada özel eğitim bölümüne yerleşen öğretmen adaylarının meslek tercih nedenlerinin görüşlere dayalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma modellerinden olgubilim (fenomenoloji) modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Karadeniz ve İç Anadolu bölgelerinde bulunan dört farklı üniversitede öğrenim gören 182 özel eğitim öğretmenliği lisans programı birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan veri toplama formu aracılığıyla çevrimiçi olarak toplanmıştır. Elde edilen veriler, MAXQDA programı ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin özel eğitim bölümünü özgeci nedenlerden dolayı tercih ettiği, bölüme karşı olumlu duygular hissettikleri ve mesleklerine ilişkin ileriye dönük çoğunlukla kişisel hedefler belirledikleri görülmüştür. Öğrencilerin çoğu, bölümü tercih etmeden önce araştırma yapmış ve özel eğitim alanıyla ilişkili kişilerden bilgi almıştır. Öğrencilerin bölümü tercih etmelerinde etkili olan kişilerin çoğunlukla aile üyeleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, öğrencilerin çoğu, özel eğitim öğretmenliğini kişiliklerine uygun gördüklerini ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, özel eğitim öğretmenliğinin en çok özgeci nedenlerden dolayı tercih edildiği ve tercihlerin çoğunlukla araştırılarak ve bilinçli bir şekilde yapıldığı görülmüştür. Bu durumun öğrencilerin ileriki mesleki başarıları açısından önemli ve umut vaat edici olduğu ileri sürülmüştür.

“*Özel Eğitim Öğretmeni Adaylarının Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutumlarıyla Öğretmenlik Yetkinlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” adını taşıyan dördüncü araştırma makalesi *Mehmet Emin KALAYLI, Hatice Cansu BİLGİÇ ve Eylem DAYI* tarafından yürütülmüştür. Bu çalışmada özel eğitim alanında iş birlikçi çalışma becerilerine yönelik tutumlar ile öğretmen yetkinlikleri arasındaki ilişki aydınlatılarak alan yazına katkı sağlanması amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama yönteminde kurgulanmıştır. Üniversitelerin özel eğitim öğretmenliği lisans programına devam eden en az bir dönem öğretmenlik uygulaması dersini almış 253 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın verileri, “*Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeği*” ve “*Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği*” aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesine geçmeden önce normallik varsayımı kontrol edilmiştir. Daha sonra istatistiksel çözümlenmeler (korelasyon, regresyon, tek yönlü varyans analizi, bağımsız gruplar t testi) yapılmıştır. Bunun yanında, her bir ölçeğe ilişkin güvenilirlik katsayıları da hesaplanmıştır. Analizler sonucunda, öğretmen adaylarının mesleki iş birliğine yönelik tutumları ile öğretmen yetkinlikleri ve alt boyutları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının mesleki iş birliğine yönelik tutumlarının öğretmen yetkinliklerini ve alt boyutlarını pozitif yönde yordadığı belirlenmiştir. Son olarak, öğretmenlik uygulamasında ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmen adaylarının iş birliğine yönelik tutum düzeyleri ve öğretmen yetkinlik düzeyleri diğer yetersizlik gruplarıyla çalışan öğretmen adaylarından yüksek çıkmıştır. Bu çalışmanın bulguları, özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki iş birliğine yönelik olumlu tutumlarının, öğretmen yetkinlik düzeylerini anlamlı derecede artırdığını ve farklı yetersizlik gruplarıyla çalışmanın, öğretmen adaylarının mesleki gelişimini farklı şekillerde etkilediğini göstermiştir. Bu sonuçların, öğretmen eğitim programlarının çeşitliliğe ve farklı öğrenme ihtiyaçlarına duyarlı yaklaşımları teşvik etmesinin önemini vurguladığı ileri sürülmüştür.

*Hande ŞAHİN, Aygen ÇAKMAK ve Yurdagül ERDEM* tarafından kaleme alınan beşinci araştırma makalesi “*Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Annelerin Sosyal İzolasyon Durumları ile Aile Yüklerinin Değerlendirilmesi*” adını taşımaktadır. Bu çalışma, özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin aile yükü ve sosyal izolasyon durumlarını ve etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen 180 Türk anne üzerinde yürütülmüş olup veriler "Bilgi Formu", "Sosyal İzolasyon Ölçeği" ve "Zihinsel Yetersiz Çocuğu Olan Aileler İçin Aile Yükü Değerlendirme Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Bazı demografik değişkenlere göre sosyal izolasyon durumu ve aile yüklerinin incelendiği çalışmada çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Sonuçlar dağılımların kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğunu gösterdiğinden, ortalamaları karşılaştırmak için ANOVA ve t-test analizi, ölçeklerden alınan toplam puanların olası yordayıcılarını belirlemek için ise çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, annelerin orta düzeyde sosyal izolasyona ve yüksek düzeyde aile yüküne sahip oldukları bulunmuştur. Annenin yaşı ve eğitim düzeyi arttıkça sosyal izolasyon düzeyi azalmakta, özel gereksinimli çocuk sayısı arttıkça sosyal izolasyon düzeyi artmakta olup bu durumun annelerin sosyal iletişimlerini etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe aile yükü azalmakta, sahip olunan özel gereksinimli çocuk sayısı arttıkça da aile yükü artmakta olduğu sonucuna varılmıştır. Özel gereksinimli çocuğa sahip olmanın sosyal iletişimlerini etkilediğini ve eşyle sorun yaşamalarına sebep olduğunu belirten annelerin de aile yüklerinin artmakta olduğu bulunmuştur. Ayrıca özel gereksinimli çocuğa sahip olmanın sosyal iletişimi etkileme durumu, sahip olunan özel gereksinimli çocuk sayısı hem sosyal izolasyonun hem de aile yükünün önemli yordayıcıları olduğu da belirlenmiştir.

Bu sayıda yer alan altıncı araştırma makalesi olan “*Zihinsel Engelli Bir Öğrencide Okuduğunu Anlama ve Akıcılığın Geliştirilmesi: Bir Vaka Çalışması*” adlı çalışma *Özgül GÜLER-BÜLBÜL* tarafından kaleme alınmıştır. Bu çalışma, zihinsel engelli bir öğrencinin okuma akıcılığını ve anlama becerilerini geliştirmede beceri

ve performansla dayalı akıcı okuma tekniklerini okuma sırasında ve sonrasında kullanılan okuduğunu anlama teknikleriyle birleştiren bir dizi müdahalenin etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmanın özgünlüğünün, zihinsel engelli bir çocuğa odaklanması ve akıcı okuma ile okuduğunu anlama tekniklerinin birleştirilmesi olduğu belirtilmiştir. Bu vaka çalışmasında, Türkiye’de bir ortaokulun altıncı sınıfında öğrenim gören ve özel eğitim sınıfında eğitim alan hafif düzeyde zihinsel engeli olan 13 yaşında bir erkek öğrenci yer almıştır. Müdahale serisi on oturumda uygulanmıştır. Yapılan müdahaleler sonucunda başlama düzeyine göre yanlış okunan kelime sayısında azalma, doğru okunan kelime sayısında ve okuduğunu anlama düzeyinde artış görülmüştür. Öğrenci uygulama sırasında ve sonraki haftalarda kazanımlarını sürdürmüştür. Sonuç olarak, zihinsel engelli bir öğrenciye yönelik geliştirilen müdahale paketi, öğrencinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede ve sürdürmede etkili olmuştur. Sonuçların genellenebilirliğini test etmek için ileride daha büyük örneklerle yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğu belirtilmiştir.

“Özel Eğitim Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Durumları” adını taşıyan yedinci araştırma makalesi *Hakan GÖL* ve *Naif ERGÜN* tarafından kaleme alınmıştır. Bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin program okuryazarlık, öz yeterlik inanç ve öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve öğretmenlerin program okuryazarlık, öz yeterlik inanç ve öğretim programına bağlılık düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre nasıl değiştiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada; betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçekler kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın verileri, Türkiye’nin farklı coğrafi bölgelerinde bulunan 402 (Kadın: 213, Erkek: 189) özel eğitim öğretmeninden toplanmıştır. Analizler sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin program okuryazarlık, öz yeterlik inanç ve programa bağlılık düzeylerinin iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Program okuryazarlık ve öz yeterlik inanç düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, programa bağlılık düzeyinin ise cinsiyete göre kadınların lehine farklılaştığı saptanmıştır. Program okuryazarlık ve programa bağlılık düzeyinin eğitim durumuna göre farklılaşmadığı, öz yeterlik inanç düzeyinin ise lisansüstü mezunların lehine farklılaştığı belirlenmiştir. Program okuryazarlık, öz yeterlik inanç ve programa bağlılık düzeylerinin mezuniyet alanına göre anlamlı farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. Program okuryazarlık, öz yeterlik inanç ve programa bağlılık düzeylerinin birbiriyle yüksek düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Son olarak öğretmen öz yeterlik inanç ve programa bağlılık düzeylerinin program okuryazarlığın yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda özel eğitim öğretmenlerinin program okuryazarlık, programa bağlılık ve öz yeterlik inanç düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sayıda yer alan son çalışma bir derleme makalesidir. *Serap DEMİRBILEK*, *Muzaffer SENCER-ÖZSEZER* ve *Mesut DEMİRBILEK* tarafından yürütülen çalışma “*Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma ile İlgili Öğretimsel Uygulamalarını Ele Alan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi*” adını taşımaktadır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Kaynaştırma ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin sınıf içi öğretimsel uygulamalarını konu alan ve ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen toplamda elli dört lisansüstü tez çalışmada analize tabi tutulmuştur. Araştırmada elde edilen sonuçlara bakıldığında çıkarılan yasa ve yönetmelikler ile gerçekleştirilen lisansüstü çalışmaların tarihsel olarak paralellik gösterdiği görülmüştür. Bununla birlikte yöntemsel olarak bakıldığında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan daha çok nicel araştırmaların gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Nitekim daha çok betimsel/genel tarama, ilişkisel tasarım ve durum çalışması gibi tasarım ve modellerin yoğun olarak kullanıldığı, örnekleme yöntemi açısından ise daha çok basit tesadüfi örnekleme, ölçüt örnekleme, amaçlı örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemlerinin ön plana çıktığı bulunmuştur. Tezlerin ele aldıkları konu/değişkenler ve tezlerin eğilimlerine bakıldığında ise kaynaştırma ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri öğretim ve sınıf içi uygulamaların ağırlık kazandığı görülmüştür. Bununla birlikte kaynaştırmada sınıf yönetimi, öğretmen yetkinlikleri veya yeterlikleri, özel eğitim konusunda öğretmene destek ile öğretmen tutumlarını içeren konuların da gerçekleştirilen lisansüstü araştırmalarda eğilim oluşturduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak ele alınan tezlere bakıldığında daha çok var olan durumu ve sorunları betimlemeye dayalı bir yöntem izlendiği görülmüş ve sorunların çözümüne yönelik veya etkili kaynaştırma uygulamalarına yönelik deneysel araştırma, öneri, planlama ve modellemelerin eksik olduğu öne sürülmüştür.

Sevgili Okurlarımız, dergimizin zamanında çıkması ve niteliğinin artırılması için yoğun çaba harcayan Editörler Kurulunda yer alan çalışma arkadaşlarıma sizlerin huzurunda bir kez daha çok teşekkür ediyorum. Siz değerli okurlarımıza, yazarlarımıza ve hakemlerimize destekleriniz ve katkılarınız için tekrar teşekkür ediyorum ve süreçteki desteklerinizi ve katkılarınızı sürdürmenizi rica ederek saygılarımı sunuyorum. 2025 yılının Haziran ayında yayımlanacak olan 26. Cildin ikinci sayısında tekrar buluşmayı diliyorum...

**Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU**

## From the Editor...

Dear Readers,

We are with you again with the Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education's first issue of March 2025, Volume 26, Issue 1. As always has been, I would like to thank here those who contributed as our authors, reviewers, readers, our Academic Advisory Board, and our Editorial Board. I would like to indicate that as the Editorial Board, we put forth the effort to move our journal to a higher level both quantitatively and qualitatively in the forthcoming process. Before introducing the articles in this issue, I would like to thank for his devoted work and contributions to our journal and wish success in his future works to Dr. Çetin TOPUZ from Karamanoğlu Mehmetbey University, who left our team as one of our Technical Executives as of this issue. I also would like to welcome Res. Assist. Elif SAN from Uşak University, who has joined us as Technical Executive in this issue, and wish her success in her work.

Dear Readers, I would like to share an update on the recent development in the journal. Since the number of articles awaiting in early publication has increased, we have decided to increase the number of articles in our journal from six to eight beginning with this issue, so we will be presenting you with eight articles in the four issues we will have published in 2025. I would like to thank you very much for your great interest in our journal and hope you continue your interest.

This issue of our journal features seven research articles and one review article. I would like to briefly introduce them to you. The first research article in the current issue includes a study of *Sultan ALZHRANI* titled "*The Reality of Common Sexual Problems for Students with Down's Syndrome in Saudi Arabia.*" The study aimed to identify the sexual problems of students with Down's syndrome in Saudi Arabia from the point of view of their parents and teachers in the light of a range of variables (student's age, educational program, and family's economic situation). This descriptive comparative study was based on a sample of 120 participants consisting of 68 parents and 52 teachers caring for students with Down's syndrome. The questionnaire of sexual problems for students with disabilities was applied and the data was statically analyzed using Analysis of Variance (ANOVA) and One-way ANOVA. The findings indicated that the most prevalent sexual problems experienced by students with Down's syndrome according to their parents and teachers are a lack of knowledge of sexual development, difficulties in the child presenting themselves in front of others, and the inability to distinguish between normal and abnormal physical contact. The arithmetic one-way analysis of variance (ANOVA), mean, standard deviation, and t-test were used to calculate the findings that revealed no statistically significant differences between the perspectives of the parents and teachers of students with intellectual disability regarding the most prevalent sexual problems. Moreover, there was no statistically significant correlation between the student's age and the sexual problems they encountered. Finally, the findings found statistically significant differences in the sexual problems encountered according to the of the program variables to which the students with Down's syndrome belong and the family's economic situation. It is recommended that a group counseling program be devised for the parents of students with Down's syndrome to advance their knowledge of sexual development and to obtain an understanding of how to deal with the variables resulting from such development. Develop training programs for families, teachers, psychologists, and social workers working in special needs care on how to identify the sexual problems experienced by intellectually disabled students. Raise parents' awareness of the importance of communication and dialogue with teachers to identify the most important sexual problems their children face and collaborate to resolve them through training courses.

The second study namely "*Common Backgrounds of Students in the Field of Visual Arts at Science and Art Centers (SAC)*" was authored by *Asuman DAŞDEMİR*. This study aims to investigate the common backgrounds of artistically gifted and talented students in their immediate surroundings, including family and social environments. This research, utilizing qualitative research methodology, is designed as an embedded single-case study. The study involved 10 students, eight girls and two boys, who qualified for art education in the field of painting at the Science and Art Center (SAC) in İzmit, a support center for gifted and talented students, during the 2022-2023 academic year. Both students and their parents participated in the study. Data obtained through semi-structured interview questions were descriptively analyzed in alignment with the research questions. Four main themes emerged from the research, namely "Roles," "Approval," "Firsts," and "Differences." The study indicates that family plays a crucial role as the most critical component in the talent development and success of artistically gifted and talented students. The demographic structure of families and their attitudes toward art are considered significant factors in the artistic development of their gifted children. Discovering the talents of gifted and talented students, supporting them accurately, and utilizing their skills in appropriate fields would contribute to the national interest. Therefore, closely monitoring and discovering the interests of gifted children, along with providing support in those areas, are crucial factors in developing their talents.

The third research article in this issue is authored by *Murat Hikmet AÇIKGÖZ, Kürşat ÖĞÜLMÜŞ, and Sezgin VURAN*, entitled "*The Career Choice Reasons of Special Education Teacher Candidates.*" The aim of the study is to examine the reasons for the preference of pre-service teachers the special education department. In this study, phenomenology, one of the qualitative research models has been used. The participants of the study consisted of 182 first-year students of special education teacher training program studying in four different universities in the Black Sea and Central Anatolia regions. The data of the study were collected online through a data collection form created by the researchers. The data were analyzed with MAXQDA software. According to the findings, the students preferred the special education department for altruistic reasons, felt positive feelings towards the department, and set personal goals for their profession in the future. Most of the students did research before choosing the department and received information from people related to special education. It was concluded that the people who influenced the students to choose the department were mostly family members. Finally, most of the students stated that they found special education teaching suitable for their personalities. When the results of the research are evaluated in general, it is seen that special education teacher training program is mostly preferred for altruistic reasons and that the preferences are mostly researched and made consciously. This situation is thought to be important and promising in terms of students' future professional success.

*Mehmet Emin KALAYLI, Hatice Cansu BİLGİÇ, and Eylem DAYI* authored the fourth research article, entitled "*Investigating the Relationship Between Preservice Special Education Teachers' Attitudes Toward Professional Collaboration and Teaching Competencies.*". This study aimed to contribute to the literature by clarifying the relationship between attitudes towards collaborative working skills and teachers' competencies in the field of special education. The research was designed in relational survey method, one of the quantitative research types. A total of 253 students who were enrolled in the undergraduate special education program at the universities and took the teaching practice course for at least one semester participated in the study. The data of the study were collected through the "Attitude Scale towards Professional Collaboration among Teachers" and "Ohio Teacher Competence Scale". Before analyzing the data, the assumption of normality was checked. Then, statistical analyses (correlation, regression, one-way analysis of variance, independent groups t-test) were performed. Reliability coefficients were also calculated for each scale. As a result of the analyses, a high positive correlation was found between pre-service teachers' attitudes towards professional collaboration and teacher competencies and their subdimensions. In addition, it was found that pre-service teachers' attitudes toward professional collaboration positively predicted teacher competencies and their subdimensions. Finally, the attitudes towards collaboration and teacher competencies of pre-service teachers working with students with severe and multiple disabilities in teaching practice were higher than those of preservice teachers working with other disability groups. The results of this study suggest that pre-service special education teachers' positive attitudes towards professional collaboration significantly increase their levels of teacher efficacy, and that working with different disability groups affects pre-service teachers' professional development in different ways. This highlights the importance of teacher education programs to promote approaches that are sensitive to diversity and diverse learning needs.

The fifth research article, which was authored by *Hande ŞAHİN, Aygen ÇAKMAK, and Yurdagül ERDEM* is entitled "*Evaluation of the Family Burden and Social Isolation Status of Mothers of Children with Special Needs.*". This research was conducted as a descriptive study to determine the family burden and social isolation status of mothers of children with special needs and the influencing factors. The researchers conducted the present study on 180 Turkish mothers selected by convenience sampling and collected data using the "Information Form," "Social Isolation Scale," and "Family Burden Assessment Scale for Families of Children with Intellectual Disability." They performed data analysis using the program SPSS. The study, which examined the social isolation status and family burdens according to some demographic variables, calculated skewness and kurtosis values. Since the results showed that the distributions were within acceptable limits, the researchers used ANOVA and t-test analysis to compare the means and multiple regression analysis to determine the possible predictors of the total scores from the scales. The findings showed that respondent mothers had a moderate level of social isolation and a high level of family burden. With an increase in respondent mothers' age and education level, their social isolation levels decreased. Furthermore, with an increase in respondent mothers' education level, family burden decreased. However, with the increasing number of children with special needs respondent mothers had, their family burden increased. The family burden of respondent mothers who reported that having children with special needs caused them to experience problems with their social communication and spouses also increased. The impact of having a child with special needs on social communication and the number of children with special needs are discussed as the important predictors of both social isolation and family burden.

The sixth research article in this issue, entitled "*Improving Reading Comprehension and Fluency in an Intellectually Disabled Student: A Case Study,*" was authored by *Özgül GÜLER-BÜLBÜL*. This study aimed to determine the effectiveness of a series of interventions that combine skill and performance-based reading fluency techniques with reading comprehension techniques used during and after reading in improving reading fluency and comprehension skills of an intellectually disabled student. The uniqueness of this study is that it focuses on a

child with intellectual disability, and it combines fluent reading and reading comprehension techniques. This was a case study featuring a 13 year old male student enrolled in the sixth grade of a middle school who received interventions in a special education class for mild intellectual disability in Turkey. The intervention series was applied in ten sessions. As a result of the interventions, there was a decrease in the number of misread words and increase in the number of correctly read words and reading comprehension level compared to the baseline values. The student maintained the acquisitions he gained during the intervention and in the following weeks. In conclusion, the intervention package developed for an intellectual disability student was effective in improving and maintaining the student's reading fluency and reading comprehension skills. Further studies with larger samples are needed to test the generalizability of the results.

The seventh and the last research article, titled "*Program Literacy Status of Special Education Teachers*," was authored by *Hakan GÖL* and *Naif ERGÜN*. The purpose of this study is to examine the relationship between curriculum literacy, self-efficacy beliefs and curriculum commitment levels of special education teachers. In addition, the study also analyzed how teachers' curriculum literacy, self-efficacy beliefs and curriculum commitment levels change according to various demographic variables. In this study, the researchers used a descriptive-correlational research model. They obtained the research data using scales developed for this purpose. They collected data from 402 (female: 213, male: 189) special education teachers in different geographical regions of Turkey and analyzed it using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 26 data analysis program. The study found that special education teachers had good levels of curriculum literacy, self-efficacy beliefs, and commitment to the curriculum. The results showed that curriculum literacy and self-efficacy belief levels did not differ according to gender, while the level of commitment to the curriculum differed in favor of women. The findings indicated that the level of curriculum literacy and curriculum commitment did not differ according to educational status, while the level of self-efficacy beliefs differed in favor of teachers with graduate degrees. Program literacy, self-efficacy belief, and program commitment levels differed significantly according to the field of graduation. The analysis revealed that curriculum literacy, self-efficacy beliefs, and curriculum commitment levels were highly correlated with each other. Finally, the study determined that teacher self-efficacy beliefs and curriculum commitment levels were predictors of curriculum literacy. According to the findings, the authors concluded that special education teachers have high levels of curriculum literacy, curriculum commitment, and self-efficacy beliefs.

The last article in this issue is a review article, entitled "*Investigation of Graduate Theses on Classroom Teachers' Instructional Practices Related to Inclusion*," was authored by *Serap DEMİRBILEK*, *Muzaffer SENCER-ÖZSEZER*, and *Mesut DEMİRBILEK*. This study aims to examine the doctoral theses dealing with classroom teachers' instructional practices related to inclusion. The study used document analysis. A total of fifty-four postgraduate theses on classroom teachers' instructional practices related to inclusion, determined by criterion sampling, were subjected to analysis. When the results obtained in the research are examined, it is seen that the laws and regulations enacted and the postgraduate studies carried out are historically parallel. However, methodologically, it was seen that more quantitative analyses were conducted on classroom teachers' instructional practices related to inclusion. It was found that designs and models such as descriptive/general survey, relational design, and case study were used intensively, and in terms of sampling methods, simple random sampling, criterion sampling, purposive sampling, and maximum variation sampling methods came to the fore. Again, when the subjects/variables addressed by the theses and the tendencies of the theses were examined, it was seen that the teaching and classroom practices carried out by classroom teachers related to inclusion gained weight. In addition, it was determined that the topics of classroom management in inclusion, teacher competencies or qualifications, support for teachers in special education, and teacher attitudes also formed a trend in postgraduate research. As a result, it can be seen that a method based on describing the existing situation and problems is followed, and experimental research, suggestions, planning, and modeling for solving problems or effective inclusion practices are missing.

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 second issue of the 26<sup>th</sup> volume which will be published in June 2025...

***Prof. Hatice BAKKALOĞLU***



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

2025, 26(1), 1-16

**ARAŞTIRMA MAKALESİ | RESEARCH ARTICLE**

Gönderim Tarihi | Recieved Date: 20.05.23

Kabul Tarihi | Accepted Date: 11.03.24

Erken Görünüm | Online First: 06.08.24

**Suudi Arabistan'da Down Sendromlu Öğrencilerde Yaygın Cinsel Sorunların Gerçekliği**

**The Reality of Common Sexual Problems for Students with Down's Syndrome in Saudi Arabia**

[Click here to read in English](#)

**Sultan Alzahrani**



---

**Ethical Approve**

The ethical approve of this research was taken from King Abdulaziz University Bioethics Committee of Scientific and Medical Research, decision date is 21.06.2023 and registration number is HAP-02-M-258.

---

**Funding**

Technical and financial support were received from the University of Jeddah from the grant (UJ-23-SHR-79), Jeddah, Saudi Arabia.

---

**Conflict of Interest**

The author declared no conflict of interest.

---

Dergimizde yayınlanan çalışmaların telif hakları dergimizde olup CC-BY-NC-ND lisansı ile Açık Erişim olarak yayınlanmaktadır.

The copyrights of the studies published in our journal belong to our journal and are published as Open Access with the CC-BY-NC-ND license.



## The Reality of Common Sexual Problems for Students with Down's Syndrome in Saudi Arabia

Sultan Alzahrani  

### Abstract

**Introduction:** The current study aimed to identify the sexual problems of students with Down's syndrome in Saudi Arabia from the point of view of their parents and teachers in the light of a range of variables (student's age, educational program, and family's economic situation).

**Method:** This descriptive comparative study was based on a sample of 120 participants consisting of 68 parents and 52 teachers caring for students with Down's syndrome. The questionnaire of sexual problems for students with disabilities was applied and the data was statically analyzed using Analysis of Variance (ANOVA) and One-way ANOVA. The findings indicated that the most prevalent sexual problems experienced by students with Down's syndrome according to their parents and teachers are a lack of knowledge of sexual development, difficulties in the child presenting themselves in front of others, and the inability to distinguish between normal and abnormal physical contact.

**Findings:** The arithmetic one-way analysis of variance (ANOVA), mean, standard deviation, and t-test were used to calculate the findings that revealed no statistically significant differences between the perspectives of the parents and teachers of students with intellectual disability regarding the most prevalent sexual problems. Moreover, there was no statistically significant correlation between the student's age and the sexual problems they encountered. Finally, the findings found statistically significant differences in the sexual problems encountered according to the of the program variables to which the students with Down's syndrome belong and the family's economic situation.

**Discussion:** It is recommended that a group counseling program be devised for the parents of students with Down's syndrome to advance their knowledge of sexual development and to obtain an understanding of how to deal with the variables resulting from such development. Develop training programs for families, teachers, psychologists, and social workers working in special needs care on how to identify the sexual problems experienced by intellectually disabled students. Raise parents' awareness of the importance of communication and dialogue with teachers to identify the most important sexual problems their children face and collaborate to resolve them through training courses.

**Keywords:** Sexual problems, students, Down's syndrome, reality, common.

**To cite:** Alzahrani, S. (2025). The reality of common sexual problems for students with Down's syndrome in Saudi Arabia. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 26(1), 1-16. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1299960>

<sup>1</sup>Assoc. Prof., University of Jeddah, E-mail: ssaalhariri@uj.edu.sa, <https://orcid.org/0000-0002-2197-335X>



## Introduction

Psychologists view sexuality as an essential facet of human nature. Psychoanalysts view libido or sexual energy as an instinctual energy that serves the purpose of species survival, growth, development, and creativity. Sexuality, in general, remains taboo; until recently, many people have refused to acknowledge that all human beings have sexual feelings, needs, and desires, regardless of their physical or intellectual abilities (Husain et al., 2023). However, students with Down's syndrome have the same sexual feelings, needs, and desires as ordinary students, and they have the right to receive sexual education and sexual healthcare as well as opportunities for sexual expression, although sexuality for these students has historically been a matter of fear and denial (Haskan, 2023).

Students with disabilities encounter various obstacles in terms of social adaptation and social acceptance, particularly concerning sex; Many people mistakenly believe individuals with Down syndrome exhibit sexual deviance, but this perception requires further elaboration, and the connection between sexuality in individuals with Down syndrome should be reinforced with a more comprehensive review of the literature. or unable to establish a long-term sexual relationship. Paradoxically, students with Down's syndrome are at high risk of being sexually exploited by ordinary students (Rfat et al., 2002). Therefore, students with disabilities often have partial, inaccurate, and contradictory sexual knowledge (Whittle & Butler, 2018). Various studies (Hole et al., 2022; Friedman, 2023) suggest that early maturation and rapid changes in individuals with Down's syndrome may sometimes contribute to an increased risk of sexual issues and challenges.

Most recent findings indicate an increase in behavioral and psychological disorders among adolescents with Down's syndrome (Lunde et al., 2022). During puberty, adolescents begin to experience sexual attraction and become sensitive to sexual topics, and their thoughts become preoccupied with sexual matters; in many cases, sexual perversions can manifest in various forms such as masturbation and illegal sexual relationships (Kirkner et al., 2022).

For students with disabilities, sexuality can cause discomfort and upset when parents attempt to suppress their children's sexual expression and are opposed to the idea that their children can lead independent sexual lives (Schmidt et al., 2022). Many parents of students with Down's syndrome take contradictory or restrictive attitudes and avoid discussing sex with their children (Hole et al., 2022). It is therefore important for healthcare professionals to inform parents of individuals with special needs about sexual development (Schmidt et al., 2022).

The above factors highlight those students with Down's syndrome experience more sexual problems than ordinary students. Therefore, the current study examines these problems from the perspective of parents and teachers according to a range of variables.

### Study Problem

Sex is integral to the emotional, moral, physical, psychological, social, and spiritual passions that make us human beings. Although sexual activity is an intricate part of socialization for all students, promoting lifelong sexual activity among students with intellectual and developmental disabilities is particularly critical, as they have been systematically and routinely denied opportunities to develop and express their sexuality (Correa et al., 2022).

Sexual activity in Western societies, is often taboo, especially involving students with disabilities. Not surprisingly, the interest in sex for students with disabilities has often been thwarted. The ability of other students to control the sexuality of individuals with Down syndrome is influenced by several factors that can exacerbate this phenomenon. These factors include their dependence on others for physical care, living in unsupervised environments, lack of respect for their human rights, difficulties in seeking assistance, increased social isolation, and limited self-defense capabilities. Moreover, living in inclusive contexts can lead to a greater likelihood of replicating socially and culturally impoverished environments (Hole et al., 2022).

Denying society and culture of the students with disabilities' fundamental right to sexuality expression, the perceptions of such students as being asexual can be an obstacle to safe sex education for workers who may be affected by these views and for students with disabilities themselves, both in terms of their access to information and being accepted as sexual creatures. This can lead to sexual problems, lack of sex education, and inappropriate attitudes towards the sexuality of students with and without disabilities (Houtrow et al., 2021).

In the Arab context, research on the sexual challenges faced by students with Down Syndrome has been notably limited. The researcher's observations have brought to light instances of sexual exploitation that these students are vulnerable to, including cases of self-inflicted physical sexual abuse when left unattended, as well as

incidents of abuse during school-to-home bus commutes and within mainstream school environments. Given the scarcity of previous studies that addressed puberty problems (sexual and behavioral problems) for students with Down's syndrome in Arab societies, it is difficult in some countries (for example, the Kingdom of Saudi Arabia) to find resources that are understandable, realistic, and tangible enough to explain the reality and causes of sexual problems among students with Down's syndrome. Thus, it is difficult to reach any general conclusions about the sexual behavior of these individuals.

This study seeks to provide a clear definition of the term 'sexual problems' in the context of Down Syndrome, address the scarcity of relevant literature with proper references, and delve into how previous studies have approached and managed these issues. Furthermore, the study aims to articulate its unique contributions to the existing literature and its potential applications, focusing on the perspectives of parents and teachers in Saudi

### **Significance of the Study**

The theoretical importance lies in studying the sexual problems of students with Down's syndrome from the parents' perspective, which increases our understanding of the disturbed behaviors demonstrated by these students and how to deal with them, as well as enriching the research in this field. Despite the increased interest in this topic at the Western and Arab levels in recent years, this interest is not commensurate with the problem and requires more qualitative research (Michielsen & Brockschmidt, 2021). In addition, the findings may help researchers and teachers to develop programs that help address these sexual problems, thus working to prevent them or to develop early intervention strategies to modify them. This study can be useful for the psychological and behavioural rehabilitation of students with Down's syndrome in the Kingdom of Saudi Arabia at special education centers and mainstream classrooms. The study's findings will also have a role in developing remedial and counseling programs for parents to help them deal with any sexual problems with their children.

### **Sexual Problems**

Some scholars believe that sexual problems are the root of all other behavioral problems, especially since the sexual instinct in humans is often suppressed, leading to psychological repercussions (Legano et al., 2021). Students with Down's syndrome face challenges in the field of sexual activity that may differ from those faced by their peers without disabilities. For instance, students with Down's syndrome tend to be less familiar with sex, have fewer sexual experiences, have more negative attitudes toward sexual activities, and have more experience of sexual abuse—often as victims—than those without intellectual disabilities (Jojo et al., 2023).

Many people misconceive that if a child has a lower IQ, they will be less active in other areas, while sometimes the opposite is true. This is because sexual stimulation and behavior has nothing to do with the mind, but with the endocrine hormones. Since students with Down's syndrome are less aware of social rules, these sexual desires may arise sooner than for others. It was found that behavioral and sexual problems are more common among adolescents with Down's syndrome than in ordinary children during puberty (Friedman, 2023). Thus, puberty is an important period for children with Down's syndrome and their families, and this should be considered by psychiatrists and physicians (Donnelly et al., 2023).

Students with intellectual disabilities often describe sexual behavior as a 'bad, inappropriate, dangerous, and forbidden thing', and talk about it anxiously; when explaining their attitudes towards it, the attitudes of their environment are reflected in their own attitudes. Consequently, their own experience of fear and insecurity regarding sex leads them to suppress their sexual needs and desires and avoid topics related to sex, or to be ambivalent regarding their sexuality (Friedman, 2023).

Given the scarcity of Arab studies in this field, it is difficult to reach any general conclusions about the sexual behavior of students with Down's syndrome. Defining and identifying the concept of sexual problems is difficult and attempts to do so have not yet led to agreement or consensus, as normal sexuality differs from one culture to another. Aromaa et al. (2023) define sexual problems as behavior that implies acts, sayings, or gestures related to sexual matters in a context that contradicts mental health, physical health, Islamic law, and society's norms. Kaplan et al. (2023) define sexual problems as problems resulting from sexual puberty among students with intellectual disabilities, which, if not addressed, can lead to perversion.

### **Sexual Problems Among Students with Down's Syndrome**

Previous studies have shown that acute sexual problems are stronger in students with Down's syndrome at home, at school, and in the street compared to ordinary students (Houtrow et al., 2021), as these students have less knowledge about sexual issues than ordinary students. These students cannot obtain knowledge from others,

as they often cannot read and understand books and magazines as sources of information in this regard. They are also not typically given adequate opportunities in schools to be taught these matters (Carter et al., 2021).

The most prominent sexual problems and disorders among adolescents with Down's syndrome are (Nelson et al., 2020):

1. Excessive masturbation.
2. Sexual identity disorder and sexual behavior disorder, and the associated psychological and social incompatibility.
3. Homosexuality.
4. Exhibitionism.
5. Uttering obscene sexual words and phrases.
6. Playing with genitals.
7. Sexual contact with others.
8. Frequent touching and tampering with the genitals of others.
9. Uncontrolled sexual promiscuity.
10. Harassment of peers.
11. Rude and obscene phone calls.
12. Anomalous sexual perversions represented in anomalies that have nothing to do with normal sexual contact, such as fetishism, sexual aggression and violence, fetishizing the clothes and accessories of the opposite sex, and a morbid attraction to corpses.

Students with Down's syndrome often experience feelings of discomfort, shame, fear, and guilt regarding their genitals, sexual reactions, and feelings that are part of the normal maturation process. During adolescence and puberty, interest in their sexuality increases, although this may be accompanied by anxiety, fear, and confusion. The most common type of sexual practice is masturbation in public. Similarly, expressions of homosexuality may reflect the inability of an intellectually disabled person to fulfil his sexual needs in a heterosexual environment, or there may be no conditions for such contact (Dağlı et al., 2020).

### **Experiencing Sexual Exploitation Among Students with Down's Syndrome**

Undoubtedly, students with disabilities are more exposed to sexual violence, exploitation, and abuse than others. The percentage of sexual exploitation and abuse against people with disabilities is higher as abusers take advantage of their cognitive abilities and lack of family members or other carers (Correa et al., 2022). Thus, these students require more information related to sex, sexual behavior, sexual functioning, and mutual social relationships with others. There is an urgent need for appropriate ways to communicate with students with Down's syndrome in terms of information regarding sexual exploitation and beliefs about certain sexual behaviors. Aside from this being very difficult, it is compounded by the negative consequences of their disability and exposure to sexual exploitation.

It is possible to address this by developing educational curricula in a language commensurate with the capabilities, personality, and psychological structure of students with Down's syndrome so that they can obtain information related to sexual activity and development. Family members can also help by discussing the topic and helping their children to understand the concepts related to sexual development and appropriate and inappropriate behaviors, and encouraging them to speak up if they have been exposed to any sexual exploitation or inappropriate behavior.

After reviewing the previous studies, it was found that there is an interest in studying sexual problems and their associated factors. Some studies covered demographic variables such as sex, socioeconomic status, and parents' educational level, but most dealt with sexual problems among adolescents. Therefore, the current study aims to examine sexual problems among students with Down's syndrome from the perspective of their parents and teachers according to the variables of educational program and the family's socioeconomic status.

### Study Questions

1. What are the most prevalent sexual problems experienced by students with Down's syndrome from the perspective of their parents and teachers?
2. Are there differences regarding the reality of the problems experienced by students with Down's syndrome that can be attributed to the variables of child's age, educational program, and family's socioeconomic status?
3. What are the differences between the perspectives of parents and teachers in terms of the sexual problems experienced by students with Down's syndrome?

### Method

The descriptive comparative approach is the most appropriate scientific research methodology for this study. This method summarizes the current understanding of the topic within social sciences research, and then analyzes cases that can help identify the relationships between the variables and provide an appropriate explanation for them (McConnell et al., 2021).

### Population and Sample

There were 120 participants randomly selected from Jeddah city in the study, including 52 teachers and 68 parents of students with Down syndrome. The features of the students were heterogeneous, comprising boys and females with low attendance rates. These students showed lower levels of intelligence or cognitive functioning, as well as delays in communication and self-care abilities like dressing, eating, and using the restroom. Notably, 47.5% of participants reported an average monthly income of SAR 10,000-15,000, placing them in the intermediate socioeconomic status category. The average age of the pupils was 12.57 years, with a 4.87-point standard deviation.

### Study Tool

The 40-item Questionnaire of Sexual Problems for Students with Down's Syndrome, created by Akl and Jacob in 2015, was used in the study. A maximum total score of 40 can be achieved by rating each item on the questionnaire as either "Yes" (scored as 1) or "No" (scored as 0). This measure, which includes both positively and negatively oriented items, is designed to assess whether or not adolescents with Down syndrome experience sexual problems. Although the study stated that the questionnaire was validated using a Pearson's correlation coefficient test, particular test results are not given. The questionnaire has, nevertheless, been used in studies before. It is important to note that attempts have been made to modify the questionnaire to fit various cultural settings. To guarantee the questionnaire's applicability and efficacy in a variety of contexts, several adaptation initiatives are essential (Marlow et al., 2023).

### Reliability of the Study Tool

#### *Interrater Validity*

In order to establish the questionnaire's reliability, a rigorous process was undertaken. Nine experts with specializations in the field of special education were actively engaged in the assessment. The procedure encompassed multiple rounds of review, during which the researcher diligently sought their guidance and valuable suggestions. These iterative evaluations were instrumental in refining and fine-tuning the questionnaire until its final form was reached.

#### *Internal Consistency (Constructive Validity)*

After validating the questionnaire, the researcher distributed it to a group of 10 respondents through an electronic link. The study received feedback from 8 of these participants, contributing to the overall assessment of the questionnaire's effectiveness. The responses were then inserted into the SPSS program. The researcher calculated the Pearson correlation coefficient to measure the internal consistency of the questionnaire by calculating the correlation factor between the degree of each paragraph and the overall degree of the standard to which the paragraph belongs. All standards showed positive correlation values at a statistical level of 0.01, meaning that the questionnaire's phrases had high validity and measured the attributes they were designed to measure.

### **Reliability of the Tool**

To verify the reliability of the research tool, the researcher used Cronbach's alpha. The results showed that the reliability values were high, ranging from 0.885 to 0.934. The total reliability value amounted to 0.969, indicating that the questionnaire had a high degree of reliability and could be relied upon for use in the study.

### **Psychometric Properties of the Questionnaire in the Current Study**

The psychometric properties of the questionnaire were evaluated by applying it to a study sample comprising 120 parents and teachers of students with Down's syndrome. The questionnaire, consisting of 10 items, was employed to measure a range of attributes related to sexual problems in this population. It utilized a A-F grading system with scores computed using Likert scale. The interpretation of scores was based on total score interpretation, and the questionnaire did not include any sub questionnaires. The results of internal validity assessments affirmed the questionnaire's high level of validity, instilling confidence in the study's findings.

The data analysis for this study employed Analysis of Variance (ANOVA) as the primary statistical technique. ANOVA is a robust method for assessing group differences when comparing more than two groups. To ensure the validity of this analysis, the study also included tests to assess data homogeneity. The results of these tests demonstrated the comparability and consistency of the data across the groups, bolstering the reliability of the ANOVA findings.

## **Findings**

### **RQ1: What Are the Most Prevalent Sexual Problems Experienced by Students with Down's Syndrome from the Perspective of their Parents and Teachers?**

Both parents and teachers have their opinion about the most prevalent sexual problems experienced by students with Down's syndrome. To clarify that and answering the first question, the frequencies and percentages of the participants' answers were calculated. The findings showed that the most prevalent sexual problems among students with Down's syndrome from the perspective of parents and teachers is the lack of knowledge of sexual development and the results are presented in Table 1.

**Table 1**

*Frequencies and Percentages of Common Sexual Problems Experienced by Intellectually Disabled Students from the Perspective of Parents and Teachers*

Phrase	Sexual problems	Frequency	Percentage
1	He is ignorant of appropriate information regarding sexual development.	105	87.5
2	He finds it difficult to introduce himself in front of others.	96	80.0
6	He finds it difficult to distinguish between innocent and non-innocent touch.	92	76.7
17	He knows the seriousness of illegal sexual intercourse and its dangerous diseases.	92	76.7
19	It is difficult for him to recognize the differences between the two sexes and their roles.	89	74.2
23	He seeks permission before entering a place where others are present.	80	66.7
4	He has difficulty distinguishing between the expected roles of males and females.	77	64.2
25	He turns a blind eye to the genitals of others if they are exposed.	77	64.2
7	He has difficulty distinguishing the difference between the male greeting and the female greeting.	76	63.3
9	He tends to exaggerate in hugging and embracing others indiscriminately.	76	63.3
13	He lacks distinction between public and private places.	76	63.3
8	He has poor ability to say no in situations that call for it.	75	62.5
12	He has difficulty distinguishing physical privacy for himself and others.	75	62.5
15	He finds it difficult to express his desire to be alone.	75	62.5
40	He can protect himself against sexual abuse and exploitation.	75	62.5
14	He can distinguish between public social behavior and private behavior.	74	61.7
38	He has difficulty adapting to body changes during puberty.	74	61.7
3	He has difficulty realizing the meaning of some social occasions such as engagements and weddings.	73	60.8
28	He plays and tampers with his genitals.	69	57.5
27	He makes signs, gestures, and words with sexual connotations.	68	56.7
10	He is unable to distinguish human ties: a friend, a brother, a sister, a colleague.	64	53.3
37	He has no interest in changing his clothes after a wet dream or masturbation.	63	52.5
26	He informs his father or teacher if something inappropriate or sexual has happened to him.	58	48.3



**Table 1** (continue)

Phrase	Sexual problems	Frequency	Percentage
33	He has sexual and homosexual identity disorders.	57	47.5
16	He can take care of his genitals and sensitive body areas and clean them.	56	46.7
11	He knows his genitals and their functions.	50	41.7
18	He makes sexual contact with others.	50	41.7
20	He undresses in front of others.	50	41.7
34	He tries to touch the genitals of his peers.	48	40.0
21	He experiences tampering of his genitals by another person.	45	37.5
35	He practices masturbation in secret.	43	35.8
22	He touches with his hand or mouth the most private body parts of another person.	37	30.8
5	He sexually harasses his brothers and sisters to the point where leaving him alone with them is inappropriate.	35	29.2
24	He can go to the bathroom on his own.	35	29.2
39	He sexually plays with dolls.	35	29.2
31	He sexually harasses his brothers and sisters to the point where it is inappropriate to leave him alone with them.	33	27.5
29	He tends to watch sex movies on the TV, internet, and mobile phone.	29	24.2
36	He practices masturbation in public.	25	20.8
30	He discusses sex with strangers.	22	18.3
32	He reviews books and magazines that contain pornographic images.	18	15.0

The most prevalent sexual problems among students with Down's syndrome from the perspective of parents and teachers is the lack of knowledge of sexual development. Phrase 1: 'He is ignorant of appropriate information regarding sexual development' had the highest frequency of 'Yes' responses at 87.5%, followed by phrase 2: 'He finds it difficult to introduce himself in front of others' at 80.5%. In third place was phrase 6: 'His poor ability to distinguish between innocent and non-innocent touch', which totaled 76.7% of the responses.

The least prevalent sexual problems are tampering of their genitals by others at 37.5%, practicing masturbation in secret at 35.8%, and touching the most private body parts of others with a percentage of 30.8%. Moreover, sexual harassment of siblings and playing sexually with dolls both totaled 29.2%, followed by practicing masturbation in public and discussing sex with strangers at 20.8% and 18.3%, respectively. In last place came the problem of purchasing books and magazines that contain pornographic images, with the lowest percentage of 15.0%.

## **RQ2: Are There Differences Regarding the Reality of the Problems Experienced by Students with Down's Syndrome That Can Be Attributed to the Variables of Child's Age, Educational Program, and Family's Socioeconomic Status?**

### **Age**

To answer this question, the correlation coefficient between the students' sexual problems and their age was calculated. The findings showed no statistically significant correlation between the student's age and sexual problems, as the relationship between the total score on the questionnaire of sexual problems and the student's age was not statistically significant and the correlation coefficient was low. This was also evident in the correlation coefficients between the student's age and each problem separately, except for the poor ability to distinguish between innocent and non-innocent touch and practicing masturbation in secret (at a 0.05 significance level).

### **Educational Program**

To answer this question, the statistical design was tested using a one-way analysis of variance (ANOVA). The findings showed that there are statistically significant differences between sexual problems and the program variable to which the students belong. Table 2 presented the results in details.

**Table 2**

*One-Way ANOVA for the Impact of Educational Program on Sexual Problems Experienced by Students with Down's Syndrome*

Sexual problems	Educational program	Average	Deviation	Difference	Sig.
He is ignorant of the appropriate information regarding sexual development	Special education institute	.90	.305	.225	.636
	Mainstream program in an ordinary school	.87	.342		
He finds it difficult to introduce himself in front of others	Special education institute	.83	.379	.274	.602
	Mainstream program in an ordinary school	.79	.410		
He has difficulty realizing the meaning of social occasions such as engagements and weddings	Special education institute	.83	.379	8.994	.003
	Mainstream program in an ordinary school	.53	.502		
He has difficulty distinguishing between the expected roles of males and females	Special education institute	.87	.346	9.346	.003
	Mainstream program in an ordinary school	.57	.498		
He sexually harasses his brothers and sisters to the point where leaving him alone with them is inappropriate	Special education institute	.33	.479	.331	.566
	Mainstream program in an ordinary school	.28	.450		
He has poor ability to distinguish between innocent and non-innocent touch	Special education institute	.83	.379	.985	.323
	Mainstream program in an ordinary school	.74	.439		
He has difficulty distinguishing the difference between the male greeting and the female greeting	Special education institute	.90	.305	13.414	.000
	Mainstream program in an ordinary school	.54	.501		
He has poor ability to say no in situations that call for it	Special education institute	.73	.450	2.003	.160
	Mainstream program in an ordinary school	.59	.495		
He tends to exaggerate in hugging and embracing others indiscriminately	Special education institute	.67	.479	.188	.665
	Mainstream program in an ordinary school	.62	.488		
He cannot distinguish human ties: a friend, a brother, a sister, a colleague	Special education institute	.67	.479	2.878	.092
	Mainstream program in an ordinary school	.49	.503		
He knows his genitals and their functions	Special education institute	.53	.507	2.245	.137
	Mainstream program in an ordinary school	.38	.488		
He has difficulty distinguishing the physical privacy for himself and others	Special education institute	.67	.479	.292	.590
	Mainstream program in an ordinary school	.61	.490		
He lacks distinction between public and private places	Special education institute	.77	.430	3.090	.081
	Mainstream program in an ordinary school	.59	.495		
He can distinguish between public social behavior and private behavior	Special education institute	.60	.498	.046	.830
	Mainstream program in an ordinary school	.62	.488		
He finds it difficult to express his desire to be alone	Special education institute	.80	.407	5.374	.022
	Mainstream program in an ordinary school	.57	.498		
He can take care of his genitals and sensitive body areas and clean them	Special education institute	.57	.504	1.602	.208
	Mainstream program in an ordinary school	.43	.498		
He knows the seriousness of illegal sexual intercourse and its dangerous diseases	Special education institute	.67	.479	2.241	.137
	Mainstream program in an ordinary school	.80	.402		
He makes sexual contact with others	Special education institute	.37	.490	.406	.525
	Mainstream program in an ordinary school	.43	.498		
It is difficult for him to recognize the differences between the two sexes and their roles	Special education institute	.83	.379	1.751	.188
	Mainstream program in an ordinary school	.71	.456		
He undresses in front of others	Special education institute	.63	.490	8.120	.005
	Mainstream program in an ordinary school	.34	.478		
He experiences tampering of his genitals by another person	Special education institute	.43	.504	.574	.450
	Mainstream program in an ordinary school	.36	.481		

**Table 2** (continue)

Sexual problems	Educational program	Average	Deviation	Difference	Sig.
He touches with his hand or mouth the most private body parts of another person	Special education institute	.30	.466	.013	.910
	Mainstream program in an ordinary school	.31	.466		
He seeks permission before entering a place where others are present	Special education institute	.73	.450	.792	.375
	Mainstream program in an ordinary school	.64	.481		
He can go to the bathroom alone	Special education institute	.50	.509	8.886	.003
	Mainstreaming program in an ordinary school	.22	.418		
He turns a blind eye to the genitals of others if they are exposed	Special education institute	.77	.430	2.735	.101
	Mainstream program in an ordinary school	.60	.493		
He informs his father or teacher if something inappropriate or sexual happens to him	Special education institute	.47	.507	.044	.835
	Mainstream program in an ordinary school	.49	.503		
He makes signs, gestures, and words with sexual connotations	Special education institute	.63	.490	.716	.399
	Mainstream program in an ordinary school	.54	.501		
He plays and tampers with his genitals	Special education institute	.67	.479	1.368	.244
	Mainstream program in an ordinary school	.54	.501		
He tends to watch sex movies on the TV, internet, and mobile phone	Special education institute	.23	.430	.015	.903
	Mainstream program in an ordinary school	.24	.432		
He discusses sex with strangers	Special education institute	.20	.407	.073	.787
	Mainstream program in an ordinary school	.18	.384		
He sexually harasses his brothers and sisters to the point where leaving him alone with them is inappropriate	Special education institute	.27	.450	.014	.907
	Mainstream program in an ordinary school	.28	.450		
He purchases books and magazines that contain pornographic images	Special education institute	.23	.430	2.182	.142
	Mainstream program in an ordinary school	.12	.329		
He has sexual and homosexual identity disorders	Special education institute	.67	.479	6.094	.015
	Mainstream program in an ordinary school	.41	.495		
He tries to touch the genitals of his peers	Special education institute	.43	.504	.182	.670
	Mainstream program in an ordinary school	.39	.490		
He practices masturbation in secret	Special education institute	.40	.498	.298	.586
	Mainstream program in an ordinary school	.34	.478		
He practices masturbation in public	Special education institute	.40	.498	9.464	.003
	Mainstream program in an ordinary school	.14	.354		
He has no interest in changing his clothes after a wet dream or masturbation	Special education institute	.633	.4901	1.881	.173
	Mainstream program in an ordinary school	.489	.5027		
He has difficulty adapting to body changes during puberty	Special education institute	.63	.490	.046	.830
	Mainstream program in an ordinary school	.61	.490		
He sexually plays with dolls	Special education institute	.43	.504	3.949	.049
	Mainstream program in an ordinary school	.24	.432		
He can protect himself against sexual abuse and exploitation	Special education institute	.53	.507	1.427	.235
	Mainstream program in an ordinary school	.66	.478		
Total scores	Special education institute	23.57	6.719	7.321	.008
	Mainstream program in an ordinary school	19.33	7.636		



The results presented in Table 2 indicate that there are statistically significant differences between sexual problems and the program variable to which the students belong (special education institutes or mainstream classrooms), as evidenced by the difference value of 7.321 found for the total score for special education institutes. Differences were found for the following phrases:

1. Difficulty realizing the meaning of some social occasions such as engagements and weddings, in favor of special education institutes at a significance level of 0.01.
2. Difficulty distinguishing the expected roles of males and females, in favor of special education institutes at a significance level of 0.01.
3. Difficulty distinguishing the difference between the male greeting and the female greeting, in favor of special education institutes at a significance level of 0.01.
4. Difficulty expressing his desire to be alone, in favor of special education institutes at a significance level of 0.05.
5. Undresses in front of others, in favor of special education institutes at a significance level of 0.01.
6. Sexual and homosexual identity disorders, in favor of special education institutes at a significance level of 0.05.
7. Practicing masturbation in public, in favor of special education institutes at a significance level of 0.01.
8. Playing sexually with dolls, in favor of special education institutes at a significance level of 0.05.

These results indicate the higher prevalence of sexual problems among students with intellectual disabilities in special education institutes compared to those in mainstream classrooms.

#### ***Family's Socioeconomic Status***

To answer this question, the statistical design was tested using another one-way ANOVA. The results revealed statistically significant differences at the 0.05 level between sexual problems and the variable of families' economic situation. Differences were found for the following phrases:

1. He finds it difficult to introduce himself in front of others, in favor of families with an income of SAR 5000-10000.
2. He has difficulty distinguishing between the expected roles of males and females, favoring families with an income of SAR 5000-10000.
3. He lacks distinction between public and private places, in favor of families with an income of SAR 15000 and above.
4. He undresses in front of others, in favor of families with an income of SAR 5000-10000.
5. He touches with his hand or mouth the most private body parts of others, in favor of families with an income of SAR 10,000-15000.
6. He makes signs, gestures, and words with sexual connotations, in favor of families with an income of SAR 5000-10000.
7. He has difficulty adapting to body changes during puberty, in favor of families with an income of SAR 15000 and above.

#### **RQ3: What Are the Differences Between the Perspectives of Parents and Teachers in Terms of the Sexual Problems Experienced by Students with Down's Syndrome?**

To answer this question, the arithmetic mean, standard deviation, and t-test were calculated to indicate the differences between the responses of the parents and teachers. The findings showed that there are no statistically significant differences between the perspectives of parents and teachers regarding the most prevalent sexual problems encountered by these students. Table 3 presented the results in details.

**Table 3**  
*Mean, Standard Deviation (SD), and T-value for Differences Between Parent and Teacher Responses*

Relationship	Type of responder	Mean	SD	T-value	Significance																																																																																																																																																																																																																																																
He is ignorant of appropriate information regarding sexual development.	Parent	.85	.357	-1.663	.408																																																																																																																																																																																																																																																
	Teacher	.90	.298			He finds it difficult to introduce himself in front of others.	Parent	.85	.357	1.663	.099	Teacher	.73	.448	He has difficulty realizing the meaning of social occasions such as engagements and weddings.	Parent	.66	.477	1.371	.173	Teacher	.54	.503	He has difficulty distinguishing between the expected roles of males and females.	Parent	.69	.465	1.292	.199	Teacher	.58	.499	He sexually harasses his brothers and sisters to the point where leaving him alone with them is inappropriate.	Parent	.28	.452	-0.335	.738	Teacher	.31	.466	He has poor ability to distinguish between innocent and non-innocent touch.	Parent	.76	.427	-0.058	.954	Teacher	.77	.425	He has difficulty distinguishing the difference between the male greeting and the female greeting.	Parent	.65	.481	.354	.724	Teacher	.62	.491	He has poor ability to say no in situations that call for it.	Parent	.65	.481	.567	.572	Teacher	.60	.495	He tends to exaggerate in hugging and embracing others indiscriminately.	Parent	.62	.490	-0.405	.686	Teacher	.65	.480	He cannot distinguish human ties: a friend, a brother, a sister, a colleague.	Parent	.57	.498	1.005	.317	Teacher	.48	.505	He knows his genitals and their functions.	Parent	.47	.503	1.369	.173	Teacher	.35	.480	He has difficulty distinguishing physical privacy for himself and others.	Parent	.68	.471	1.331	.186	Teacher	.56	.502	He lacks distinction between public and private places.	Parent	.63	.486	-0.025	.980	Teacher	.63	.486	He can distinguish between public social behavior and private behavior.	Parent	.54	.502	-1.881	.062	Teacher	.71	.457	He finds it difficult to express his desire to be alone.	Parent	.74	.444	2.931	.004	Teacher	.48	.505	He can take care of his genitals and sensitive body areas and clean them.	Parent	.44	.500	-0.636	.526	Teacher	.50	.505	He knows the seriousness of illegal sexual intercourse and its dangerous diseases.	Parent	.71	.459	-1.810	.073	Teacher	.85	.364	He makes sexual contact with others.	Parent	.40	.493	-0.495	.622	Teacher	.44	.502	It is difficult for him to recognize the differences between the two sexes and their roles.	Parent	.76	.427	.655	.514	Teacher	.71	.457	He undresses in front of others.	Parent	.49	.503	1.752	.082	Teacher	.33	.474	He experiences tampering of his genitals by another person.	Parent	.43	.498	1.331	.186	Teacher	.31	.466	He touches with his hand or mouth the most private body parts of another person.	Parent	.34	.477	.807	.422	Teacher	.27	.448	He seeks permission before entering a place where others are present.	Parent	.66	.477	-0.129	.897	Teacher	.67	.474	He can go to the bathroom alone.	Parent	.34	.477	1.282	.203	Teacher	.23	.425	He turns a blind eye to the genitals of others if they are exposed.	Parent	.69	.465	1.292	.199	Teacher	.58	.499	He informs his father or teacher if something inappropriate or sexual happens to him.	Parent	.43	.498	-1.426	.157	Teacher	.56	.502	He makes signs, gestures, and words with sexual connotations.	Parent	.54	.502	-0.566	.572	Teacher	.60	.495	He plays and tampers with his genitals.	Parent	.59	.496	.333	.740
He finds it difficult to introduce himself in front of others.	Parent	.85	.357	1.663	.099																																																																																																																																																																																																																																																
	Teacher	.73	.448			He has difficulty realizing the meaning of social occasions such as engagements and weddings.	Parent	.66	.477	1.371	.173	Teacher	.54	.503	He has difficulty distinguishing between the expected roles of males and females.	Parent	.69	.465	1.292	.199	Teacher	.58	.499	He sexually harasses his brothers and sisters to the point where leaving him alone with them is inappropriate.	Parent	.28	.452	-0.335	.738	Teacher	.31	.466	He has poor ability to distinguish between innocent and non-innocent touch.	Parent	.76	.427	-0.058	.954	Teacher	.77	.425	He has difficulty distinguishing the difference between the male greeting and the female greeting.	Parent	.65	.481	.354	.724	Teacher	.62	.491	He has poor ability to say no in situations that call for it.	Parent	.65	.481	.567	.572	Teacher	.60	.495	He tends to exaggerate in hugging and embracing others indiscriminately.	Parent	.62	.490	-0.405	.686	Teacher	.65	.480	He cannot distinguish human ties: a friend, a brother, a sister, a colleague.	Parent	.57	.498	1.005	.317	Teacher	.48	.505	He knows his genitals and their functions.	Parent	.47	.503	1.369	.173	Teacher	.35	.480	He has difficulty distinguishing physical privacy for himself and others.	Parent	.68	.471	1.331	.186	Teacher	.56	.502	He lacks distinction between public and private places.	Parent	.63	.486	-0.025	.980	Teacher	.63	.486	He can distinguish between public social behavior and private behavior.	Parent	.54	.502	-1.881	.062	Teacher	.71	.457	He finds it difficult to express his desire to be alone.	Parent	.74	.444	2.931	.004	Teacher	.48	.505	He can take care of his genitals and sensitive body areas and clean them.	Parent	.44	.500	-0.636	.526	Teacher	.50	.505	He knows the seriousness of illegal sexual intercourse and its dangerous diseases.	Parent	.71	.459	-1.810	.073	Teacher	.85	.364	He makes sexual contact with others.	Parent	.40	.493	-0.495	.622	Teacher	.44	.502	It is difficult for him to recognize the differences between the two sexes and their roles.	Parent	.76	.427	.655	.514	Teacher	.71	.457	He undresses in front of others.	Parent	.49	.503	1.752	.082	Teacher	.33	.474	He experiences tampering of his genitals by another person.	Parent	.43	.498	1.331	.186	Teacher	.31	.466	He touches with his hand or mouth the most private body parts of another person.	Parent	.34	.477	.807	.422	Teacher	.27	.448	He seeks permission before entering a place where others are present.	Parent	.66	.477	-0.129	.897	Teacher	.67	.474	He can go to the bathroom alone.	Parent	.34	.477	1.282	.203	Teacher	.23	.425	He turns a blind eye to the genitals of others if they are exposed.	Parent	.69	.465	1.292	.199	Teacher	.58	.499	He informs his father or teacher if something inappropriate or sexual happens to him.	Parent	.43	.498	-1.426	.157	Teacher	.56	.502	He makes signs, gestures, and words with sexual connotations.	Parent	.54	.502	-0.566	.572	Teacher	.60	.495	He plays and tampers with his genitals.	Parent	.59	.496	.333	.740	Teacher	.56	.502						
He has difficulty realizing the meaning of social occasions such as engagements and weddings.	Parent	.66	.477	1.371	.173																																																																																																																																																																																																																																																
	Teacher	.54	.503			He has difficulty distinguishing between the expected roles of males and females.	Parent	.69	.465	1.292	.199	Teacher	.58	.499	He sexually harasses his brothers and sisters to the point where leaving him alone with them is inappropriate.	Parent	.28	.452	-0.335	.738	Teacher	.31	.466	He has poor ability to distinguish between innocent and non-innocent touch.	Parent	.76	.427	-0.058	.954	Teacher	.77	.425	He has difficulty distinguishing the difference between the male greeting and the female greeting.	Parent	.65	.481	.354	.724	Teacher	.62	.491	He has poor ability to say no in situations that call for it.	Parent	.65	.481	.567	.572	Teacher	.60	.495	He tends to exaggerate in hugging and embracing others indiscriminately.	Parent	.62	.490	-0.405	.686	Teacher	.65	.480	He cannot distinguish human ties: a friend, a brother, a sister, a colleague.	Parent	.57	.498	1.005	.317	Teacher	.48	.505	He knows his genitals and their functions.	Parent	.47	.503	1.369	.173	Teacher	.35	.480	He has difficulty distinguishing physical privacy for himself and others.	Parent	.68	.471	1.331	.186	Teacher	.56	.502	He lacks distinction between public and private places.	Parent	.63	.486	-0.025	.980	Teacher	.63	.486	He can distinguish between public social behavior and private behavior.	Parent	.54	.502	-1.881	.062	Teacher	.71	.457	He finds it difficult to express his desire to be alone.	Parent	.74	.444	2.931	.004	Teacher	.48	.505	He can take care of his genitals and sensitive body areas and clean them.	Parent	.44	.500	-0.636	.526	Teacher	.50	.505	He knows the seriousness of illegal sexual intercourse and its dangerous diseases.	Parent	.71	.459	-1.810	.073	Teacher	.85	.364	He makes sexual contact with others.	Parent	.40	.493	-0.495	.622	Teacher	.44	.502	It is difficult for him to recognize the differences between the two sexes and their roles.	Parent	.76	.427	.655	.514	Teacher	.71	.457	He undresses in front of others.	Parent	.49	.503	1.752	.082	Teacher	.33	.474	He experiences tampering of his genitals by another person.	Parent	.43	.498	1.331	.186	Teacher	.31	.466	He touches with his hand or mouth the most private body parts of another person.	Parent	.34	.477	.807	.422	Teacher	.27	.448	He seeks permission before entering a place where others are present.	Parent	.66	.477	-0.129	.897	Teacher	.67	.474	He can go to the bathroom alone.	Parent	.34	.477	1.282	.203	Teacher	.23	.425	He turns a blind eye to the genitals of others if they are exposed.	Parent	.69	.465	1.292	.199	Teacher	.58	.499	He informs his father or teacher if something inappropriate or sexual happens to him.	Parent	.43	.498	-1.426	.157	Teacher	.56	.502	He makes signs, gestures, and words with sexual connotations.	Parent	.54	.502	-0.566	.572	Teacher	.60	.495	He plays and tampers with his genitals.	Parent	.59	.496	.333	.740	Teacher	.56	.502															
He has difficulty distinguishing between the expected roles of males and females.	Parent	.69	.465	1.292	.199																																																																																																																																																																																																																																																
	Teacher	.58	.499			He sexually harasses his brothers and sisters to the point where leaving him alone with them is inappropriate.	Parent	.28	.452	-0.335	.738	Teacher	.31	.466	He has poor ability to distinguish between innocent and non-innocent touch.	Parent	.76	.427	-0.058	.954	Teacher	.77	.425	He has difficulty distinguishing the difference between the male greeting and the female greeting.	Parent	.65	.481	.354	.724	Teacher	.62	.491	He has poor ability to say no in situations that call for it.	Parent	.65	.481	.567	.572	Teacher	.60	.495	He tends to exaggerate in hugging and embracing others indiscriminately.	Parent	.62	.490	-0.405	.686	Teacher	.65	.480	He cannot distinguish human ties: a friend, a brother, a sister, a colleague.	Parent	.57	.498	1.005	.317	Teacher	.48	.505	He knows his genitals and their functions.	Parent	.47	.503	1.369	.173	Teacher	.35	.480	He has difficulty distinguishing physical privacy for himself and others.	Parent	.68	.471	1.331	.186	Teacher	.56	.502	He lacks distinction between public and private places.	Parent	.63	.486	-0.025	.980	Teacher	.63	.486	He can distinguish between public social behavior and private behavior.	Parent	.54	.502	-1.881	.062	Teacher	.71	.457	He finds it difficult to express his desire to be alone.	Parent	.74	.444	2.931	.004	Teacher	.48	.505	He can take care of his genitals and sensitive body areas and clean them.	Parent	.44	.500	-0.636	.526	Teacher	.50	.505	He knows the seriousness of illegal sexual intercourse and its dangerous diseases.	Parent	.71	.459	-1.810	.073	Teacher	.85	.364	He makes sexual contact with others.	Parent	.40	.493	-0.495	.622	Teacher	.44	.502	It is difficult for him to recognize the differences between the two sexes and their roles.	Parent	.76	.427	.655	.514	Teacher	.71	.457	He undresses in front of others.	Parent	.49	.503	1.752	.082	Teacher	.33	.474	He experiences tampering of his genitals by another person.	Parent	.43	.498	1.331	.186	Teacher	.31	.466	He touches with his hand or mouth the most private body parts of another person.	Parent	.34	.477	.807	.422	Teacher	.27	.448	He seeks permission before entering a place where others are present.	Parent	.66	.477	-0.129	.897	Teacher	.67	.474	He can go to the bathroom alone.	Parent	.34	.477	1.282	.203	Teacher	.23	.425	He turns a blind eye to the genitals of others if they are exposed.	Parent	.69	.465	1.292	.199	Teacher	.58	.499	He informs his father or teacher if something inappropriate or sexual happens to him.	Parent	.43	.498	-1.426	.157	Teacher	.56	.502	He makes signs, gestures, and words with sexual connotations.	Parent	.54	.502	-0.566	.572	Teacher	.60	.495	He plays and tampers with his genitals.	Parent	.59	.496	.333	.740	Teacher	.56	.502																								
He sexually harasses his brothers and sisters to the point where leaving him alone with them is inappropriate.	Parent	.28	.452	-0.335	.738																																																																																																																																																																																																																																																
	Teacher	.31	.466			He has poor ability to distinguish between innocent and non-innocent touch.	Parent	.76	.427	-0.058	.954	Teacher	.77	.425	He has difficulty distinguishing the difference between the male greeting and the female greeting.	Parent	.65	.481	.354	.724	Teacher	.62	.491	He has poor ability to say no in situations that call for it.	Parent	.65	.481	.567	.572	Teacher	.60	.495	He tends to exaggerate in hugging and embracing others indiscriminately.	Parent	.62	.490	-0.405	.686	Teacher	.65	.480	He cannot distinguish human ties: a friend, a brother, a sister, a colleague.	Parent	.57	.498	1.005	.317	Teacher	.48	.505	He knows his genitals and their functions.	Parent	.47	.503	1.369	.173	Teacher	.35	.480	He has difficulty distinguishing physical privacy for himself and others.	Parent	.68	.471	1.331	.186	Teacher	.56	.502	He lacks distinction between public and private places.	Parent	.63	.486	-0.025	.980	Teacher	.63	.486	He can distinguish between public social behavior and private behavior.	Parent	.54	.502	-1.881	.062	Teacher	.71	.457	He finds it difficult to express his desire to be alone.	Parent	.74	.444	2.931	.004	Teacher	.48	.505	He can take care of his genitals and sensitive body areas and clean them.	Parent	.44	.500	-0.636	.526	Teacher	.50	.505	He knows the seriousness of illegal sexual intercourse and its dangerous diseases.	Parent	.71	.459	-1.810	.073	Teacher	.85	.364	He makes sexual contact with others.	Parent	.40	.493	-0.495	.622	Teacher	.44	.502	It is difficult for him to recognize the differences between the two sexes and their roles.	Parent	.76	.427	.655	.514	Teacher	.71	.457	He undresses in front of others.	Parent	.49	.503	1.752	.082	Teacher	.33	.474	He experiences tampering of his genitals by another person.	Parent	.43	.498	1.331	.186	Teacher	.31	.466	He touches with his hand or mouth the most private body parts of another person.	Parent	.34	.477	.807	.422	Teacher	.27	.448	He seeks permission before entering a place where others are present.	Parent	.66	.477	-0.129	.897	Teacher	.67	.474	He can go to the bathroom alone.	Parent	.34	.477	1.282	.203	Teacher	.23	.425	He turns a blind eye to the genitals of others if they are exposed.	Parent	.69	.465	1.292	.199	Teacher	.58	.499	He informs his father or teacher if something inappropriate or sexual happens to him.	Parent	.43	.498	-1.426	.157	Teacher	.56	.502	He makes signs, gestures, and words with sexual connotations.	Parent	.54	.502	-0.566	.572	Teacher	.60	.495	He plays and tampers with his genitals.	Parent	.59	.496	.333	.740	Teacher	.56	.502																																	
He has poor ability to distinguish between innocent and non-innocent touch.	Parent	.76	.427	-0.058	.954																																																																																																																																																																																																																																																
	Teacher	.77	.425			He has difficulty distinguishing the difference between the male greeting and the female greeting.	Parent	.65	.481	.354	.724	Teacher	.62	.491	He has poor ability to say no in situations that call for it.	Parent	.65	.481	.567	.572	Teacher	.60	.495	He tends to exaggerate in hugging and embracing others indiscriminately.	Parent	.62	.490	-0.405	.686	Teacher	.65	.480	He cannot distinguish human ties: a friend, a brother, a sister, a colleague.	Parent	.57	.498	1.005	.317	Teacher	.48	.505	He knows his genitals and their functions.	Parent	.47	.503	1.369	.173	Teacher	.35	.480	He has difficulty distinguishing physical privacy for himself and others.	Parent	.68	.471	1.331	.186	Teacher	.56	.502	He lacks distinction between public and private places.	Parent	.63	.486	-0.025	.980	Teacher	.63	.486	He can distinguish between public social behavior and private behavior.	Parent	.54	.502	-1.881	.062	Teacher	.71	.457	He finds it difficult to express his desire to be alone.	Parent	.74	.444	2.931	.004	Teacher	.48	.505	He can take care of his genitals and sensitive body areas and clean them.	Parent	.44	.500	-0.636	.526	Teacher	.50	.505	He knows the seriousness of illegal sexual intercourse and its dangerous diseases.	Parent	.71	.459	-1.810	.073	Teacher	.85	.364	He makes sexual contact with others.	Parent	.40	.493	-0.495	.622	Teacher	.44	.502	It is difficult for him to recognize the differences between the two sexes and their roles.	Parent	.76	.427	.655	.514	Teacher	.71	.457	He undresses in front of others.	Parent	.49	.503	1.752	.082	Teacher	.33	.474	He experiences tampering of his genitals by another person.	Parent	.43	.498	1.331	.186	Teacher	.31	.466	He touches with his hand or mouth the most private body parts of another person.	Parent	.34	.477	.807	.422	Teacher	.27	.448	He seeks permission before entering a place where others are present.	Parent	.66	.477	-0.129	.897	Teacher	.67	.474	He can go to the bathroom alone.	Parent	.34	.477	1.282	.203	Teacher	.23	.425	He turns a blind eye to the genitals of others if they are exposed.	Parent	.69	.465	1.292	.199	Teacher	.58	.499	He informs his father or teacher if something inappropriate or sexual happens to him.	Parent	.43	.498	-1.426	.157	Teacher	.56	.502	He makes signs, gestures, and words with sexual connotations.	Parent	.54	.502	-0.566	.572	Teacher	.60	.495	He plays and tampers with his genitals.	Parent	.59	.496	.333	.740	Teacher	.56	.502																																										
He has difficulty distinguishing the difference between the male greeting and the female greeting.	Parent	.65	.481	.354	.724																																																																																																																																																																																																																																																
	Teacher	.62	.491			He has poor ability to say no in situations that call for it.	Parent	.65	.481	.567	.572	Teacher	.60	.495	He tends to exaggerate in hugging and embracing others indiscriminately.	Parent	.62	.490	-0.405	.686	Teacher	.65	.480	He cannot distinguish human ties: a friend, a brother, a sister, a colleague.	Parent	.57	.498	1.005	.317	Teacher	.48	.505	He knows his genitals and their functions.	Parent	.47	.503	1.369	.173	Teacher	.35	.480	He has difficulty distinguishing physical privacy for himself and others.	Parent	.68	.471	1.331	.186	Teacher	.56	.502	He lacks distinction between public and private places.	Parent	.63	.486	-0.025	.980	Teacher	.63	.486	He can distinguish between public social behavior and private behavior.	Parent	.54	.502	-1.881	.062	Teacher	.71	.457	He finds it difficult to express his desire to be alone.	Parent	.74	.444	2.931	.004	Teacher	.48	.505	He can take care of his genitals and sensitive body areas and clean them.	Parent	.44	.500	-0.636	.526	Teacher	.50	.505	He knows the seriousness of illegal sexual intercourse and its dangerous diseases.	Parent	.71	.459	-1.810	.073	Teacher	.85	.364	He makes sexual contact with others.	Parent	.40	.493	-0.495	.622	Teacher	.44	.502	It is difficult for him to recognize the differences between the two sexes and their roles.	Parent	.76	.427	.655	.514	Teacher	.71	.457	He undresses in front of others.	Parent	.49	.503	1.752	.082	Teacher	.33	.474	He experiences tampering of his genitals by another person.	Parent	.43	.498	1.331	.186	Teacher	.31	.466	He touches with his hand or mouth the most private body parts of another person.	Parent	.34	.477	.807	.422	Teacher	.27	.448	He seeks permission before entering a place where others are present.	Parent	.66	.477	-0.129	.897	Teacher	.67	.474	He can go to the bathroom alone.	Parent	.34	.477	1.282	.203	Teacher	.23	.425	He turns a blind eye to the genitals of others if they are exposed.	Parent	.69	.465	1.292	.199	Teacher	.58	.499	He informs his father or teacher if something inappropriate or sexual happens to him.	Parent	.43	.498	-1.426	.157	Teacher	.56	.502	He makes signs, gestures, and words with sexual connotations.	Parent	.54	.502	-0.566	.572	Teacher	.60	.495	He plays and tampers with his genitals.	Parent	.59	.496	.333	.740	Teacher	.56	.502																																																			
He has poor ability to say no in situations that call for it.	Parent	.65	.481	.567	.572																																																																																																																																																																																																																																																
	Teacher	.60	.495			He tends to exaggerate in hugging and embracing others indiscriminately.	Parent	.62	.490	-0.405	.686	Teacher	.65	.480	He cannot distinguish human ties: a friend, a brother, a sister, a colleague.	Parent	.57	.498	1.005	.317	Teacher	.48	.505	He knows his genitals and their functions.	Parent	.47	.503	1.369	.173	Teacher	.35	.480	He has difficulty distinguishing physical privacy for himself and others.	Parent	.68	.471	1.331	.186	Teacher	.56	.502	He lacks distinction between public and private places.	Parent	.63	.486	-0.025	.980	Teacher	.63	.486	He can distinguish between public social behavior and private behavior.	Parent	.54	.502	-1.881	.062	Teacher	.71	.457	He finds it difficult to express his desire to be alone.	Parent	.74	.444	2.931	.004	Teacher	.48	.505	He can take care of his genitals and sensitive body areas and clean them.	Parent	.44	.500	-0.636	.526	Teacher	.50	.505	He knows the seriousness of illegal sexual intercourse and its dangerous diseases.	Parent	.71	.459	-1.810	.073	Teacher	.85	.364	He makes sexual contact with others.	Parent	.40	.493	-0.495	.622	Teacher	.44	.502	It is difficult for him to recognize the differences between the two sexes and their roles.	Parent	.76	.427	.655	.514	Teacher	.71	.457	He undresses in front of others.	Parent	.49	.503	1.752	.082	Teacher	.33	.474	He experiences tampering of his genitals by another person.	Parent	.43	.498	1.331	.186	Teacher	.31	.466	He touches with his hand or mouth the most private body parts of another person.	Parent	.34	.477	.807	.422	Teacher	.27	.448	He seeks permission before entering a place where others are present.	Parent	.66	.477	-0.129	.897	Teacher	.67	.474	He can go to the bathroom alone.	Parent	.34	.477	1.282	.203	Teacher	.23	.425	He turns a blind eye to the genitals of others if they are exposed.	Parent	.69	.465	1.292	.199	Teacher	.58	.499	He informs his father or teacher if something inappropriate or sexual happens to him.	Parent	.43	.498	-1.426	.157	Teacher	.56	.502	He makes signs, gestures, and words with sexual connotations.	Parent	.54	.502	-0.566	.572	Teacher	.60	.495	He plays and tampers with his genitals.	Parent	.59	.496	.333	.740	Teacher	.56	.502																																																												
He tends to exaggerate in hugging and embracing others indiscriminately.	Parent	.62	.490	-0.405	.686																																																																																																																																																																																																																																																
	Teacher	.65	.480			He cannot distinguish human ties: a friend, a brother, a sister, a colleague.	Parent	.57	.498	1.005	.317	Teacher	.48	.505	He knows his genitals and their functions.	Parent	.47	.503	1.369	.173	Teacher	.35	.480	He has difficulty distinguishing physical privacy for himself and others.	Parent	.68	.471	1.331	.186	Teacher	.56	.502	He lacks distinction between public and private places.	Parent	.63	.486	-0.025	.980	Teacher	.63	.486	He can distinguish between public social behavior and private behavior.	Parent	.54	.502	-1.881	.062	Teacher	.71	.457	He finds it difficult to express his desire to be alone.	Parent	.74	.444	2.931	.004	Teacher	.48	.505	He can take care of his genitals and sensitive body areas and clean them.	Parent	.44	.500	-0.636	.526	Teacher	.50	.505	He knows the seriousness of illegal sexual intercourse and its dangerous diseases.	Parent	.71	.459	-1.810	.073	Teacher	.85	.364	He makes sexual contact with others.	Parent	.40	.493	-0.495	.622	Teacher	.44	.502	It is difficult for him to recognize the differences between the two sexes and their roles.	Parent	.76	.427	.655	.514	Teacher	.71	.457	He undresses in front of others.	Parent	.49	.503	1.752	.082	Teacher	.33	.474	He experiences tampering of his genitals by another person.	Parent	.43	.498	1.331	.186	Teacher	.31	.466	He touches with his hand or mouth the most private body parts of another person.	Parent	.34	.477	.807	.422	Teacher	.27	.448	He seeks permission before entering a place where others are present.	Parent	.66	.477	-0.129	.897	Teacher	.67	.474	He can go to the bathroom alone.	Parent	.34	.477	1.282	.203	Teacher	.23	.425	He turns a blind eye to the genitals of others if they are exposed.	Parent	.69	.465	1.292	.199	Teacher	.58	.499	He informs his father or teacher if something inappropriate or sexual happens to him.	Parent	.43	.498	-1.426	.157	Teacher	.56	.502	He makes signs, gestures, and words with sexual connotations.	Parent	.54	.502	-0.566	.572	Teacher	.60	.495	He plays and tampers with his genitals.	Parent	.59	.496	.333	.740	Teacher	.56	.502																																																																					
He cannot distinguish human ties: a friend, a brother, a sister, a colleague.	Parent	.57	.498	1.005	.317																																																																																																																																																																																																																																																
	Teacher	.48	.505			He knows his genitals and their functions.	Parent	.47	.503	1.369	.173	Teacher	.35	.480	He has difficulty distinguishing physical privacy for himself and others.	Parent	.68	.471	1.331	.186	Teacher	.56	.502	He lacks distinction between public and private places.	Parent	.63	.486	-0.025	.980	Teacher	.63	.486	He can distinguish between public social behavior and private behavior.	Parent	.54	.502	-1.881	.062	Teacher	.71	.457	He finds it difficult to express his desire to be alone.	Parent	.74	.444	2.931	.004	Teacher	.48	.505	He can take care of his genitals and sensitive body areas and clean them.	Parent	.44	.500	-0.636	.526	Teacher	.50	.505	He knows the seriousness of illegal sexual intercourse and its dangerous diseases.	Parent	.71	.459	-1.810	.073	Teacher	.85	.364	He makes sexual contact with others.	Parent	.40	.493	-0.495	.622	Teacher	.44	.502	It is difficult for him to recognize the differences between the two sexes and their roles.	Parent	.76	.427	.655	.514	Teacher	.71	.457	He undresses in front of others.	Parent	.49	.503	1.752	.082	Teacher	.33	.474	He experiences tampering of his genitals by another person.	Parent	.43	.498	1.331	.186	Teacher	.31	.466	He touches with his hand or mouth the most private body parts of another person.	Parent	.34	.477	.807	.422	Teacher	.27	.448	He seeks permission before entering a place where others are present.	Parent	.66	.477	-0.129	.897	Teacher	.67	.474	He can go to the bathroom alone.	Parent	.34	.477	1.282	.203	Teacher	.23	.425	He turns a blind eye to the genitals of others if they are exposed.	Parent	.69	.465	1.292	.199	Teacher	.58	.499	He informs his father or teacher if something inappropriate or sexual happens to him.	Parent	.43	.498	-1.426	.157	Teacher	.56	.502	He makes signs, gestures, and words with sexual connotations.	Parent	.54	.502	-0.566	.572	Teacher	.60	.495	He plays and tampers with his genitals.	Parent	.59	.496	.333	.740	Teacher	.56	.502																																																																														
He knows his genitals and their functions.	Parent	.47	.503	1.369	.173																																																																																																																																																																																																																																																
	Teacher	.35	.480			He has difficulty distinguishing physical privacy for himself and others.	Parent	.68	.471	1.331	.186	Teacher	.56	.502	He lacks distinction between public and private places.	Parent	.63	.486	-0.025	.980	Teacher	.63	.486	He can distinguish between public social behavior and private behavior.	Parent	.54	.502	-1.881	.062	Teacher	.71	.457	He finds it difficult to express his desire to be alone.	Parent	.74	.444	2.931	.004	Teacher	.48	.505	He can take care of his genitals and sensitive body areas and clean them.	Parent	.44	.500	-0.636	.526	Teacher	.50	.505	He knows the seriousness of illegal sexual intercourse and its dangerous diseases.	Parent	.71	.459	-1.810	.073	Teacher	.85	.364	He makes sexual contact with others.	Parent	.40	.493	-0.495	.622	Teacher	.44	.502	It is difficult for him to recognize the differences between the two sexes and their roles.	Parent	.76	.427	.655	.514	Teacher	.71	.457	He undresses in front of others.	Parent	.49	.503	1.752	.082	Teacher	.33	.474	He experiences tampering of his genitals by another person.	Parent	.43	.498	1.331	.186	Teacher	.31	.466	He touches with his hand or mouth the most private body parts of another person.	Parent	.34	.477	.807	.422	Teacher	.27	.448	He seeks permission before entering a place where others are present.	Parent	.66	.477	-0.129	.897	Teacher	.67	.474	He can go to the bathroom alone.	Parent	.34	.477	1.282	.203	Teacher	.23	.425	He turns a blind eye to the genitals of others if they are exposed.	Parent	.69	.465	1.292	.199	Teacher	.58	.499	He informs his father or teacher if something inappropriate or sexual happens to him.	Parent	.43	.498	-1.426	.157	Teacher	.56	.502	He makes signs, gestures, and words with sexual connotations.	Parent	.54	.502	-0.566	.572	Teacher	.60	.495	He plays and tampers with his genitals.	Parent	.59	.496	.333	.740	Teacher	.56	.502																																																																																							
He has difficulty distinguishing physical privacy for himself and others.	Parent	.68	.471	1.331	.186																																																																																																																																																																																																																																																
	Teacher	.56	.502			He lacks distinction between public and private places.	Parent	.63	.486	-0.025	.980	Teacher	.63	.486	He can distinguish between public social behavior and private behavior.	Parent	.54	.502	-1.881	.062	Teacher	.71	.457	He finds it difficult to express his desire to be alone.	Parent	.74	.444	2.931	.004	Teacher	.48	.505	He can take care of his genitals and sensitive body areas and clean them.	Parent	.44	.500	-0.636	.526	Teacher	.50	.505	He knows the seriousness of illegal sexual intercourse and its dangerous diseases.	Parent	.71	.459	-1.810	.073	Teacher	.85	.364	He makes sexual contact with others.	Parent	.40	.493	-0.495	.622	Teacher	.44	.502	It is difficult for him to recognize the differences between the two sexes and their roles.	Parent	.76	.427	.655	.514	Teacher	.71	.457	He undresses in front of others.	Parent	.49	.503	1.752	.082	Teacher	.33	.474	He experiences tampering of his genitals by another person.	Parent	.43	.498	1.331	.186	Teacher	.31	.466	He touches with his hand or mouth the most private body parts of another person.	Parent	.34	.477	.807	.422	Teacher	.27	.448	He seeks permission before entering a place where others are present.	Parent	.66	.477	-0.129	.897	Teacher	.67	.474	He can go to the bathroom alone.	Parent	.34	.477	1.282	.203	Teacher	.23	.425	He turns a blind eye to the genitals of others if they are exposed.	Parent	.69	.465	1.292	.199	Teacher	.58	.499	He informs his father or teacher if something inappropriate or sexual happens to him.	Parent	.43	.498	-1.426	.157	Teacher	.56	.502	He makes signs, gestures, and words with sexual connotations.	Parent	.54	.502	-0.566	.572	Teacher	.60	.495	He plays and tampers with his genitals.	Parent	.59	.496	.333	.740	Teacher	.56	.502																																																																																																
He lacks distinction between public and private places.	Parent	.63	.486	-0.025	.980																																																																																																																																																																																																																																																
	Teacher	.63	.486			He can distinguish between public social behavior and private behavior.	Parent	.54	.502	-1.881	.062	Teacher	.71	.457	He finds it difficult to express his desire to be alone.	Parent	.74	.444	2.931	.004	Teacher	.48	.505	He can take care of his genitals and sensitive body areas and clean them.	Parent	.44	.500	-0.636	.526	Teacher	.50	.505	He knows the seriousness of illegal sexual intercourse and its dangerous diseases.	Parent	.71	.459	-1.810	.073	Teacher	.85	.364	He makes sexual contact with others.	Parent	.40	.493	-0.495	.622	Teacher	.44	.502	It is difficult for him to recognize the differences between the two sexes and their roles.	Parent	.76	.427	.655	.514	Teacher	.71	.457	He undresses in front of others.	Parent	.49	.503	1.752	.082	Teacher	.33	.474	He experiences tampering of his genitals by another person.	Parent	.43	.498	1.331	.186	Teacher	.31	.466	He touches with his hand or mouth the most private body parts of another person.	Parent	.34	.477	.807	.422	Teacher	.27	.448	He seeks permission before entering a place where others are present.	Parent	.66	.477	-0.129	.897	Teacher	.67	.474	He can go to the bathroom alone.	Parent	.34	.477	1.282	.203	Teacher	.23	.425	He turns a blind eye to the genitals of others if they are exposed.	Parent	.69	.465	1.292	.199	Teacher	.58	.499	He informs his father or teacher if something inappropriate or sexual happens to him.	Parent	.43	.498	-1.426	.157	Teacher	.56	.502	He makes signs, gestures, and words with sexual connotations.	Parent	.54	.502	-0.566	.572	Teacher	.60	.495	He plays and tampers with his genitals.	Parent	.59	.496	.333	.740	Teacher	.56	.502																																																																																																									
He can distinguish between public social behavior and private behavior.	Parent	.54	.502	-1.881	.062																																																																																																																																																																																																																																																
	Teacher	.71	.457			He finds it difficult to express his desire to be alone.	Parent	.74	.444	2.931	.004	Teacher	.48	.505	He can take care of his genitals and sensitive body areas and clean them.	Parent	.44	.500	-0.636	.526	Teacher	.50	.505	He knows the seriousness of illegal sexual intercourse and its dangerous diseases.	Parent	.71	.459	-1.810	.073	Teacher	.85	.364	He makes sexual contact with others.	Parent	.40	.493	-0.495	.622	Teacher	.44	.502	It is difficult for him to recognize the differences between the two sexes and their roles.	Parent	.76	.427	.655	.514	Teacher	.71	.457	He undresses in front of others.	Parent	.49	.503	1.752	.082	Teacher	.33	.474	He experiences tampering of his genitals by another person.	Parent	.43	.498	1.331	.186	Teacher	.31	.466	He touches with his hand or mouth the most private body parts of another person.	Parent	.34	.477	.807	.422	Teacher	.27	.448	He seeks permission before entering a place where others are present.	Parent	.66	.477	-0.129	.897	Teacher	.67	.474	He can go to the bathroom alone.	Parent	.34	.477	1.282	.203	Teacher	.23	.425	He turns a blind eye to the genitals of others if they are exposed.	Parent	.69	.465	1.292	.199	Teacher	.58	.499	He informs his father or teacher if something inappropriate or sexual happens to him.	Parent	.43	.498	-1.426	.157	Teacher	.56	.502	He makes signs, gestures, and words with sexual connotations.	Parent	.54	.502	-0.566	.572	Teacher	.60	.495	He plays and tampers with his genitals.	Parent	.59	.496	.333	.740	Teacher	.56	.502																																																																																																																		
He finds it difficult to express his desire to be alone.	Parent	.74	.444	2.931	.004																																																																																																																																																																																																																																																
	Teacher	.48	.505			He can take care of his genitals and sensitive body areas and clean them.	Parent	.44	.500	-0.636	.526	Teacher	.50	.505	He knows the seriousness of illegal sexual intercourse and its dangerous diseases.	Parent	.71	.459	-1.810	.073	Teacher	.85	.364	He makes sexual contact with others.	Parent	.40	.493	-0.495	.622	Teacher	.44	.502	It is difficult for him to recognize the differences between the two sexes and their roles.	Parent	.76	.427	.655	.514	Teacher	.71	.457	He undresses in front of others.	Parent	.49	.503	1.752	.082	Teacher	.33	.474	He experiences tampering of his genitals by another person.	Parent	.43	.498	1.331	.186	Teacher	.31	.466	He touches with his hand or mouth the most private body parts of another person.	Parent	.34	.477	.807	.422	Teacher	.27	.448	He seeks permission before entering a place where others are present.	Parent	.66	.477	-0.129	.897	Teacher	.67	.474	He can go to the bathroom alone.	Parent	.34	.477	1.282	.203	Teacher	.23	.425	He turns a blind eye to the genitals of others if they are exposed.	Parent	.69	.465	1.292	.199	Teacher	.58	.499	He informs his father or teacher if something inappropriate or sexual happens to him.	Parent	.43	.498	-1.426	.157	Teacher	.56	.502	He makes signs, gestures, and words with sexual connotations.	Parent	.54	.502	-0.566	.572	Teacher	.60	.495	He plays and tampers with his genitals.	Parent	.59	.496	.333	.740	Teacher	.56	.502																																																																																																																											
He can take care of his genitals and sensitive body areas and clean them.	Parent	.44	.500	-0.636	.526																																																																																																																																																																																																																																																
	Teacher	.50	.505			He knows the seriousness of illegal sexual intercourse and its dangerous diseases.	Parent	.71	.459	-1.810	.073	Teacher	.85	.364	He makes sexual contact with others.	Parent	.40	.493	-0.495	.622	Teacher	.44	.502	It is difficult for him to recognize the differences between the two sexes and their roles.	Parent	.76	.427	.655	.514	Teacher	.71	.457	He undresses in front of others.	Parent	.49	.503	1.752	.082	Teacher	.33	.474	He experiences tampering of his genitals by another person.	Parent	.43	.498	1.331	.186	Teacher	.31	.466	He touches with his hand or mouth the most private body parts of another person.	Parent	.34	.477	.807	.422	Teacher	.27	.448	He seeks permission before entering a place where others are present.	Parent	.66	.477	-0.129	.897	Teacher	.67	.474	He can go to the bathroom alone.	Parent	.34	.477	1.282	.203	Teacher	.23	.425	He turns a blind eye to the genitals of others if they are exposed.	Parent	.69	.465	1.292	.199	Teacher	.58	.499	He informs his father or teacher if something inappropriate or sexual happens to him.	Parent	.43	.498	-1.426	.157	Teacher	.56	.502	He makes signs, gestures, and words with sexual connotations.	Parent	.54	.502	-0.566	.572	Teacher	.60	.495	He plays and tampers with his genitals.	Parent	.59	.496	.333	.740	Teacher	.56	.502																																																																																																																																				
He knows the seriousness of illegal sexual intercourse and its dangerous diseases.	Parent	.71	.459	-1.810	.073																																																																																																																																																																																																																																																
	Teacher	.85	.364			He makes sexual contact with others.	Parent	.40	.493	-0.495	.622	Teacher	.44	.502	It is difficult for him to recognize the differences between the two sexes and their roles.	Parent	.76	.427	.655	.514	Teacher	.71	.457	He undresses in front of others.	Parent	.49	.503	1.752	.082	Teacher	.33	.474	He experiences tampering of his genitals by another person.	Parent	.43	.498	1.331	.186	Teacher	.31	.466	He touches with his hand or mouth the most private body parts of another person.	Parent	.34	.477	.807	.422	Teacher	.27	.448	He seeks permission before entering a place where others are present.	Parent	.66	.477	-0.129	.897	Teacher	.67	.474	He can go to the bathroom alone.	Parent	.34	.477	1.282	.203	Teacher	.23	.425	He turns a blind eye to the genitals of others if they are exposed.	Parent	.69	.465	1.292	.199	Teacher	.58	.499	He informs his father or teacher if something inappropriate or sexual happens to him.	Parent	.43	.498	-1.426	.157	Teacher	.56	.502	He makes signs, gestures, and words with sexual connotations.	Parent	.54	.502	-0.566	.572	Teacher	.60	.495	He plays and tampers with his genitals.	Parent	.59	.496	.333	.740	Teacher	.56	.502																																																																																																																																													
He makes sexual contact with others.	Parent	.40	.493	-0.495	.622																																																																																																																																																																																																																																																
	Teacher	.44	.502			It is difficult for him to recognize the differences between the two sexes and their roles.	Parent	.76	.427	.655	.514	Teacher	.71	.457	He undresses in front of others.	Parent	.49	.503	1.752	.082	Teacher	.33	.474	He experiences tampering of his genitals by another person.	Parent	.43	.498	1.331	.186	Teacher	.31	.466	He touches with his hand or mouth the most private body parts of another person.	Parent	.34	.477	.807	.422	Teacher	.27	.448	He seeks permission before entering a place where others are present.	Parent	.66	.477	-0.129	.897	Teacher	.67	.474	He can go to the bathroom alone.	Parent	.34	.477	1.282	.203	Teacher	.23	.425	He turns a blind eye to the genitals of others if they are exposed.	Parent	.69	.465	1.292	.199	Teacher	.58	.499	He informs his father or teacher if something inappropriate or sexual happens to him.	Parent	.43	.498	-1.426	.157	Teacher	.56	.502	He makes signs, gestures, and words with sexual connotations.	Parent	.54	.502	-0.566	.572	Teacher	.60	.495	He plays and tampers with his genitals.	Parent	.59	.496	.333	.740	Teacher	.56	.502																																																																																																																																																						
It is difficult for him to recognize the differences between the two sexes and their roles.	Parent	.76	.427	.655	.514																																																																																																																																																																																																																																																
	Teacher	.71	.457			He undresses in front of others.	Parent	.49	.503	1.752	.082	Teacher	.33	.474	He experiences tampering of his genitals by another person.	Parent	.43	.498	1.331	.186	Teacher	.31	.466	He touches with his hand or mouth the most private body parts of another person.	Parent	.34	.477	.807	.422	Teacher	.27	.448	He seeks permission before entering a place where others are present.	Parent	.66	.477	-0.129	.897	Teacher	.67	.474	He can go to the bathroom alone.	Parent	.34	.477	1.282	.203	Teacher	.23	.425	He turns a blind eye to the genitals of others if they are exposed.	Parent	.69	.465	1.292	.199	Teacher	.58	.499	He informs his father or teacher if something inappropriate or sexual happens to him.	Parent	.43	.498	-1.426	.157	Teacher	.56	.502	He makes signs, gestures, and words with sexual connotations.	Parent	.54	.502	-0.566	.572	Teacher	.60	.495	He plays and tampers with his genitals.	Parent	.59	.496	.333	.740	Teacher	.56	.502																																																																																																																																																															
He undresses in front of others.	Parent	.49	.503	1.752	.082																																																																																																																																																																																																																																																
	Teacher	.33	.474			He experiences tampering of his genitals by another person.	Parent	.43	.498	1.331	.186	Teacher	.31	.466	He touches with his hand or mouth the most private body parts of another person.	Parent	.34	.477	.807	.422	Teacher	.27	.448	He seeks permission before entering a place where others are present.	Parent	.66	.477	-0.129	.897	Teacher	.67	.474	He can go to the bathroom alone.	Parent	.34	.477	1.282	.203	Teacher	.23	.425	He turns a blind eye to the genitals of others if they are exposed.	Parent	.69	.465	1.292	.199	Teacher	.58	.499	He informs his father or teacher if something inappropriate or sexual happens to him.	Parent	.43	.498	-1.426	.157	Teacher	.56	.502	He makes signs, gestures, and words with sexual connotations.	Parent	.54	.502	-0.566	.572	Teacher	.60	.495	He plays and tampers with his genitals.	Parent	.59	.496	.333	.740	Teacher	.56	.502																																																																																																																																																																								
He experiences tampering of his genitals by another person.	Parent	.43	.498	1.331	.186																																																																																																																																																																																																																																																
	Teacher	.31	.466			He touches with his hand or mouth the most private body parts of another person.	Parent	.34	.477	.807	.422	Teacher	.27	.448	He seeks permission before entering a place where others are present.	Parent	.66	.477	-0.129	.897	Teacher	.67	.474	He can go to the bathroom alone.	Parent	.34	.477	1.282	.203	Teacher	.23	.425	He turns a blind eye to the genitals of others if they are exposed.	Parent	.69	.465	1.292	.199	Teacher	.58	.499	He informs his father or teacher if something inappropriate or sexual happens to him.	Parent	.43	.498	-1.426	.157	Teacher	.56	.502	He makes signs, gestures, and words with sexual connotations.	Parent	.54	.502	-0.566	.572	Teacher	.60	.495	He plays and tampers with his genitals.	Parent	.59	.496	.333	.740	Teacher	.56	.502																																																																																																																																																																																	
He touches with his hand or mouth the most private body parts of another person.	Parent	.34	.477	.807	.422																																																																																																																																																																																																																																																
	Teacher	.27	.448			He seeks permission before entering a place where others are present.	Parent	.66	.477	-0.129	.897	Teacher	.67	.474	He can go to the bathroom alone.	Parent	.34	.477	1.282	.203	Teacher	.23	.425	He turns a blind eye to the genitals of others if they are exposed.	Parent	.69	.465	1.292	.199	Teacher	.58	.499	He informs his father or teacher if something inappropriate or sexual happens to him.	Parent	.43	.498	-1.426	.157	Teacher	.56	.502	He makes signs, gestures, and words with sexual connotations.	Parent	.54	.502	-0.566	.572	Teacher	.60	.495	He plays and tampers with his genitals.	Parent	.59	.496	.333	.740	Teacher	.56	.502																																																																																																																																																																																										
He seeks permission before entering a place where others are present.	Parent	.66	.477	-0.129	.897																																																																																																																																																																																																																																																
	Teacher	.67	.474			He can go to the bathroom alone.	Parent	.34	.477	1.282	.203	Teacher	.23	.425	He turns a blind eye to the genitals of others if they are exposed.	Parent	.69	.465	1.292	.199	Teacher	.58	.499	He informs his father or teacher if something inappropriate or sexual happens to him.	Parent	.43	.498	-1.426	.157	Teacher	.56	.502	He makes signs, gestures, and words with sexual connotations.	Parent	.54	.502	-0.566	.572	Teacher	.60	.495	He plays and tampers with his genitals.	Parent	.59	.496	.333	.740	Teacher	.56	.502																																																																																																																																																																																																			
He can go to the bathroom alone.	Parent	.34	.477	1.282	.203																																																																																																																																																																																																																																																
	Teacher	.23	.425			He turns a blind eye to the genitals of others if they are exposed.	Parent	.69	.465	1.292	.199	Teacher	.58	.499	He informs his father or teacher if something inappropriate or sexual happens to him.	Parent	.43	.498	-1.426	.157	Teacher	.56	.502	He makes signs, gestures, and words with sexual connotations.	Parent	.54	.502	-0.566	.572	Teacher	.60	.495	He plays and tampers with his genitals.	Parent	.59	.496	.333	.740	Teacher	.56	.502																																																																																																																																																																																																												
He turns a blind eye to the genitals of others if they are exposed.	Parent	.69	.465	1.292	.199																																																																																																																																																																																																																																																
	Teacher	.58	.499			He informs his father or teacher if something inappropriate or sexual happens to him.	Parent	.43	.498	-1.426	.157	Teacher	.56	.502	He makes signs, gestures, and words with sexual connotations.	Parent	.54	.502	-0.566	.572	Teacher	.60	.495	He plays and tampers with his genitals.	Parent	.59	.496	.333	.740	Teacher	.56	.502																																																																																																																																																																																																																					
He informs his father or teacher if something inappropriate or sexual happens to him.	Parent	.43	.498	-1.426	.157																																																																																																																																																																																																																																																
	Teacher	.56	.502			He makes signs, gestures, and words with sexual connotations.	Parent	.54	.502	-0.566	.572	Teacher	.60	.495	He plays and tampers with his genitals.	Parent	.59	.496	.333	.740	Teacher	.56	.502																																																																																																																																																																																																																														
He makes signs, gestures, and words with sexual connotations.	Parent	.54	.502	-0.566	.572																																																																																																																																																																																																																																																
	Teacher	.60	.495			He plays and tampers with his genitals.	Parent	.59	.496	.333	.740	Teacher	.56	.502																																																																																																																																																																																																																																							
He plays and tampers with his genitals.	Parent	.59	.496	.333	.740																																																																																																																																																																																																																																																
	Teacher	.56	.502																																																																																																																																																																																																																																																		

**Table 3** (continue)

Relationship	Type of responder	Mean	SD	T-value	Significance
He tends to watch sex movies on TV, internet, and mobile phone.	Parent	.22	.418	-.613	.541
	Teacher	.27	.448		
He discusses sex with strangers.	Parent	.24	.427	1.688	.094
	Teacher	.12	.323		
He sexually harasses his brothers and sisters to the point where leaving him alone with them is inappropriate.	Parent	.29	.459	.532	.595
	Teacher	.25	.437		
He purchases books and magazines that contain pornographic images.	Parent	.21	.407	1.976	.050
	Teacher	.08	.269		
He has sexual and homosexual identity disorders.	Parent	.53	.503	1.364	.175
	Teacher	.40	.495		
He tries to touch the genitals of his peers.	Parent	.37	.486	-.823	.412
	Teacher	.44	.502		
He practices masturbation in secret.	Parent	.35	.481	-.140	.889
	Teacher	.37	.486		
He practices masturbation in public.	Parent	.26	.444	1.746	.083
	Teacher	.13	.345		
He has no interest in changing his clothes after a wet dream or masturbation.	Parent	.544	.5018	.476	.635
	Teacher	.500	.5049		
He has difficulty adapting to body changes during puberty.	Parent	.65	.481	.778	.438
	Teacher	.58	.499		
He sexually plays with dolls.	Parent	.32	.471	.874	.384
	Teacher	.25	.437		
He can protect himself against sexual abuse and exploitation.	Parent	.63	.486	.189	.851
	Teacher	.62	.491		
Total score	Parent	21.07	7.166	1.123	.264
	Teacher	19.50	8.152		

The results presented in Table 3 indicate no statistically significant differences between the perspectives of parents and teachers regarding the most prevalent sexual problems encountered by these students. The T-value was non-significant in all items except 'He has difficulty expressing his desire to be alone', which was statistically significant at the 0.01 level in favor of parents with an arithmetic mean = 0.74 and a standard deviation = 0.444. These results indicate that the sexual problems are similar from the perspective of the parents and teachers, which indicates the generality of these problems among students with Down's syndrome.

### Discussion

This study aimed to identify the most prevalent sexual problems faced by students with Down's syndrome from the perspective of parents and teachers in special education. The results indicated that the most prevalent problems were found to be the tampering of their genitals by others, understanding of general stages of development, practicing masturbation in secret and in public, discussing sex with strangers, and purchasing books and magazines that contain pornographic images. The least prevalent sexual problems were a lack of knowledge regarding physical and sexual development, introducing themselves in front of others, and difficulty distinguishing between normal and abnormal contact.

The current results agree with those of other studies on the existence of sexual problems experienced by students with intellectual disabilities (Goli et al., 2022). However, they contradict the findings of some studies in terms of the problem of practicing masturbation in secret and in public. This study found the problem to be less prevalent. At the same time, other research highlights the strong prevalence of this behavior among students with Down's syndrome, and that the vast majority of parents have concerns about this type of sexual problem (Parchomiuk, 2022). The current results also contradict a study by Al-Buqai and Al-Qudsi (2019), which indicated that masturbation is the most prevalent sexual problem among intellectually disabled adolescents.

The finding that there is a perceived lack of knowledge related to physical and sexual development among students with Down's syndrome can be explained by the fact that these students cannot obtain this kind of information from others as easily as other students, as they are often unable to read or understand books and magazines as sources of information. Moreover, they are not typically provided with the opportunity to learn about such issues at school (Nelson et al., 2020); thus, sexual knowledge among students with Down's syndrome is often partial, inaccurate, and contradictory (Goli et al., 2022).

In terms of the difficulties experienced by these students when introducing themselves to others and in distinguishing between proper and improper physical contact behaviors, this can be explained by the fact that students with Down's syndrome suffer from deficiencies in social skills and development (Ashour, 2019; Hatem, 2019).

As the most prevalent sexual problems faced by students with Down's syndrome related to general stages of development rather than problems that characterize the individuals themselves, it is likely that these issues can be dealt with effectively. Moreover, few of the most serious problems were rated as high, indicating the potential to reduce these problems and to help students to form healthy social ties through sexual education that is appropriate in terms of the customs and culture of Saudi society.

The study also found no differences between the responses of the parents and teachers, apart from the item 'He has difficulty expressing his desire to be alone'. This finding indicates that the sexual problems experienced by students with Down's syndrome do not differ according to the perspectives of parents and teachers, thus suggesting the generality of these problems. This result contrasts with those of Akdemir's (2022) study, which showed statistically significant differences between the responses of male and female teachers regarding the sexual problems of male adolescents with intellectual disabilities.

This study also found no correlation between sexual problems and age. This can result can be explained by the fact that although sexuality among students with Down's syndrome passes through different stages of development from childhood to puberty and adolescence, problems arise due to fear and denial throughout the different stages of life (Gutiérrez-Bermejo & Jenaro, 2022).

Statistically significant differences were found concerning variables of the program to which the students belong (special education institutes/mainstream classrooms) and the socioeconomic status of the students' families; the results showed a higher prevalence of sexual problems among students attending special education institutes and from families with a monthly income of SAR 5000-10,000.

The higher prevalence of sexual problems among students who attend special education institutes compared with those in mainstream classrooms could be explained by the fact that parents' attitudes towards mainstream programs are positive and neutral (Coward, 2022). Thus, parents tend to prefer mainstream classrooms, as they help their children to reduce behavioral problems in general and sexual problems in particular through modeling and imitation. The current result highlights the benefit of integrating mainstream programs into ordinary schools to reduce the inappropriate behaviors of students with Down's syndrome.

The finding of a higher prevalence of sexual issues among students from lower socioeconomic backgrounds raises many questions, especially in the light of the scarcity of studies addressing the impact of socioeconomic status on the emergence of inappropriate behavior patterns among individuals with special needs. However, one explanation could be the lack of resources, attention, and follow-up on the part of the family, and the lack of awareness of the requirements of sex education and how to deal with behaviors related to physical growth among students with Down's syndrome. What supports this explanation is that the most prevalent sexual problems in this study were a lack of knowledge and information regarding the changes occurring during the different stages of physical and sexual development.

Based to findings, the writer recommended to develop the parents thier knowledge of children sexual development. Develop training programs for teachers, psychologists, and social workers working in special needs care on how to identify the sexual problems experienced by intellectually disabled students, how to deal with these problems in the classroom, and how to guide students' families. Raise parents' awareness of the importance of communication and dialogue with teachers to identify the most important sexual problems their children face and collaborate to resolve them. Parents should instill confidence in their children and create dialogue within the family and help them to understand their development stages. Prepare a collective counseling program that suitable to Saudi Culture for the parents of intellectually disabled students from low socioeconomic backgrounds to help support and guide them to deal with their children sexual problems. Finally, consider demographic variables such as socioeconomic status, educational programs, and the child's age when studying the sexual problems of intellectually disabled students.

## **Conclusion**

This study provided a detailed examination of the sexual problems encountered by students with Down's syndrome, from the perspective of their parents and teachers. The findings help inform future researchers on the importance of addressing such problems before they develop further. They are also useful for professional practice in terms of devising programs to enhance the knowledge of parents and educators and, ultimately, improve the quality of life of individuals with Down's syndrome.

## **Acknowledgements**

The author gratefully acknowledges the technical and financial support received from the University of Jeddah from the grant (UJ-23-SHR-79), Jeddah, Saudi Arabia.

### References

- Akdemir, B. (2022). Opinions of special education teachers on inappropriate sexual behaviors in adolescents with intellectual disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 70(4), 641-650. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2129127>
- Aromaa, A., Kero, K., Grönlund, J., Manninen, S. M., Riskumäki, M., Vahlberg, T., & Polo-Kantola, P. (2023). Let's talk about sexuality: A web-based survey of self-reported competence in sexual problems among obstetrician-gynecologists in Finland. *Acta Obstetrica et Gynecologica Scandinavica*, 102(2), 190-199. <https://doi.org/10.1111/aogs.14492>
- Carter, A., Strnadová, I., Waffern, C., Pebdani, R., Bateson, D., Loblinzk, J., Guy, R., & Newman, C. (2021). The sexual and reproductive health and rights of young people with intellectual disability: A scoping review. *Sexuality Research and Social Policy*, 19, 372-390. <https://doi.org/10.1007/s13178-021-00549-y>
- Correa, A. B., Castro, Á., & Barrada, J. R. (2022). Attitudes towards the sexuality of adults with intellectual disabilities: A systematic review. *Sexuality and Disability*, 40(2), 261-297. <https://doi.org/10.1007/s11195-021-09719-7>
- Coward, R. (2022). *Patriarchal precedents: Sexuality and social relations*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003327783>
- Dağlı, E., Kul-Uçtu, A., Akta-Reyhan, F., & Özerdoğan, N. (2020). Opinions of students in the field of health about the sexuality of individuals with disability. *Sexuality and Disability*, 38, 173-184. <https://doi.org/10.1007/s11195-019-09613-3>
- Donnelly, E., Chang, E. L., Cheng, Y., & Botfield, J. (2023). Evaluation of comprehensive sexuality education and support workshops for parents and carers of children and young people with intellectual disability and/or autism spectrum disorders. *Sexuality and Disability*, 41(2), 235-253. <https://doi.org/10.1007/s11195-023-09786-y>
- Friedman, C. (2023). Sexual health and parenting support for people with intellectual and developmental disabilities. *Sexuality Research and Social Policy*, 20(1), 257-272. <https://doi.org/10.1007/s13178-022-00750-7>
- Goli, S., Noroozi, M., & Salehi, M. (2022). Sexual health challenges of Iranian intellectually disabled adolescent girls: A qualitative study. *International Journal of Pediatrics*, 10(3), 15630-15639. <https://doi.org/10.22038/ijp.2021.59974.4659>
- Goli, S., Rahimi, F., & Goli, M. (2022). Experiences of teachers, educators, and school counselors about the sexual and reproductive health of educable intellectually disabled adolescent girls: A qualitative study. *Reproductive Health*, 19(1), 96. <https://doi.org/10.1186/s12978-022-01397-8>
- Gutiérrez-Bermejo, B., & Jenaro, C. (2022). Sexual assistance for people with intellectual disabilities: Proposal for a service delivery model. *Sexuality and Disability*, 40(2), 347-362. <https://doi.org/10.1007/s11195-022-09729-z>
- Haskan-Avcı, Ö. (2023). It's a taboo: Women with disabilities applying for psychological counseling due to romantic relationship and sexual problems. *Sexuality and Disability*, 41(2), 335-355. <https://doi.org/10.1007/s11195-023-09779-x>
- Hole, R., Schnellert, L., & Cantle, G. (2022). Sex: What is the big deal? Exploring individuals' with intellectual disabilities experiences with sex education. *Qualitative Health Research*, 32(3), 453-464. <https://doi.org/10.1177/10497323211057090>

- Houtrow, A., Elias, E. R., Davis, B. E., Kuo, D. Z., Agrawal, R., Davidson, L. F., Ellerbeck, K. A., Foster, J. E. A., Fremion, E., Leppert M. O., Saunders, B. S., Stille, C., Vargus-Adams, J., Yin, L., Norwood Jr, K., Coleman, C., Mann, M. Y., Simpser, E., Poon, J., Yeargin-Allsopp, M., & Kuznetsov, A. (2021). Promoting healthy sexuality for children and adolescents with disabilities. *Pediatrics*, *148*(1), e2021052043.
- Husain, W., Kiran, A., Qasim, U., Gul, S., & Iftikhar, J. (2023). Measuring sexual intelligence for evaluating sexual health. *Psychological Reports, Early View*. <https://doi.org/10.1177/00332941231152388>
- Jojo, N., Nattala, P., Seshadri, S., Krishnakumar, P., & Thomas, S. (2023). Knowledge of sexual abuse and resistance ability among children with intellectual disability. *Child Abuse & Neglect*, *136*, 105985. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105985>
- Kaplan, T. B., Feldman, T., Healey, B., Behn, M., Glanz, B., & Chitnis, T. (2023). Sexual problems in MS: Sex differences and their impact on quality of life. *Multiple Sclerosis and Related Disorders*, *74*, 104672. <https://doi.org/10.1016/j.msard.2023.104672>
- Kirkner, A., Plummer, S. B., Findley, P. A., & McMahon, S. (2022). Campus sexual violence victims with disabilities: Disclosure and help seeking. *Journal of Interpersonal Violence*, *37*(9-10). <https://doi.org/10.1177/08862605209671>
- Legano, L. A., Desch, L. W., Messner, S. A., Idzerda, S., Flaherty, E. G., Haney, S. B. Sirotiak, A. P., Gavril, A. R., Girardet, R. G., Gilmartin, A. B. H., Laskey, A., Mohr, B. A., Nienow, S. M. Rosado, N., Kuo, D. Z., Apkon, S., Davidson, L. F., Ellerbeck, K. A., Foster, J. E. A., Hyman, S. L., Noritz, G. H., Leppert, M. O., Saunders, B., Stille, C., & Yin, L. (2021). Maltreatment of children with disabilities. *Pediatrics*, *147*(5), e2021050920.
- Liou, W. Y. (2022). A pictorial sexual knowledge scale for male high school students with intellectual disabilities in Taiwan. *Sexuality and Disability*, *40*(3), 623-649. <https://doi.org/10.1007/s11195-022-09750-2>
- Lunde, G. H., Blaaid, L., Gerbild, H., & Josefsson, K. A. (2022). Assessment of the psychometrics of the Students' Attitudes towards Addressing Sexual Health Extended (SA-SH-Ext) questionnaire for social educator students. *Sexual Medicine*, *10*(3), 100507. <https://doi.org/10.1016/j.esxm.2022.100507>
- Marlow, C. R. (2023). *Research methods for generalist social work*. Waveland Press.
- McConnell, D., Aunos, M., Pacheco, L., & Hahn, L. (2021). Reconsidering sexuality, relationships, and parenthood for adults with intellectual disability. In L. M. Glidden, L. Abbeduto, L. L. McIntyre, & M. J. Tassé (Eds.) *APA handbook of intellectual and developmental disabilities: Clinical and educational implications: Prevention, intervention, and treatment* (Vol. 2) (pp. 383-417). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000195-015>
- Michielsen, K., & Brockschmidt, L. (2021). Barriers to sexuality education for children and young people with disabilities in the WHO European region: A scoping review. *Sex Education*, *21*(6), 674-692. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1851181>
- Nelson, B., Odberg-Pettersson, K., & Emmelin, M. (2020). Experiences of teaching sexual and reproductive health to students with intellectual disabilities. *Sex Education*, *20*(4), 398-412. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1707652>
- Parchomiuk, M. (2022). Sexuality of people with intellectual disabilities: A proposal to use the positive sexuality model. *Sexuality & Culture*, *26*(1), 418-448. <https://doi.org/10.1007/s12119-021-09893-y>
- Rfat, M., Zeng, Y., Yang, Y., Adhikari, K., & Zhu, Y. (2023). A scoping review of needs and barriers to achieving a livable life among refugees with disabilities: Implications for future research, practice, and policy. *Journal of Evidence-Based Social Work*, *20*(3), 373-403. <https://doi.org/10.1080/26408066.2022.2162357>



- Schmidt, E. K., Beining, A., Hand, B. N., Havercamp, S., & Darragh, A. (2022). Healthcare providers' role in providing sexual and reproductive health information to people with intellectual and developmental disabilities: A qualitative study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 35(4), 1019-1027. <https://doi.org/10.1111/jar.12861>
- Whittle, C., & Butler, C. (2018). Sexuality in the lives of people with intellectual disabilities: A meta-ethnographic synthesis of qualitative studies. *Research in Developmental Disabilities*, 75, 68-81. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.02.008>



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

2025, 26(1), 17-32

**ARAŞTIRMA MAKALESİ | RESEARCH ARTICLE**

Gönderim Tarihi | Received Date: 27.09.23

Kabul Tarihi | Accepted Date: 29.07.24

Erken Görünüm | Online First: 06.08.24

**Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) Resim Alanı Öğrencilerinin Ortak Geçmişleri\***

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

**Common Backgrounds of Students in the Field of Visual Arts at Science and Art Centers (SAC)\***

[Click here to read in English](#)

**Asuman Daşdemir**



---

\*Bu araştırma 07.10.2023 tarihinde Çanakkale’de yapılan InSEA Dünya Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*This research was presented as an oral presentation at the InSEA World Congress held in Çanakkale on October 7, 2023.

---

**Etik Onay | Ethical Approve**

Bu araştırma için Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Komisyonuna yapılan başvuru ile 23.08.2023 tarih ve 186467 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

The ethical approval for this research was obtained from the Kırıkkale University Social and Human Sciences Research Ethics Board on August 23, 2023, with protocol number 186467.

---

**Çıkar Çatışması Beyanı | Conflict of Interest**

Yazar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemiştir.

The author declared no conflict of interest.

---





## Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) Resim Alanı Öğrencilerinin Ortak Geçmişleri

Asuman Daşdemir

### Öz

**Giriş:** Sanatta özel yetenekli bireyler, iyi gözlem yapmaları, hayal güçleri, el becerileri gibi özellikleriyle bilinmektedir ve alanyazında sıklıkla bu bireylerin çizim özelliklerini, görsel sanatlarda davranış biçimlerini, normal çocuklardan farklılıklarını ortaya koyan araştırmalara rastlanmaktadır. Ancak bu bireylerin sanatsal gelişimlerini etkileyen unsurlara ve bu unsurların geri planında neler olduğuna dair araştırmalar sınırlı kalmaktadır. Bu bakımdan araştırma ile sanat alanında özel yetenekli bireylerin, yaşamlarının en yakınında bulunan aile ve sosyal çevrelerine ilişkin ortak geçmişlerinin nasıl olduğu irdelenmek istenmiştir.

**Yöntem:** Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırma, iç içe geçmiş tek durum çalışması ile desenlenmiştir. Araştırmaya; özel yetenekli bireylerin destek eğitimi aldığı İzmit Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) resim yetenek alanında eğitim görmeye hak kazanmış, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında araştırmacı ve zümresinin görsel sanatlar dersine katılan 8'i kız 2'si erkek 10 öğrenci ve onların ebeveynleri katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularından elde edilen veriler, araştırma sorularıyla örtüşecek şekilde betimsel olarak analiz edilmiştir.

**Bulgular:** Araştırmada “Roller”, “Onaylanma”, “İlkler” ve “Farklılıklar” olarak dört ana temaya ulaşılmıştır. Özel yetenekli bireyler için yetenek ve yeteneğin başarıya dönüşmesinde en kritik bileşenin aile olduğu görülmektedir. Ailelerin demografik yapısı ile sanata ilişkin tutumları, özel yetenekli çocuklarının sanatsal gelişimlerinde önemli bir etken olduğu değerlendirilmektedir.

**Tartışma:** Özel yetenekli çocukların sahip olduğu yeteneklerin keşfedilmesi, doğru bir şekilde desteklenmesi ve doğru yerlerde kullanılması ile ülke menfaatleri düşünülmüş olacaktır. Bu bağlamda ebeveynlerin özel yetenekli çocuklarını yakından takip etmeleri, onların ilgilerini keşfetmeleri ve bu yönde desteklemeleri özel yeteneklerin gelişmesinde önemli bir etken olacaktır.

**Anahtar sözcükler:** Bilim ve sanat merkezleri, özel/üstün yetenek, resimde özel yetenek, sanatsal gelişim, durum çalışması.

**Atıf için:** Daşdemir, A. (2025). Bilim ve sanat merkezi (BİLSEM) resim alanı öğrencilerinin ortak geçmişleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 26(1), 17-32. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1367206>

<sup>1</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, E-posta: asumandasdemir@kku.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3578-8232>

### Giriş

Ailenin tutumları, inançları, fırsatları, alışkanlıkları ve kişilik özellikleri yetiştirdiği çocuk üzerinde etkili olabilmektedir. Aile, bir çocuğun kim olacağını ve neler başaracağını belirlemede kritik bir role sahiptir. Yetenekli bir çocuk için ailenin etkisi, yeteneğin geliştirilip geliştirilmeyeceği konusunda belirleyici faktör olabilmektedir. Çocuklarının yetenek gelişimini destekleyen aileler, onların geleceğine yön vermede önemli ölçüde etkili olabilmektedir.

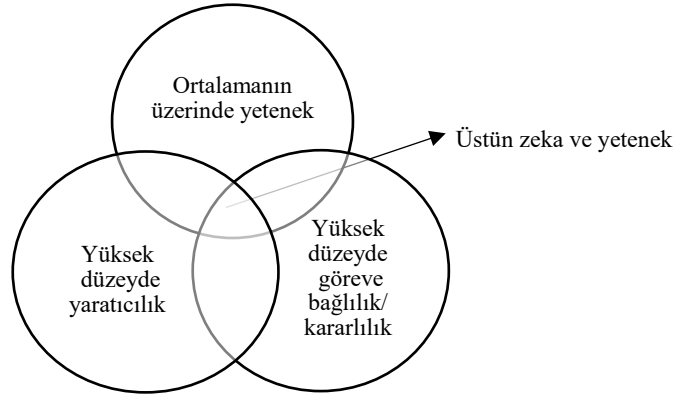
Çocukların sahip olduğu özel yeteneklerin desteklenmesi, içinde buldukları ülkelerin gelişimini doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir. Günümüzde gelişmiş ülkeler özel yetenekli bireylerinin sahip olduğu yeteneklerini desteklemekte ve eğitim programlarını bu doğrultuda yapılandırmaktadır. Eğitimin ilk olarak ailede başladığı düşüncesi ile bu araştırmanın, bireylerin özel yeteneklerinin fark edilmesinde ve doğru bir şekilde yönlendirilmesinde ebeveynlere, eğitimcilere ve karar alıcılara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu bakımda araştırma ile resim alanında özel yetenekli çocukların ebeveyn ve sosyal çevrelerine ilişkin ortak geçmiş durumlarının ne olduğu irdelenmek istenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) özel yetenekli bireyi “yaşıtlarına 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 tanımlamaktadır (MEB, 2020). Üstün yetenekli olmak sadece üstün zekâyâ sahip olmakla ilgili olmadığı için günümüzde “üstün zekâlı” yerine “üstün yetenekli” ifadesinin kullanımı tercih edilmektedir (Özbay, 2013). Ayrıca üstün zekâ ve üstün yetenek kavramlarının etiketleyici bir özelliği olması nedeniyle pedagojik olarak uygun görülmemektedir. Bu sebeple günümüzde “özel yetenek” kavramının kullanımı tercih edilmektedir.

Üstün yetenek ve zekâ ile ilgili yaptığı araştırmalarla bilinen eğitim psikoloğu Joseph Renzulli; üstün zekâ ve yetenek davranışını, ortalamanın üzerinde yetenek, yüksek düzeyde göreve bağlılık/kararlılık ve yüksek düzeyde yaratıcılığa sahip olmak üzere üç temel insan davranışını ortaya koyması olarak açıklamaktadır. Renzulli'nin bu kuramı alanyazında “üç halka kuramı” olarak yer etmiştir (bk. Şekil 1). Üstün yetenekli davranışlar geliştirebilen bireyler, bu üç özelliğe sahip olan, bunları geliştirebilen ve bunları insan performansının potansiyeli olarak değerli herhangi bir alanına uygulayabilen kişilerdir (Renzulli, 1978).

#### Şekil 1

*Renzulli'nin Üstün Zekâ ve Yetenek Davranışını Ortaya Koyan Üç Halka Kuramı*



Mönks (1992) ise, üç halka kuramına yeni üç etken daha dâhil edip üstün yeteneklilik tanımlamasını farklılaştırarak çok faktörlü üstün yeteneklilik modelini oluşturmuştur. Mönks çok faktörlü modelinde, üstün yetenekliliği etkilediğini düşündüğü aile, okul ve yaşlılarıyla (akran) etkileşim olarak adlandırdığı üç yeni etkeni ele almıştır (bk. Şekil 2). Mönks üstün yeteneklilik üzerinde çevrenin bireyi motive edici etkiye sahip olacağını ve bunun davranış değişikliklerine neden olabileceğini ifade etmektedir. Mönks, altı faktörün yer aldığı bu modelde, üstün yeteneklilik performansının ortaya çıkmasında bu faktörlerin birbiriyle oluşturduğu pozitif etkileşimin olduğunu belirtmiştir (Mönks & Katzko, 2005).

Clark (2002), “üstün zekâlı” ifadesini, çeşitli beyin fonksiyonlarının üstün gelişiminin biyolojik temel kavramları olarak tanımlamıştır. Clark'a göre bu işlevler biliş, yaratıcılık, akademik, liderlik veya sanat alanlarında kendini gösterebilir. “Zekânın büyümesi, biyolojik kalıtım ve çevre arasındaki etkileşime bağlıdır” şeklindeki ifadesiyle Clark (2002), üstün yetenekliliğin kısmen bilgi işlemenin kalıtsal özelliklerinden ve çocuğun bu

özellikleri geliştirmek için karşılaştığı çevresel deneyimlerden kaynaklandığını belirterek, kalıtım ve yetiştirme tartışmasının bir etkileşimini ortaya koymuştur.

## Şekil 2

*Mönks'un Çok Faktörlü Üstün Yeteneklilik Modeli (1986)*



Özel yetenekli bireylerin özellikleri üzerine yapılan birçok çalışma, bu tür bireylerin çeşitli davranış ve özelliklerini ortaya koymaktadır. Milbrath'ın sanatsal olarak yetenekli çocuklarla ilgili vaka incelemelerine dayalı kapsamlı çalışmaları bulunmaktadır. Milbrath, bu tür çocuklarla ilgili ilk sistematik, büyük ölçekli ve kuramsal temelli çalışmayı gerçekleştirerek, sanatsal yeteneğe ilişkin anlayışa derin bir katkı yapmıştır. On yıldan uzun bir süre sanatta yetenekli 4-14 yaşları arasındaki sekiz çocuğu takip etmiş ve bu çocukları, normal çocuklardan oluşan kontrol grubuyla karşılaştırmıştır. Milbrath'a göre, sanatsal olarak yetenekli çocuklar, görsel bilgileri daha doğru kodlamaktadırlar ve dünyayı kavramlardan çok şekiller ve görsel yüzey özellikleri açısından ele almaktadırlar. İkincisi, üstün görsel hafızaya sahiptirler. Üçüncüsü, çizme eyleminin sürecine daha çok odaklanmaktadırlar. Milbrath'a göre bu çocuklar görme, hatırlama ve yapma konusunda daha iyidirler. Kısacası, normal çocuklar nesnelere bildikleri gibi çizerken, özel yetenekli çocuklar bildiklerini değil gördüklerini tasvir edebilmektedirler (Winner & Martino, 2002).

Görsel sanatlarda özel yeteneklere sahip öğrencilerin gözlemlenebilir yatkınlık davranışları şunları içermektedir: (a) üstün el becerisi ve iyi kas kontrolü; (b) fikirlerin bağımsızlığı ve olayları birden çok açıdan değerlendirme yeteneği; (c) kurallara, düzenlemelere ve rutin çalışmalara bağlılık; (d) üstün enerji seviyesi ve hızlı düşünme; (e) yalnız çalışma arzusu; (f) yüksek liderlik potansiyeli; (g) bilginin adaptasyonunda iyi konsantrasyon ve esneklik; (h) fen bilimleri, sosyal bilgiler ve dil sanatlarında matematikten daha iyi başarı göstermek (Boland, 1986). Sanatta özel yetenekli bir çocuk; hızlı gözlem becerileri, canlı hafıza, iyi hayal gücü, yeni deneyimlere açıklık, deneyim derinliği, sanatı ciddiye alma ve sanat eserinden memnuniyet elde etme gibi özelliklere sahiptir (Alexander, 1981). Gür (2017); güzel sanatların görsel sanatlar alanında özel yeteneğe sahip çocukların gösterdiği özellikler şu şekilde belirtmektedir;

1. Çizme, boyama gibi sanat etkinliklerinde uzun dikkat süresine sahip olma ve fazladan zaman ayırma,
2. Sanatsal ifade biçiminde olağanın üzerinde hayal gücü sergileme,
3. Yaşıtlarına göre ayrıntılı ve zengin üç boyutlu tasvirler yapma,
4. Görsel sanatlar konusunda bilgi edinmeye istekli olma,
5. Çevresini çok iyi gözleme yeteneğine sahip olma,
6. Farklı araçlar, materyaller ve teknikleri denemeye istekli olma,
7. Sanatsal problemlere alışılmadık dışında farklı çözüm yolları bulma.

Alanyazında bazı yazarlar, sanatta yaratıcı bireylerin ilk yıllarında ebeveyn kaybı ve travma yaşadığını vurgularken, bazı yazarlar da son derece sıcak ve destekleyici aile ortamları olduğunu belirtmektedir. Yaratıcı bireylerin, ya zorlukların üstesinden gelmeyi başardıkları çocuklukları ya da teşvik ve destek sağlayan çok iyi erken çocukluk çevreleri olması muhtemeldir (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1993). Bu bilgidan hareketle araştırma bağlamında özel yetenekli bireylerin aile ve sosyal çevreleri ele alınacağı için resim sanatında ünlü sanatçılar olan Pablo Picasso ve Andy Warhol'un çocukluk yaşamlarından kesitlere yer verilmiştir.

*Pablo Picasso* öğretmen bir baba ve ev hanımı olan bir annenin çocuğu olarak dünyaya gelmiştir. Babası Güzel Sanatlar Okulu'nun resim öğretmenliğini ve şehrin belediye müzesinin küratörlüğünü yapmıştır. Babasının resim zevkini çok küçük yaşlardan itibaren aktardığı oğlu Picasso üzerinde büyük etkisi olmuştur. Picasso onu çalışırken izler ve düzenli olarak birlikte müzeye giderlermiş. Picasso'nun annesi çocuklarına çok yakın ve ilgili olarak bilinmektedir. Picasso'nun okulu pek sevmediği, sıkıldığı ve derslerine yoğunlaşmakta zorlandığı hatta sınıftaki zamanını kâğıttan şekiller çizerek ve keserek geçirdiği belirtilmektedir. Sık sık boğa güreşi gösterisi izlemeye giden Picasso, 8 yaşında "Küçük Sarı Picador" adlı ilk yağlı boya tablosuyla kendi kompozisyonunu oluşturmuştur (Paris, 2023).

*Andy Warhol* Pensilvanya'da daha çok göçmenlerin yaşadığı, işçi sınıfı mahallesindeki iki odalı bir apartman dairesinde dünyaya gelmiştir. Çocukken Warhol, istemsiz hareketlerle karakterize edilen nörolojik bir hastalığa sahipti ve bu rahatsızlık onu ara sıra okuldan alıkoymuştur. Evde kaldığı sürede Warhol, çizgi roman ve Hollywood dergileri okumuş, kâğıt kesikleriyle oynamıştır. Warhol'un ailesi ona ilk kamerasını o sekiz yaşındayken almıştır. Warhol hayatı boyunca fiziksel kusurlarına odaklanan bir sanatçı olmuştur. Çocukken, hastalığı onun ara sıra yatalak kalmasına neden olmuş, Warhol ayrıca cilt renginin solmasına neden olan pigment sorunları da yaşamıştır. Warhol, görünümünden rahatsız olduğu için kıyafetleri, perukları, kozmetik ürünleri ve plastik cerrahi yoluyla değişiklik arayışında olmuştur. "*Andy Warhol hakkında her şeyi bilmek istiyorsanız, resimlerime, filmlerime ve bana bir bakın, işte oradayım. Arkasında hiçbir şey yok.*" Andy Warhol, 1966 (Warhol, 2023).

Ailelerinin Picasso ve Warhol'un çocukluk dönemlerinde yeteneklerini önemseyerek destek olmaları onların yetişkinlik dönemlerindeki eserlerine yansdığı görülebilmektedir. (bk. Şekil 3). Andy Warhol'un eserlerinde onu çocukluğunda besleyen unsurların çizgi roman ve Hollywood dergileri olduğu açıkça görülmektedir (bk. Şekil 4). Bu bağlamda Epictetus'un "Bir insanın anavatanı çocukluğudur." sözünden yapılabilecek çıkarım ile özellikle sanatçıların çocukluk dönemlerinde ne yaşadıkları, hangi sosyal çevre uyaranları ile karşılaştıkları büyük önem arz etmektedir.

### Şekil 3

*Picasso "Guernica" 1937*



### Şekil 4

*Warhol "Marilyn" 1967*



Alanyazında sanatsal alanda özel yetenekli bireylerin özelliklerini ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır (Freeman, 2000; Gür, 2017; Metin & Aral, 2020; Tuna, 2013; Winner, 1997). Ancak bu bireylerin aile ve sosyal çevrelerine dair sanat alanındaki ortak geçmişlerini irdeleyen araştırmalar sınırlıdır. Bu bağlamda ülkemizde resim alanında özel yetenekli bireylerin destek eğitimi aldığı Bilim ve sanat merkezlerindeki (BİLSEM) öğrencilerin bu araştırma için uygun olacağı düşünülmüştür. BİLSEM, MEB'e bağlı ilk, orta ve lise düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerin bireysel yetenekleri doğrultusunda destek eğitimi aldıkları resmi bir kurumdur. BİLSEM'ler genel yetenek, resim ve müzik olmak üzere üç alanda öğrenci tanınması yapmaktadır. Resim ve Müzik alanları genel yetenek alanından farklı olarak özel yetenek sınavları ile öğrenci alımı yapmaktadır. BİLSEM'de eğitim hakkı elde eden öğrenciler örgün eğitim sürecinden farklı bir zaman diliminde lise son sınıfa kadar BİLSEM'den yararlanma hakkına sahiptir. BİLSEM'lerde verilen eğitim ile bireylerin bilimsel düşünceleri ve davranışlarla estetik değerleri birleştiren, sorun çözen, kendini gerçekleştirmiş, üretken bireyler olarak yetişmeleri, yaratıcılıklarını ve yetenekleri erken yaşta fark ederek en üst düzeyde kullanmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2020)

Bu araştırma için BİLSEM'de resim yetenek alanında destek eğitimi alan özel yetenekli bireylerin ve ebeveynlerinin görüşleri alınmıştır. Bu bağlamda araştırma, resimde özel yetenekli çocukların aile ve sosyal çevrelerine ilişkin sanat alanındaki ortak geçmişlerini ortaya koyması alanyazına katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir. Araştırma ile BİLSEM resim yetenek alanındaki özel yetenekli öğrencilerin aile ve sosyal çevrelerine ilişkin sanat alanındaki ortak geçmiş durumlarının ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların cevabı aranmaktadır.

1. Resimde özel yetenekli öğrencilerin aile hayatı ve ebeveynlerinin sanatsal gelişimlerdeki rolleri nasıldır?
2. Resimde özel yetenekli öğrencilerin kendi değerlendirmelerine göre sanatsal yetenekleri nasıldır?
3. Çizime olan ilgilerinin geçmişi nedir?
  - a. Resimde özel yetenekli öğrencilerin kendi yetenek gelişimlerine yönelik algıları nasıldır?
  - b. Ebeveynlerin çocuklarında gördüğü yetenek gelişimlerine yönelik algı nasıldır?

### **Yöntem**

#### **Araştırma Deseni**

Araştırma, BİLSEM resim yetenek alanında eğitim gören özel yetenekli öğrencilerin aile ve sosyal çevrelerine ilişkin ortak geçmişleri belirlenerek mevcut durumlarını ortaya koymayı amaçlayan bir durum çalışmasıdır. Son yıllarda, eğitim uygulamalarının belirli yönlerini veya dinamiklerini daha iyi anlamak için durum çalışması kullanmanın avantajı kabul edilmiştir (Merriam, 1985). Durum çalışmasını diğer araştırma türlerinden ayıran “nasıl” ve “niçin” sorularını temel olarak araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemesine imkân veren bir araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırma; sanatta özel yetenekli bireylerin sanatsal gelişimlerini etkileyen durum, aile ve sosyal çevreyi irdelemeye yönelik bir çalışma olduğu için birden fazla analiz birimi söz konusu olmaktadır. Alt birimleri özel yetenekli öğrenciler ile ebeveynleri olan araştırmanın analiz ünitesi birlikte değerlendirilmiştir. Araştırma, aynı bağlam içindeki durumun farklı olarak ayrıntılarıyla incelenmesini ve çok katmanlı olarak tartışılmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda araştırmada “iç içe geçmiş tek durum” deseninden yararlanılmıştır. İç içe geçmiş tek durum deseni; tek bir durum içinde çoğu kez birden çok alt birim olması ve birden çok analiz biriminin söz konusu olduğu desen türüdür. “Bir durum içinde olabilecek birden fazla alt birime yönelmesine ilişkindir.” (Yıldırım & Şimşek, 2016).

#### **Çalışma Grubu**

Bu araştırmaya, özel yetenekli tanısı alarak İzmit BİLSEM resim yetenek alanında eğitim görmeye hak kazanmış, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında araştırmacı ve zümresinin görsel sanatlar dersine katılan 8'i kız 2'si erkek 10 öğrenci ile onların ebeveynleri katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 13'tür. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, sınırlı kaynakların en etkili şekilde kullanılması için bilgi açısından zengin durumların belirlenmesi ve seçilmesi amacıyla nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir tekniktir (Patton, 2002). Bu, ilgilenilen bir olgu hakkında özellikle bilgi veya deneyim sahibi olan bireyleri veya birey gruplarını belirlemeyi ve seçmeyi içerir (Cresswell & Plano-Clark, 2011). Maksimum çeşitliliğin sağlanabilmesi için araştırma kapsamında görüşülecek olan öğrencilerin farklı yıllarda BİLSEM'de eğitime başlamış olmalarına dikkat edilmiştir. Ayrıca araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla veri çeşitlenmesine gidilerek öğrenci dışında ebeveynleriyle de görüşme yapılmış ve danışman öğretmenlerinden destek alınmıştır. Katılımcılar gönüllük esasına göre araştırmaya dâhil edilmişlerdir. Araştırmanın bulgularında katılımcı öğrencilerin ve ebeveynlerinin betimsel ifadelerine yer verilirken araştırma etiği gereği öğrenci isimleri yerine sıralı olarak numaralandırılarak belirtilmiştir (ör. Öğrenci 1, Öğrenci 2 gibi).



Araştırma için katılımcılardan bilgilendirilmiş onayın yanı sıra Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Komisyonuna yapılan başvuru ile 23.08.2023 tarih ve 186467 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

### Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada görüşme tekniği aracılığıyla İzmit BİLSEM resim yetenek alanı öğrencileri ve ebeveynleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin aile ve sosyal çevrelerine ilişkin durumların ne olduğu, sanatsal gelişimlerine teşvik eden rollerin ne olduğu, ev hayatı ve ev ortamlarının durumlarının nasıl olduğu hakkında sorular yöneltilmiştir.

Araştırmacının, özel yetenekli bireyler hakkında deneyimi ve araştırmaları bulunmaktadır. Aynı zamanda araştırmacı kurumda 12 yıl görsel sanatlar öğretmenliği yapmış olup katılımcı öğrencileri ve ebeveynlerini yakından tanımaktadır. Bu durum, katılımcıların araştırmaya ve araştırmacıya karşı olumlu tutumda olmalarını sağlamıştır. Bu bağlamda daha samimi verileri sunarak araştırmayı destekledikleri söylenebilir. Öğrenci ve ebeveynlerinden verilerin toplanma sürecinde aynı kurumdaki zümre öğretmen ile eş zamanlı olarak işbirliği yapılmış, desteğinden yararlanılmıştır. Bu durum verilerin incelenmesinde örtüşük veya binişik bulguların tespit edilmesini sağlamıştır. Verilerin toplanmasında katılımcı öğrenciler ve ebeveynleri kurumda buldukları süre içinde, kendi belirledikleri saat aralığında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılarak deşifre edilmiştir.

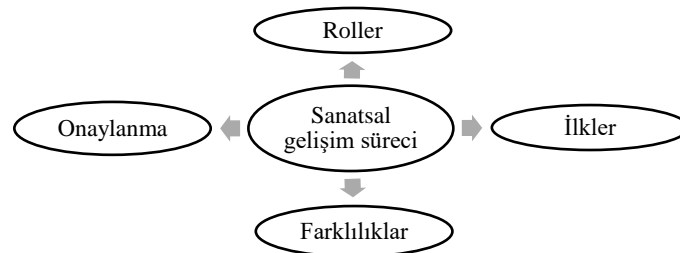
Araştırma kapsamında katılımcı öğrencilerin demografik özellikleri açığa çıkaran 5 soru ve kendi sanatsal gelişimindeki aile ve çevrelerinin rollerini derinlemesine irdeleyen 15 (toplam 20 soru) yarı yapılandırılmış soru ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Katılımcı ebeveynlerle yapılan görüşme ise iki bölümde ve 15 soru ile yapılandırılmıştır. İlk bölümde ebeveynlerin demografik yapısını ortaya çıkaran 5 soru bulurken ikinci bölüm ise çocuklarının sanatsal gelişimindeki rollerini irdeleyen 10 sorudan oluşmaktadır. Ebeveynlerin 6'sı ile yüz yüze, üçü ile Google Form aracılığıyla, bir ebeveynle ise telefon görüşmesi yapılmıştır. Araştırma sorularının oluşturulması ve kontrolünün sağlanmasında yüksek lisansını özel yetenekliler alanında yapan bir psikolojik danışmanlık ve rehberlik (PDR) uzmanı görüşü alınmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler yoluyla veri toplamak, birçok nitel araştırmanın bir özelliğidir. Görüşmeler, belirli bir fenomenle ilgili ayrıntılı ve zengin verilerin toplanmasına yönelik en doğrudan bir yaklaşım sağlar. Veri toplamak için kullanılan görüşme türü, araştırma sorusuna, katılımcıların özelliklerine ve araştırmacının tercih ettiği yaklaşıma göre uyarlanabilir. (Smith, 2005). Araştırmada sorulan sorular her bir katılımcı için aynı olup verilen bazı cevapların daha fazla derinleştirilmesi amacıyla katılımcılara farklı sorular da yöneltilmiştir.

### Verilerin Analizi

Veriler ilk aşamada düzenleme ve özetleme sonraki aşamada kodlama ve not alma ve son olarak kavramsallaştırma ve açıklama şeklinde düzenlenmiştir. Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın analizinde görüşülen bireylerin görüşlerini yansıtmak amacıyla sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Betimsel analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış olarak okuyucuya sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmada veriler önce benzer konu başlıkları altında gruplandırılmış, sonra ifadeler kodlanarak belirli kategoriler altına yerleştirilmiştir. Birbiriyle uyumlu veriler sınıflandırılarak, alt temalar belirlenmiştir. Analiz tekrar gözden geçirilerek, birbiriyle uyumlu olmayan veya tekrarlayan temalar yeniden sınıflandırılmıştır. Kodlamadan bir kesit Tablo 1'de gösterilmiştir. Araştırmada ayrıca görüşme yapılan bireylerden doğrudan alıntılar yapılarak betimlemeler zenginleştirilmiştir. Araştırma analizi ile "Roller", "Onaylanma", "İlkler" ve "Farklılıklar" olarak dört ana temaya ulaşılmış olup "Sanatsal Gelişim Süreci" adı ile Şekil 5'te görselleştirilmiştir.

#### Şekil 5

*Araştırma Sonucu Ortaya Çıkan Dört Ana Tema*



**Tablo 1***Araştırmanın Kodlamasından Bir Kesit*

Tema	Kod	Veri	Veri kodu
Roller	Sanatsal etkinlikler	“Babam bana her konuda yardımcı olmaya çok çalışır. Resimde mesela benim yaratıcılığımı zorlamak için nesnelere sorular sorardı bundan ne yapabilirsin, neye dönüştürebilirsin, farklı neler elde edebilirsin bunun gibi.”	Öğrenci 10
Onaylanma	Başarılar	“İlkokuldayken bütün resim yarışmalarını ben kazanırdım o yüzden öğretmenim de benim resmimi gönderirmiş ‘senin resmin çok güzel’ diyordu. Arkadaşlarım da hep ‘benim şu resmimi çiz’ diyorlardı.”	Öğrenci 6
İlkler	Destekleyiciler	“Annem ilk zamanlarda sadece boş kâğıt veriyordu onlara çiziyordum sonra tasarım kitapları almaya başladı, yaptıklarımı arkadaşlarına gösteriyormuş. Annem malzeme olsun, ilgimi geliştirecek tasarım kitapları olsun öyle şeyler alırdı.”	Öğrenci 7
Farklılıklar	Kişilik	“Kararlı, ne istediğini bilir, pozitif ve objektiftir.”	Öğrenci 4’ün ebeveyni

Araştırmacı ve özel yetenekliler alanından PDR uzmanı birbirinden bağımsız kodlayıcılar olarak çalışmışlar, verilerin azaltılması ve dönüştürülmesi konusunda karşılaştırma yaparak uzlaşmışlardır. Bulgular veri çeşitlemesi ve doğrudan alıntılarla yansıtılmaya çalışılmıştır.

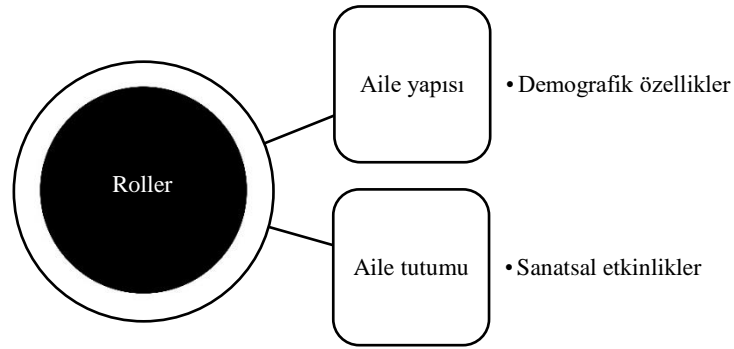
### Bulgular

#### 1. Resim Alanında Özel Yetenekli Öğrencilerin Aile Hayatı ve Ebeveynlerinin Sanatsal Gelişimindeki Rollerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı olan “resimde özel yetenekli öğrencilerin aile hayatı ve ebeveynlerin sanatsal gelişimine ilişkin rolleri nasıldır?” sorusu değerlendirilmek istenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın ilk alt amacına yanıt aramak amacıyla toplanan veriler öğrenciler ve ebeveynlerinin cevapları doğrultusunda çözümlenmiştir. Araştırmanın bu amacına hizmet eden veriler bir araya getirildiğinde “Roller” temasının oluştuğu görülmektedir. Bu bağlamda “Roller” teması “Aile Yapısı” ve “Aile Tutumu” şeklinde iki alt temada irdelenmiştir. (bk. Şekil 6).

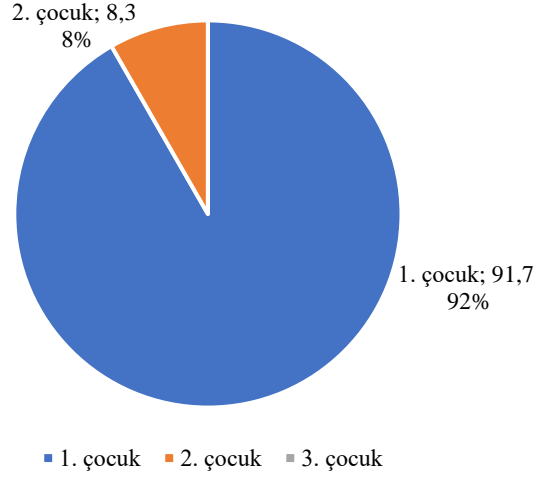
#### Şekil 6

*Öğrencilerin Aile Hayatı ve Ebeveynlerin Sanatsal Gelişime İlişkin Rollerini Ortaya Koyan Tema ve Alt Temalar*



#### Aile Yapısı

Katılımcı ebeveynlerin demografik özelliklerini ortaya koyan bu alt temaya bakıldığında 4 ebeveynin lisans eğitimini, 2 ebeveynin ön lisansını, 1 ebeveynin doktora, 1 ebeveynin lise, 1 ebeveynin ortaokul ve 1 ebeveynin ilkököl eğitimini tamamladığı görülmektedir. 5’inin anneler, 5’inin de babaların katılım sağladığı (yarı yarıya katılımla) bir anket gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerin %92’si BİLSEM resim alanındaki çocuklarının “ilk çocuk” olarak dünyaya geldiğini belirtmişlerdir (bk. Şekil 7). Katılımcı ebeveynlerin biri tek olmak üzere diğer ebeveynlerin 2 çocuk sahibi olduğu görülmektedir. Katılımcı ebeveyn olan babaların tamamının çalıştığı, annelerin ise yarısının ev hanımı diğer yarısının çeşitli sektörlerde çalıştığı görülmüştür.

**Şekil 7***BİLSEM Resim Alanındaki Çocuklarının Dünyaya Kaçınıcı Çocuk Olarak Geldiğini Gösteren Şekil***Aile Tutumu**

Aile tutumunu içeren veriler ebeveynlerin çocuklarının sanatsal gelişimlerine yönelik davranış biçimlerini kapsamaktadır. Buna göre katılımcı ebeveynlerin 5'i çocuklarının sanatsal gelişimini desteklemeye yönelik herhangi bir şey yapmadığını belirtmiştir. 2 ebeveyn de çocuğunun sanatsal gelişimini desteklemek amacıyla resim kurslarına gönderdiklerini ifade etmiştir. Katılımcı ebeveynlerin 3'ü çocuklarının sanatsal gelişimlerini resim malzemesi olarak desteklediklerini belirtmiştir. Öğrenci 10'un ebeveyni bu durumu "Çok çeşitli görsel sanatlar materyalleri sunmaya çalışıyoruz. Profesyonel suluboyalar, toz pasteller, sanat kileri, kraft kağıtlar, kalemler..." sözleriyle açıklamıştır. Öğrenci 10'un babası çocuğunun sanatsal gelişimi için yaptıklarını şu sözlerle ifade etmiştir; "Öncelikle baba sevgisiyle resmi özdeşleştirmeye çalıştım sonra nokta birleştirme-kopyalama yaptık ve sonra çıkan şekilleri benzerliklerini kullanarak sembollerden şekillere geçtik" Öğrenci 10 babasının desteğini, şu örtüşen sözlerle ifade etmiştir;

"Babamın çok büyük bir katkısı var. Babam bana her konuda yardımcı olmaya çalışır. Resimde mesela benim yaratıcılığımı zorlamak için nesnelere sorular sorardı bundan ne yapabilirsin, neye dönüştürebilirsin, farklı neler elde edebilirsin bunun gibi sorular. Mesela bu şişeden ev, araba, kitaptan uçak paraşüt gibi, çok değişik sorular sorardı hayal gücümü sınırdı. Sonra resim çizmeyi bana eğlenceli hale getiren de babamdı. Nokta çalışmalarından bir şey yapıyordum surat, göz diyelim kediye benziyor kedi çiziyorum."

Katılımcı ebeveynlerin 3'ü ailecek herhangi bir sanatsal faaliyette bulunmadıklarını belirtmiştir. 4 ebeveyn çocuklarıyla birlikte müze ve sergi ziyaretinde bulduklarını, 3 ebeveyn de çocuklarıyla birlikte resim yaptığını ifade etmiştir. Öğrenci 7'nin ebeveyni "birlikte resim yapmaktan çok keyif alırız. Fırsat buldukça sergi ve müze gezmek de sevdiğimiz şeylerdendir." ifadesiyle birlikte yaptıkları sanatsal faaliyetleri anlatmıştır. Öğrenci 5'in ebeveyni çocuğuyla birlikte sanatsal etkinlikleri "Küçükken beraber resim, boyama, makasla bir şeyler kesme, tıgla örgü örüp bebelere elbise daha sonra kumaşlarla kendi kesip elbise yapardı." şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı öğrencilerin çoğu ebeveynleriyle birlikte müze ya da sergi ziyaretinde bulunmadığını ifade etmiştir. Müze ziyaretinde bulunduğunu ifade eden Öğrenci 2 "Gittiğimiz bir şehirde veya ülkedeki sanat galerisini ya da müzeyi geziyoruz. Mesela Avusturya'ya gittiğimde Beethoven müzesini gezmişim, kemani, piyanoları vardı. Türkiye'de güzel bulduğumuz yerleri de gezeriz ailem de seviyor" sözlerini kullanmıştır. Ailecek müze ya da sergi ziyaretinde bulunmadığını ifade eden öğrenciler çoğunluğu kapsamaktadır. Bu durumu Öğrenci 3 "Yani sanatsal olarak hiçbir şey yok böyle müzelerden ziyade biraz daha açık yerlerde piknik oluyor. Şehirleri falan geziyoruz. Sanatsal olarak pek bir şey yok" şeklindeki sözleriyle anlatmıştır. Öğrenci 4 "Yani sanata dair bir şey pek olmuyor mesela annemle bir müzeye hiç gitmedim en fazla BİLSEM'in sergisine gitmişizdir" ifadelerini kullanmıştır.

Katılımcı öğrencilerin tamamı evlerinde herhangi bir sanatçıya ait sanat eseri bulunmadığını ifade etmiştir. Öğrenci 4, Öğrenci 5, Öğrenci 7 ve Öğrenci 9 evlerinde olan eserlerin kendilerine ait çalışmalarından ibaret olduğunu belirtmiştir. Öğrenci 8 ise evdeki eserleri şu sözlerle açıklamıştır; "Benim çizdiğim resimler var onun



dışında annemin aldığı hat yazısı var, kabartmalı onun haricinde tablo tarzı bir şey yok.” Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve Öğrenci 6 evlerinde sanatsal herhangi bir çalışma bulunmadığını ifade etmiştir.

Öğrenci ebeveynlerinden biri haricindeki tüm ebeveynler, çocuklarının gelecekteki meslek seçiminde sanatı veya sanat içerikli bir mesleği tercih etmesi durumunda düşüncelerinin olumlu olacağını belirtmiş, bir ebeveyn ise kararsız olduğunu ifade etmiştir. Kararsız olan ebeveynin çocuğu olan Öğrenci 3 ailesinin sanat içerikli bir meslek için düşüncelerini şu sözleri ile ifade etmiştir; “Ailem resim yapmamı destekliyor ama resim üzerine profesyonel bir şey yapmamı istemiyor. Gelecekte meslek olarak sanata yönelmemi istemiyorlar ama boş zamanlarımda yapmamı destekliyorlar, annem daha çok destekliyor.” Öğrenci 5 ailesinin sanat içerikli bir meslek tercihinin çocuğuna bıraktığı görüşünü şu sözleri ile ifade etmiştir;

“Bence annemin çok bir bakış açısı yok. Meslek olarak yapayım mı desem yap der, işte hobi olarak kalsın desem hobi olarak yap der, ama babam daha çok böyle hobi olarak yapmamı istiyor. Babam meslek olarak beni para kazanabileceğim işe yönlendirmeye çalışıyor. Ben daha mutlu olacağım şeyler yapmak istediğim için annemin tarafını tutuyorum biraz.”

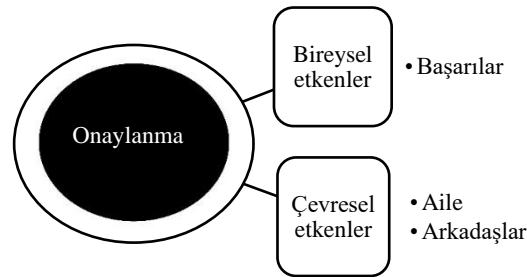
Ebeveynlerin tamamı, yakın çevrelerinde çocuklarının yetenek gelişimini etkileyen, resimde yetenekli olarak düşündükleri herhangi birisinin olmadığını belirtmiştir. Araştırmanın üçüncü alt amacında ortaya çıkan “ilk rol model” alt teması ile aslında öğrencilerin yaşamlarında var olan, hayranlık duydukları ve onları önemli ölçüde etkileyen kişilerin var olduğu görülmektedir. Bu durum öğrenci ebeveynlerinin çocuklarının yaşamlarındaki rol modellerinin varlığından haberdar olmadıklarını göstermektedir.

## 2. Resim Alanında Özel Yetenekli Öğrencilerin Kendi Değerlendirmelerine Göre Sanatsal Yeteneklerinin Nasıl Olduğuna Dair Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı olan “Resim alanında özel yetenekli öğrencilerin kendi değerlendirmelerine göre sanatsal yetenekleri nasıldır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla toplanan veriler bu doğrultuda çözümlenmiştir. Katılımcı öğrencilerden sadece biri görsel sanatlardan heykel alanında yetenekli olduğunu belirtirken, diğer öğrenciler resim alanında yetenekli olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı öğrencilerin kendi sanatsal yeteneklerine dair düşünceleri “Onaylanma” temasıyla açığa çıkmıştır. Katılımcı öğrencilerin tamamı kendilerini sanatsal anlamda yetenekli bulduklarını ifade etmektedirler. Öğrencilerin ya bireysel olarak sahip oldukları başarılarından dolayı kendi kendilerine verdikleri onay ile ya da aile ve arkadaş çevrelerinden aldıkları “yeteneklisin” onayı ile kendilerini yetenekli buldukları görülmektedir. Bu bağlamda “Onaylanma” teması “Bireysel Etkenler” ve “Çevresel Etkenler” şeklinde iki alt temada irdelenmiştir. “Bireysel Etkenler” alt teması “Başarılar”, “Çevresel Etkenler” alt teması ise “Aile” ve “Arkadaşlar” kodları ile ele alınmıştır (bk. Şekil 8).

### Şekil 8

*Öğrencilerin Kendi Değerlendirmelerine Göre Sanatsal Yeteneklerinin Nasıl Olduğuna Dair Bulguları Anlatan Tema, Alt Tema ve Kodlar*



“Bireysel etkenler” alt teması, öğrencilerin bireysel olarak sahip oldukları başarılarından dolayı kendilerini yetenekli bulmalarını içermektedir. Katılımcı öğrenciler genellikle il çapında katıldıkları resim yarışmalarından elde ettikleri başarılarla ya da BİLSEM resim alanını kazanmalarıyla birlikte yetenekli oldukları kanısına vardıkları görülmüştür. Bu tema altında Öğrenci 6 bireysel başarısını; “İlkokuldayken bütün resim yarışmalarını ben kazanırdım o yüzden öğretmenim de benim resmimi gönderirmiş ‘senin resmin çok güzel’ diyordu. Arkadaşlarım küçükken hep ‘benim şu resmimi çiz’ diyorlardı.” sözleriyle ifade etmiştir. Öğrenci 4 ise bireysel başarısını gözlemine dayalı olarak “yaşıtlarıma göre daha iyi çiziyordum, o yüzden öğretmenim BİLSEM’e yönlendirdi” ifadesiyle ortaya koymaktadır.

“Çevresel Etkenler” alt temasında ise öğrencilerin, kendi aile ve sosyal çevresinde bulunan kişilerin ifadelerinden yola çıkarak oluşan kanı ile kendilerini yetenekli buldukları görülmektedir. Öğrenci 3, “İlkokul zamanlarında resim çizerdim kendi halimde çok güzel resimler çizerdim ve herkes çok beğenirdi, etrafımdaki herkes; öğretmenlerim arkadaşlarım. O zamanlar kendim için ‘küçük bir yeteneğim var’ diye düşünürdüm.” ifadesiyle aile ve sosyal çevresinin birlikte “yetenekli” algısında etkili olduğu görülmektedir. Öğrenci 10 çevresel etkenleri şu sözlerle ifade etmiştir; “Annem bana çok iyi çiziyorsun diyordu. Sınıfımdaki çoğu arkadaşım oyun karakterlerini bana çizdiriyordu.”

“Bireysel etkenler” alt temasında, yeteneklilik algısının temelinde yine bireylerin sosyal çevre veya ailesi tarafından onaylanması ile oluştuğu görülmektedir. Örneğin, okulundan resim yarışmasına hangi resmin katılacağına öğretmenin karar vermesi veya ödül verilmesi gibi tasdikleri çevresel etken olarak düşünmek yanlış olmayacaktır. Bu bağlamda bireylerin yetenek algısının oluşumu ve “yetenekli” etiketi bireysel değil çevresel etkenlerle oluştuğu görülmektedir.

### 3. Öğrencilerin Çizime Olan İlgilerinin Geçmişine Yönelik Bulgular

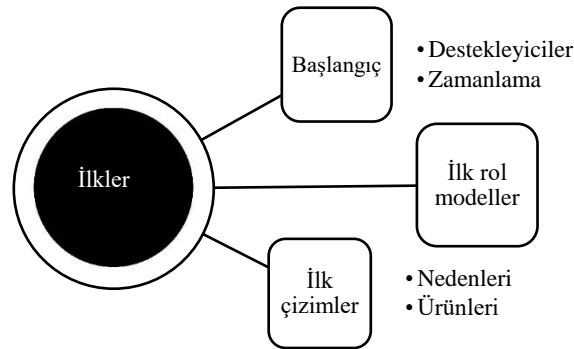
Araştırmanın üçüncü alt amacı olan “Resim alanında özel yetenekli öğrencilerin çizime olan ilgilerinin geçmişi nasıldır?” sorusu öğrenciler ve ebeveynlerin bakış açıları ile değerlendirilmek istenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın üçüncü alt amacı iki başlıkta ele alınmış olup yanıt aramak amacıyla toplanan veriler öğrenciler ve ebeveynlerinin cevapları doğrultusunda ayrı ayrı çözümlenmiştir.

#### 3.1. Resim Alanında Özel Yetenekli Öğrencilerin Kendi Yetenek Gelişimlerine Yönelik Algılarını İçeren Bulgular

Bu başlık altında öğrencilerin verdiği cevaplar analiz edilmiş ve katılımcı öğrencilerin çizime olan ilgilerinin geçmişi ile ilgili düşünceleri “İlkler” temasıyla açığa çıkmıştır. Bu veriler doğrultusunda “Başlangıç” alt teması “Destekleyiciler” ve “Zamanlama” kodları ile irdelenmiştir. Öğrencilerin kendi ilgi ve yetenek gelişimlerine yönelik algılarına katkıda bulunan bir diğer unsur ise hayatlarında bir rol modelleri olduğu görülmüştür. Bu veriler de “İlkler” temasının “İlk Rol Modeller” alt temasında irdelenmiştir. Katılımcı öğrencilerin çizime olan ilgilerinin geçmişteki nedenleri ve neler çizdiklerine yönelik bulgular “İlk Çizimler” alt teması “Nedenleri” ve “Ürünleri” şeklinde iki kod ile ele alınmıştır (bk. Şekil 9).

#### Şekil 9

*Resim Alanında Özel Yetenekli Öğrencilerin Kendi Yetenek Gelişimlerine Yönelik Algılarını İçeren Bulguları Anlatan Tema, Alt Tema ve Kodlar*



“İlkler” temasının ilk alt teması olan “Başlangıç” ile öğrencilerin kendi yetenek gelişimlerinde ilk destekleyicileri ve ilk başlama zamanlarına yönelik bulgular ele alınmıştır. Öğrencilerin tamamı ilgi ve yeteneğinin ilk olarak anneleri tarafından fark edildiğini ve desteklendiğini ifade etmektedir. Katılımcı öğrencilerin tamamı çizime olan ilgilerini fark etmelerinin anaokulu veya kreş dönemine dayandığını belirtmektedir. Destekleyicilerinin anneleri ve aldıkları destek eğitimleri (kurs gibi) olduğu öne çıkmaktadır. Öğrenci 1 anne desteğini “Annem anaokuluna başlamadan sen çiziyordun. Eline kağıt kalem verirdim ve çizerdin diyor. Çizdiklerimi hala saklıyor annem.” şeklinde ifade ederken Öğrenci 2; “Resimde biraz daha kendimi geliştirmek istediğim için ailem beni kursa gönderdi” şeklindeki sözleri ile gittiği kurslarla desteklendiğini ifade etmektedir. Destekleyicisi ve zamanlama konusunda Öğrenci 3’ün şu ifadelerle yer verdiği görülmektedir; “Okulöncesi dönemde resim etkinlikleri tarzı şeyler çok fazla olduğu için ilk orada aslında başlamış oldum. Okula gitmeden

önce de çok fazla resim yapıyordum, makasla kâğıtları kes-yapıştır yaparmışım. Hiç korkmazmış makası elime verirken, bir yerimi keserim diye.”

Öğrenci 6 çizime ilk başlama zamanı olarak; “4-5 yaşlarındayken hayvanları, çoğunlukla atları çiziyordum” sözleriyle ifade etmiştir. Öğrenci 7 ise annesinin yanı sıra ilkokul öğretmeninin desteğini de; “Annem malzeme ve ilgimi geliştirecek tasarım kitapları alırdı. Okulda da öğretmenimin çok katkısı oldu; annemlerle konuşarak beni bu sınava yazdırmış, yarışmalara da katılıyordum.” sözleriyle ifade etmiştir. “Aslında kalemi tutmaya başladığımdan beri sürekli bir şey çiziyormuşum ben.” sözüyle de çizime başlama zamanını belirtmiştir. Öğrenci 9 yetenekli olduğunu düşünmesini şu sözlerle belirtmektedir; “Üçüncü sınıfta BİLSEM sınavına katılmaya hak kazandığımda çizim yeteneğimin iyi olduğunu düşündüm. Öğrenci 8 de diğer öğrenciler gibi ilk destekleyicisinin annesi olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir;

“Bilmem hep çiziyordum, ilk çizimimi hatırlamıyorum, evde annem boya kalemleri ve kâğıt veriyordu, çok fazla sulu boya yapıyordum. Bir sürü aynı çizimimden vardı, deniz çiziyordum, bir tane de kayanın üstünde denizkızı, sadece onu hatırlıyorum. Sonra 5 yaşında kız çizmeye başladığımı hatırlıyorum, kafaları bu kadardı (büyük).”

“İlkler” temasının ikinci alt teması olan “İlk Rol Modeller” ile öğrencilerin tamamının hayatında çoğu aile yakınından olan, onları etkileyen ve çizimleriyle hayranlık uyandıran bir kişinin olduğu görülmektedir. Bu alt temadaki veriler incelendiğinde, Öğrenci 1 hayatındaki rol model için “Anneannemin bir akrabası var. Hiç eğitim almamasına rağmen çok profesyonel tabloları var ona çok özeniyorum.” sözlerini kullanmıştır. Öğrenci 5 ise etkisinde kaldığı rol modeli şu sözlerle anlatmıştır; “Yetenekli olarak tanıdığım ilk kişi eniştem, ona hayranlık duyuyordum. Küçüktüm o zamanlar fazla hatırlamıyorum ama hatırladığım çok güzel resimleri vardı, tablolarını duvara asardı. Ziyarete gittiğimizde beraber resim yapardık, böyle yaparsan daha iyi olur diyordu, onu resim çizerken izliyordum.” Öğrenci 6 kendisine rol model olan halasına şu sözlerle anlatmıştır; “Halam da benim gibi çok güzel resimler çiziyormuş o da benim gibi olmak istiyormuş ama dedemlerin imkân olmadığı için devam edememiş.” Halasına hayranlık duyan bir diğer kişi Öğrenci 7 ise düşüncelerini şu sözlerle aktarmıştır; “Halam var, aslında yengem ama biz ona hala diyoruz. Bence o resimde çok yetenekli. Kurs veriyordu bir ara şimdi evde boncuklardan küpe ve kolye tasarımları yapıyor. Annemde de müzik kulağı olduğunu düşünüyorum. Ama ben halama hayranım.” Hayatındaki rol modeli babası olan Öğrenci 8 onu şu sözlerle anlatmıştır;

“Bence babamın yeteneği var. Eskiden babama ait askerlikteki defterini bulmuştum, orada 1-2 çizdiği resim vardı. Onlara bakınca fark ediyorum resim çizmeye yeni başlayan birine göre çok güzel karakalem çalışmalar yapmış. Ama resmi gereksiz buluyor, başka çizdiği bir şey görmedim hiç.”

“İlkler” temasının üçüncü alt teması olan “İlk Çizimler” alt teması “Nedenleri” ve “Ürünleri” kodları ile irdelenmiştir. Katılımcı öğrencilerin ilk çizim nedenleri; mutluluk hissi vermesi, renkleri sevmeleri, çizimde başarılı olduklarını düşünmeleri şeklindedir. Katılımcı öğrencilerin ilk çizimlerini genel olarak izledikleri çizgi film karakterleri oluşturmaktadır. Daha çok hayvanları çizdiğini belirten Öğrenci 3 neden çizdiğine dair şu ifadeleri kullanmıştır; “Derste sıkılınca kaptırıyorum kendimi, defterlerimin kenarlarına hep desenler çiziyorum. Ders dinlerken daha çok desenler, semboller çiziyorum. Tam olarak odaklanacağım şeyler çizmek istemiyorum, o sırada dersi de dinlemek istiyorum ama dersten sıkılınca istemsizce gidiyor elim.” Öğrenci 4 ise ilk çizimleri için; “çok sevdiğim çizgi film karakterlerini çiziyordum, izlediğim ve okuduğum şeyler genellikle. Çizgi filmler beni etkiliyordu” ifadelerini kullanmıştır. Resim çizme nedeni olarak da “çizerken eğleniyordum, hayal edebildiğim için çizebiliyorum ve resimde kendimi yansıtabiliyorum.” ifadelerini kullanmıştır. Öğrenci 5 resmini ilk çizdiği şeyin çok sevdiği çizgi filminden bir karakter olan Ponny at olduğunu belirtmiştir. Nedeni konusunda Öğrenci 5 “Üzülünce resim çizesim geliyor, ödev yaparken, sıkılınca resim çizesim geliyor, internette resim çizen insanları görünce resim çizesim geliyor, elime kalem aldığımda da resim çizesim gelir, pek çok şey etken olabiliyor.” sözlerini eklemiştir. Resimlerinde sürekli at figürü kullanan Öğrenci 6 “Küçükken benim bir tane oyuncak bir atım vardı, onu suluboyayla çizmeye başladım o zamandan beri yapıyorum yani ilk kullandığım teknik sulu boya.” ifadelerini kullanmıştır. Resim yapma nedeni olarak Öğrenci 6 “Beni rahatlatıyor hoşuma gidiyor yani canım sıkıldığında istediğim zaman resim çizebiliyorum. Ayrıca boyaların renkleri de çok hoşuma gidiyor, etkileniyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci 8 neden resim çizdiğini şu sözlerle ifade etmiştir; “Bilmiyorum, güzel bir şey çizdiğimde kendimle gurur duyuyorum ve yapabildiğim tek şey bu olduğu için hoşuma gidiyor. Bir şeye baktığımda bazen onu çok çizesim geliyor ve benzetince ya da istediğim gibi olunca çok mutlu oluyorum.”

### 3.2. Ebeveynlerin Çocuklarında Gördüğü Yetenek Gelişimlerine Yönelik Algıları İçeren Bulgular

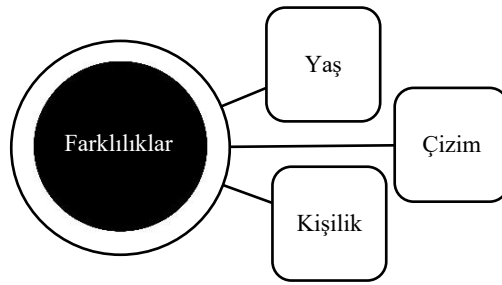
Bu başlık altında ebeveynlerin verdiği cevaplar analiz edilmiştir. Veriler bir araya getirildiğinde “Farklılıklar” temasının oluştuğu görülmektedir. Bu bağlamda “Farklılıklar” teması “Yaş”, Çizim” ve “Kişilik”

şeklinde üç alt temada irdelenmiştir (bk. Şekil 10). Katılımcı ebeveynlerin çocukları için “yetenekli” algılarının temeli, çocuklarında fark ettikleri farklılıklarına dayanmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarında farkına vardıkları erken çizim becerileri ve farklı kişilik özellikleri araştırmanın bu alt amacının bulgularını ortaya koymaktadır.

Katılımcı ebeveynlerden yedisi çocuklarının yetenek gelişimlerini ilk olarak okul öncesi dönem olan 3-4 yaşlarında fark ettiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda ebeveynlerin beş dönemde ele alınan çocuk çizimlerinin gelişim dönemlerinden ilki olan ve 3-4 yaş aralığını kapsayan “Karalama Evresi” döneminde çocukların yeteneklerinin farkına vardıkları görülmektedir. Katılımcı üç ebeveyn ise çocuklarının yeteneklerini ilkokulun başlarında fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Şematik dönem olarak adlandırılan bu yaş dönemindeki çocuklar, çizdiği nesnelere bir düzey üzerinde ve orantılı olarak yerleştirmeyi başarabilirler.

### Şekil 10

*Ebeveynlerin Çocuklarında Gördüğü Yetenek Gelişimlerine Yönelik Algıları İçeren Bulguları Anlatan Tema ve Alt Temalar*



Katılımcı ebeveynler ayrıca çocuklarının resme olan yeteneklerini “sürekli çizmeleri” ne ve “yaşıtlarına göre daha iyi çizmeleri” ne bağlı olarak fark ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenci 3’ün ebeveyni “Sürekli bir şeyler çizmek için uğraşıyordu” derken, Öğrenci 8’in ebeveyni ise “Elinden kalem kâğıt ve boya eksik olmazdı. Çok keyif alıyordu ve zamanın nasıl geçtiğini unutuyordu” ifadelerini kullanmıştır. Öğrenci 5 çocuğundaki farklılığı “Renklere olan ilgisi, resim yapmaya, kesme yapıştırma çalışmalarına olan yeteneği ve nesnelere bizim çok zor fark ettiğimiz renk geçişlerini söylemesi onun farklı bir yeteneği olduğunu düşündürmüştü” şeklindeki sözleri ile ortaya koymuştur. Öğrenci 1’in ebeveyni; “Çizimlerinin ve boyamalarının yaşıtlarına göre farklı olduğunu görünce yetenekli olduğunu düşündük” sözleri çocuğundaki farklılığı ile yetenekli olduğu düşüncesine sahip olduğu görülmektedir.

Katılımcı ebeveynlerin çocuklarında gördüğü en güçlü özelliklerinin başında hayal gücü ve yaratıcılıklarının yüksek olması gelmektedir. Öğrenci 1’in ebeveyni çocuğu için “Yaratıcı düşünmesi ve bunu resme kolaylıkla aktarabilmesi” ifadesini kullanırken, Öğrenci 3’ün ebeveyni ise çocuğu için “İlgi alanları çok farklı; resim, astronomi, tarih gibi” sözlerini kullanmıştır. Öğrenci 4’ün ebeveyni de “Kararlı, ne istediğini bilir, pozitif ve objektiftir” sözleriyle çocuğunu tanımlarken Öğrenci 6 “Hayal gücü özelliği” ile çocuğunun güçlü özelliğini ortaya koymuştur. Öğrenci 7’nin ebeveyni çocuğu için “Yaratıcı” özelliğini vurgularken Öğrenci 8’in ebeveyni “Görsel ve estetik bakışı, el becerileri” ifadesini ve Öğrenci 10’un ebeveyni ise “Kendi kararlarına sahip çıkması.” şeklinde çocuğunun kişilik özelliğini yansıtmıştır.

Katılımcı ebeveynlerin çocuklarında geliştirilmesi gerektiğini düşündüğü kişilik özelliklerin başında duygusallık gelmektedir. Öğrenci 1’in ebeveyni çocuğunu “Kırılgan ve çekingen” olarak tanımlarken, Öğrenci 3’ün ebeveyni “Kalabalığı sevmiyor” ifadesiyle çekingenliğini belirtmiştir. Öğrenci 5 ve 8’in ebeveynleri çocuklarında gördükleri zayıf özellikler için “İnsanları kırmak istememesi” şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci 2 ve 10’un ebeveynleri çocukları için “Çok duygusal olması” ifadesini kullanmışlardır. Diğer ebeveynler de çocukları için “Disiplin” ve “Erteleme huyu” gibi farklı özellikler ile çocuklarını tanımlamışlardır.

### Tartışma

Ülkelerin en değerli hazinesi sahip olduğu insan potansiyelidir. Bireylerin özel yetenekleri doğrultusunda yapılan eğitim programları ile yeteneklerin doğru yerlerde kullanılması şüphesizdir ki ülkeleri ileriye taşıyacaktır. Eğitim ilk olarak ailede başlamaktadır, dolayısıyla çocukların sahip olduğu ilgi ve yetenekleri okuldan önce aile tanımakta ve gelişimine destek olabilmektedir. Çocukların sahip olduğu yetenekler keşfedilip doğru bir şekilde

desteklenir ve doğru yerlerde kullanırsa ülke menfaatleri düşünülmüş olacaktır. Özel yetenekli bireyler için yetenek ve yeteneğin başarıya dönüşmesinde en kritik bileşen olarak aile gösterilmektedir. Bu bağlamda ebeveynlerin özel yetenekli çocuklarını yakından takip etmeleri, onların ilgilerini keşfetmeleri ve bu yönde desteklemeleri özel yeteneklerin gelişmesinde önemli bir etken olacaktır. Ebeveynler, aile yaşamı ve çocuklar üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Ebeveynlerin farklı ebeveynlik tarzları vardır, belirli inanç ve değerlere sahip olup çocuklara iletirler, değerlere ve vurgulara model olurlar ve aktif olarak çocuklarını belirli etkinliklerden uzaklaştırırlar veya belirli etkinliklere yönlendirirler (Olszewski vd., 1987).

Pfouts (1980), ilk doğan çocukların yetişkinlerle daha sonra doğan çocuklara göre daha fazla etkileşime girdiğini, bunun da dil ediniminde özel yetenekli birey için entelektüel olarak faydalı olduğunu öne sürmektedir. Bu araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin çoğu ailelerinin ilk çocukları olarak dünyaya geldikleri görülmektedir. Literatürde, özel yetenekli ve seçkin bireylerin alışılmadık derecede yüksek bir yüzdesinin ilk çocuk olarak doğduğuna dair çok sayıda kanıt bulunmaktadır (Olszewski vd., 1987). Araştırmada ayrıca katılımcı öğrencilerin biri hariç tamamının kendisiyle beraber iki kardeş oldukları görülmektedir. Özel yetenekli bireylere sahip ailelerin bir diğer karakteristik demografik özelliği, iki çocuklu küçük aile boyutlarını içermektedir (Groth, 1975). Artan her çocukla birlikte ailenin genel entelektüel seviyesindeki değer kaybı nedeniyle artan aile büyüklüğü ile düşmektedir. Çoğunluğu lisans eğitime sahip olan ebeveynlerden babaların tamamı çalışırken, annelerin yarısı çalışma hayatında bulunmaktadır. Aile demografisi, görünüşte yüzeysel olmakla birlikte, özel yetenekli bireylerin büyümesini ve belirli yeteneklerin gelişimini kolaylaştıran önemli psikolojik süreçlerin ve çevresel koşulların göstergeleridir (Olszewski vd., 1987).

Ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumları, aile üyeleri arasındaki ilişkileri, çocuk yetiştirme konusundaki ebeveyn yaklaşımları, ebeveynlerin hayata bakış açıları, özel yetenekli çocukların yetenek gelişimini etkilemektedir. Ebeveynlerin çocuklarının resim yeteneğini desteklemek amacıyla resim kursuna gönderdikleri, resim malzemeleri aldıkları ve psikolojik destek sağladıkları görülmektedir. Ebeveynlerin bu tutumunun, çocuklarının sahip olduğu yeteneği önemseme ve yaratıcılıklarının destekleme bağlamında önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrencilere yaratıcı ifade için zaman, alan ve materyal vermek stresi azaltabilir, hafızayı geliştirebilir ve kendilerini sosyal olarak daha bağlı hissetmelerini sağlayabilir (University of Florida, 2023). Araştırmada öğrenciler kendi sanatsal yeteneklerini, katıldıkları resim yarışmalarında elde ettikleri başarılar ve BİLSEM resim alanı öğrencisi olmaya hak kazanmaları ile elde ettikleri şekilde değerlendirilmektedir. Öztürk ve Debelak (2008), yarışmaların öğrenme motivasyonu sağlayabileceğini belirtmektedir. Öğrencilerin yaptıkları resimlerinden aile, arkadaş ve öğretmenleri tarafından onay alması, takdir edilmesi ve beğeni toplaması da çevresel etkenler olarak değerlendirilmektedir. Türkiye'nin sosyolojik olarak birlikte yaşayan bir kültüre sahip olması ve bireylerin çevreden gelen etkilere çok önem vermesi bu sonucu bir nedeni olarak düşünülebilir. Ayrıca resim yeteneği kültürümüzde, akademik yetenekten çok daha az değer görmektedir. Çocuklar akademi yetenekte olduğu gibi resim yeteneği için rutin olarak değerlendirmeye alınmamaktadırlar; bu bakımdan resim yarışmaları onlar için önemli bir fırsat olabilmektedir. Kültür belirli bir alanı desteklediğinde, yetenek daha kolay fark edilir ve sonra beslenir; böyle bir kültür, ustalaşılması gereken becerilerin neler olduğunu açıkça ortaya koyar (Csikszentmihalyi & Robinson, 1986).

Araştırmada öğrencilerin çizime olan ilgilerini fark eden ilk kişinin anneleri olduğu görülmektedir. Araştırmada anne faktörünün öğrencilerin yetenek gelişiminde önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin ifadelerinde çoğunlukla annelerinin çocukları için manevi destek sağlamaları, onları güdülemeleri ve yakından takip etmeleri öne çıkmaktadır. Bu durum annelerin bebeklikten itibaren çocuklarıyla yakından ilgilenen kişi rolünde olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bloom'un (1985) yetenekli müzisyenler, atletler, akademisyenler ve sanatçılarla ilgili çalışması, özel yetenekli bireyler ile ebeveynlerin birbirine sıkı sıkıya bağlı aileler oldukları ve özellikle de anneleri ile çok yakın ilişkileri olduğunu göstermektedir. Babaların sürekli çalışma hayatında yer almaları, çocuk bakımından uzak ve toplumdaki rolü itibarıyla çocuklarındaki ilgi ve yetenek gelişimini fark etmede annelere göre ikinci planda kalabildiği düşünülmektedir. Özel yetenekli bireylerin ebeveynleri, yalnızca belirli etkinliklerin veya başarıların değerini benimsemekle kalmayıp aynı zamanda başarıyı teşvik eden tutumlar, çocukların ilgi ve yeteneklerini bu alanlara yönlendirirler. Yetenek alanları kapsamında başarı için model olur, çocuklarının zamanını ve katılımını dikkatlice izleyerek yapılandırır (Olszewski vd., 1987).

Öğrencilerin hem kendi hem de ebeveynleri tarafından yeteneklerinin ilk defa fark edilme zamanı anaokulu ya da kreş dönemi olan 3-4-5 yaşları olduğu söylenebilir. Çocuğun çizgisel gelişim basamakları beş aşamada ele alınmaktadır. İlk aşama olan Karalama evresinde çocuk çizgiyle tanışır. İlk figür çizimi olan baş resmini keşfeder ve çubuklarla başa el ve ayaklar ekleyerek figürünü oluşturur (Geçen, 2018). Ebeveynler çocuklarının en önemli özelliği olarak yaratıcı ve hayal güçlerinin yüksek olduğunu düşünürken çocuklarının duygusal açıdan hassas bir yapıya sahip olduklarını ifade etmektedirler. Bu bağlamda sanatla ilgilenen kişilerin



duygusal olmasına dair yaygın genel kanının BİLSEM resim alanı öğrencilerini de kapsadığı söylenebilir. Çünkü duygu sanatın merkezindedir. Sanatın insanlar üzerindeki duygusal etkisini açıklayan en popüler teorilerden biri duygusal rezonanstır. Duygusal rezonansın önemli bir yönü, empati fikri ve başkalarının duygularını tanıma ve onlarla ilişki kurma yeteneğidir (Nummenmaa & Hari, 2023).

Araştırmada öğrencilerin tamamının hayatında, çoğu aile yakınından olan, onları etkileyen ve çizimleriyle hayranlık uyandıran bir kişinin olduğu görülmektedir. Araştırmada rol model olarak ifade edilen bu kişiler öğrencilerin doğrudan veya dolaylı olarak resme olan ilgilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Rol modellerin çoğunlukla aile içindeki bireyler olan baba, hala, enişte gibi kişilerden oluştuğu görülmektedir. Araştırmada öğrencilerin yaşamına rol model olan kişilerden ebeveynlerin haberdar olmadıkları ortaya çıkmıştır. Nedeni olarak bu durumun aile içinde ortak bir sohbet konusunun olmadığı düşünülebilir. Çocuklar diğer sanatçılardan, kitaplardan, müzelerden, doğadan, sanat malzemelerinde ve hatta basit gündelik materyallerden, fikirlerden ve deneyimlerden ilham alabilir (Pennsylvania State University, 2019). Öztürk ve Debelak (2008), özel yetenekli öğrencilerin de kariyer hayatlarını şekillendirmek için tıpkı normal yaşlıları gibi, rol modellere ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler (Öztürk & Debelak, 2008).

### **Sonuç**

Özel yetenekli çocukların yetenek gelişimlerinde aileleri ve geçmişleri ile ilgili birkaç sonuca varılmıştır: İlk olarak, ebeveynin eğitim düzeyi gibi yapısal veya demografik değişkenler, özel yetenekli bireylerin ailelerini diğerlerinden ayırmaktadır. İkincisi, özel yetenekli bireylerin ebeveynleri çocuklarının sanatsal yeteneğinin farkında olsa bile çocukları ile birlikte herhangi bir sanatsal eylemde bulunma konusunda yeterli olmadıkları görülmektedir. Çocuklar için erken yaşlardan itibaren hem aile hem de çevresi tarafından güdülenmenin sanat gelişimi için oldukça önemli olduğu görülmektedir. Yeteneğin gelişimi, aile geçmişi, ailedeki çocuğun özellikleri veya nitelikleri ve aile olayları gibi birçok alanın hassas bir şekilde iç içe geçmesinin bir sonucudur. Bir çocukta özel yeteneklilik, bir aile içinde güçlü bir etkendir; hem bağımlı hem de bağımsız bir değişkendir, hem bir neden hem de bir sonuçtur.

### **Öneriler**

Resimde özel yetenekli çocukların, sanat alanındaki çeşitli uyaranlarla (müze, galeri, sergi mekanlarının ziyareti gibi) desteklenmesi onların sanatsal gelişimini artıracaktır. Yeteneğin erken yaşlarda keşfedilmesi ve gelişiminin desteklenmesi de son derece önemlidir. Bu bağlamda ebeveynlerin, özellikle annelerin, çocuklarını yakından gözlemlenmeleri, onlarda fark ettikleri yetenekleri sorumlu öğretmen veya kişiler ile paylaşarak profesyonel destek talep etmesi de oldukça önemlidir. Sınıf ve alan öğretmenleri “özel yetenekli öğrenciler için destek eğitimi” konusunda MEB onaylı aldığı seminer belgesi ile okullarında özel yetenekli bireyler için destek eğitim odaları açabilmektedirler (MEB, 2023). Bu bağlamda öğretmenler, özel yetenekli öğrenciler konusunda yeterliliklerini artırarak öğrencilerine okul içinde kendileri destek sağlayabilirler.

### **Sınırlılıklar**

Araştırma, uzun yıllar araştırmacının görev yaptığı BİLSEM’deki özel yetenekli öğrenciler ve ebeveynleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle sınırlıdır. Çalışmada veri çeşitliliğinin sağlamak adına öğrencilerin örgün eğitim kurumlarındaki sınıf ve görsel sanatlar öğretmenleri görüşmeler yapılarak daha etkili sonuçlara varılabilir. Ayrıca araştırma grubuna farklı coğrafi bölgelerdeki BİLSEM’ler dahil edilerek kültürel farklılıkların ebeveynlik özelliklerine yansımaları ve bunun çocuklarındaki yetenek gelişimine etkisinin ne olduğu ortaya koyulabilir.

**Kaynaklar**

- Alexander, R. A. (1981). An historical perspective on the gifted and the talented in art. *National Art Education Association*, 22(2), 38-48. <https://doi.org/10.2307/1319833>
- Bloom, B. S. (1985). *Developing talent in young people*. Ballantine.
- Boland, D. (1986). Artistically talented students: A call for research. *Marilyn Zurmuehlen Working Papers in Art Education*, 5(1), 16-25. <https://doi.org/10.17077/2326-7070.1126>
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. Prentice Hall.
- Cox, C. (1926). *Genetic studies of genius II: The early mental traits of three hundred geniuses*. Stanford University Press.
- Cresswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed method research* (2nd ed.). Sage.
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (1993). Family influences on the development of giftedness. In G. R. Block & K. Ackrill (Eds.), *Ciba foundation symposium. The origins and development of high ability* (pp. 187-206). John Wiley & Sons.
- Csikszentmihalyi, M., & Robinson, R. E. (1986). Culture, time and the development of talent. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 264-284). Cambridge University Press.
- Freeman, J. (2000). Children's talent in fine art and music-England. *Roepers Review*, 22(2), 98-101 <https://doi.org/10.1080/02783190009554010>
- Geçen, F. (2018). Çocuğun gelişim basamaklarına göre figürleri ele alma biçimleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 60-38. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/597841>
- Groth, N. (1975). Mothers of gifted. *Gifted Child Quarterly*, 19(3), 217-226. <https://doi.org/10.1177/001698627501900310>
- Gür, Ç. (2017). *Eğitimsel ve sosyal-duygusal bakış açılarıyla üstün yetenekli çocuklar*. Anı Yayıncılık.
- Merriam, S. B. (1985). The case study in educational research: A review of selected literature. *The Journal of Educational Thought*, 19(3), 204-217. <https://doi.org/10.11575/jet.v19i3.44167>
- Metin, S., & Aral, N. (2020). The drawing development characteristics of gifted and children of normal development. *Cypriot Journal of Educational Science*, 15(1), 073-084. <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i1.4498>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *BİLSEM 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)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *Destek eğitim odası kılavuzu*. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_08/03045051\\_destek\\_egitim\\_odasi\\_kilavuz.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/03045051_destek_egitim_odasi_kilavuz.pdf)
- Mönks, F. J., & Katzko, M. W. (2005). *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press. <https://altascapacidadesrioja.com/wp-content/uploads/2016/11/The-Munich-Model-of-Giftedness-Designed-to-Identify-and-Promote-Gifted-1.pdf>
- Nummenmaa, L., & Hari, R. (2023). Bodily feelings and aesthetic experience of art. *Cognition and Emotion*, 37(3), 515-528. <https://doi.org/10.1080/02699931.2023.2183180>
- Olszewski, P., Kulieke, M., & Buescher T. (1987). The influence of the family environment on the development of talent: A literature review. *Journal for the Education of the Gifted* 11(1), 6-27. <https://doi.org/10.1177/016235328701100102>
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar aileleri*. [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)
- Öztürk, A., & Debelak, C. (2008). Academic competitions as tools for differentiation in middle school. *Journal of Gifted Child Today*, 31(3), 47-53. <https://doi.org/10.4219/gct-2008-785>

- Paris, M. P. (2023). *Musée Picasso Paris*. <https://www.museepicassoparis.fr/en/picassos-childhood#:~:text=Pablo%20Picasso%20was%20born%20in,also%20sold%20his%20own%20paintings>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage. <https://aulasvirtuales.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/qualitative-research-evaluation-methods-by-michael-patton.pdf>
- Pennsylvania State University. (2019). *Painting with young children: There's more to the picture*. <https://extension.psu.edu/programs/betterkidcare/early-care/tip-pages/all/painting-with-young-children>
- Pfouts, J. (1980). Birth order, age-spacing, IQ differences, and family relations. *Journal of Marriage and the Family*, 42(3), 517-528. <https://doi.org/10.2307/351896>
- Picasso, P. (1937). *Guernica*. <https://www.museoreinasofia.es/en/collection/artwork/guernica>
- Renzulli, J. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3) 180-184. [https://www.researchgate.net/publication/234665343\\_What\\_Makes\\_Giftedness\\_A\\_Reexamination\\_of\\_the\\_Definition](https://www.researchgate.net/publication/234665343_What_Makes_Giftedness_A_Reexamination_of_the_Definition)
- Smith, E. M. (2005). Telephone interviewing in healthcare research: A summary of the evidence. *Nurse Researcher*, 12(3), 32-41. <https://doi.org/10.7748/nr2005.01.12.3.32.c5946>
- Tuna, S. (2016). Sanatsal yetenekli çocuklar ve özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 29-34. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/207770>
- University of Florida. (2023). The importance of art education in the classroom. <https://arteducationmasters.arts.ufl.edu/articles/importance-of-art-education/>
- Warhol, A. (1967). *Marilyn*. <https://www.moma.org/collection/works/61240>
- Warhol, E. (2023). *Early life*. <https://www.warhol.org/andy-warhols-life/#:~:text=As%20a%20child%2C%20Warhol%20suffered.and%20play%20with%20paper%20cutouts>
- Winner, E. (1997). Giftedness vs. creativity in the visual arts. *Poetics*, 24(6), 349-377. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(97\)00002-8](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(97)00002-8)
- Winner, E., & Martino, G. (2002). Artistic giftedness. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.). Allyn & Bacon. [https://nmr.mgh.harvard.edu/mkozhevnlab/wp-content/uploads/pdfs/courses/literature/Imagery,%20Giftedness%20and%20Creativity/winner\\_Artistic%20Giftedness.pdf](https://nmr.mgh.harvard.edu/mkozhevnlab/wp-content/uploads/pdfs/courses/literature/Imagery,%20Giftedness%20and%20Creativity/winner_Artistic%20Giftedness.pdf)
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2002). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage Publications. [https://iwansuharyanto.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/04/robert\\_k-yin\\_case\\_study\\_research\\_design\\_and\\_mebookfi-org.pdf](https://iwansuharyanto.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/04/robert_k-yin_case_study_research_design_and_mebookfi-org.pdf)





## Common Backgrounds of Students in the Field of Visual Arts at Science and Art Centers (SAC)

Asuman Daşdemir <sup>1</sup>

### Abstract

**Introduction:** Gifted and talented students in visual arts are known for their abilities such as keen observation, imagination, and fine motor skills. There are numerous studies highlighting the drawing characteristics, behavioral patterns in visual arts, and differences from typical children exhibited by these students. However, research on the factors influencing their artistic development and the underlying elements remains limited. Therefore, this study aims to investigate the common backgrounds of artistically gifted and talented students in their immediate surroundings, including family and social environments.

**Method:** This research, utilizing qualitative research methodology, is designed as an embedded single-case study. The study involved 10 students, eight girls and two boys, who qualified for art education in the field of painting at the Science and Art Center (SAC) in İzmit., a support center for gifted and talented students, during the 2022-2023 academic year. Both students and their parents participated in the study. Data obtained through semi-structured interview questions were descriptively analyzed in alignment with the research questions.

**Findings:** Four main themes emerged from the research, namely “Roles,” “Approval,” “Firsts,” and “Differences.” The study indicates that family plays a crucial role as the most critical component in the talent development and success of artistically gifted and talented students. The demographic structure of families and their attitudes toward art are considered significant factors in the artistic development of their gifted children.

**Discussion:** Discovering the talents of gifted and talented students, supporting them accurately, and utilizing their skills in appropriate fields would contribute to the national interest. Therefore, closely monitoring and discovering the interests of gifted children, along with providing support in those areas, are crucial factors in developing their talents.

**Keywords:** Science and art centers, giftedness, talent in painting, artistic development, case study.

**To cite:** Daşdemir, A. (2025). Common backgrounds of students in the field of visual arts at science and art centers (SAC). *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 26(1), 17-32. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1367206>

<sup>1</sup>Asist. Prof., Kırıkkale University, E-mail: [asumandasdemir@kku.edu.tr](mailto:asumandasdemir@kku.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-3578-8232>

### Introduction

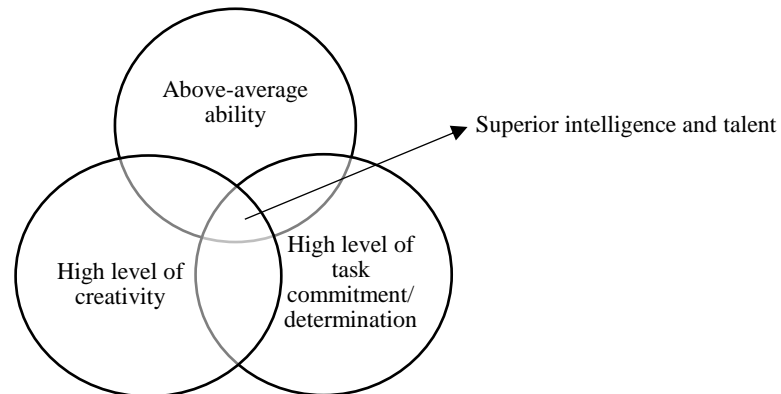
The attitudes, beliefs, opportunities, habits, and personality traits of a family can have a significant impact on the upbringing of a child. The family plays a critical role in determining who a child will become and what they will achieve. In the case of a gifted and talented child, the influence of the family can be a determining factor in whether the talent will be developed. Families that support the development of their children's talents can have a significant impact on shaping their future. Supporting the gifted and talented students, directly or indirectly affects the development of the countries they belong to. In today's world, developed countries actively support the talents of students with gifted and talented abilities and structure their education programs accordingly. Considering the idea that education begins first in the family, it is believed that this research will shed light on parents, educators, and decision-makers in recognizing and appropriately guiding students' gifts and talents. In this context, the research aims to explore the common backgrounds of parents and social environments of children with gifted and talented in the field of art, particularly in painting.

The Ministry of National Education of Türkiye (MoNE) defines a gifted student as someone who “learns more quickly than their peers, excels in creativity, art, and leadership capacities, possesses special academic talents, understands abstract ideas, enjoys acting independently in areas of interest, and demonstrates high-level performance” (MoNE, 2020). Being gifted is not solely related to having superior intelligence, so the term “gifted” is preferred over “intelligent” in contemporary usage (Özbay, 2013). Additionally, the concepts of superior intelligence and giftedness are not considered pedagogically appropriate due to their labeling nature. Therefore, the current preference is to use the term “superior talents” instead.

Renowned educational psychologist Joseph Renzulli, known for his research on superior abilities and intelligence, explains the behavior of giftedness and talent through three fundamental human behaviors: above-average ability, high level of task commitment/determination, and high level of creativity. Renzulli's theory, known as the “three-ring conception,” has been established (see Figure 1). Students who can develop gifted behaviors are those possessing these three characteristics, able to develop them, and apply them to any valuable area of human performance potential (Renzulli, 1978).

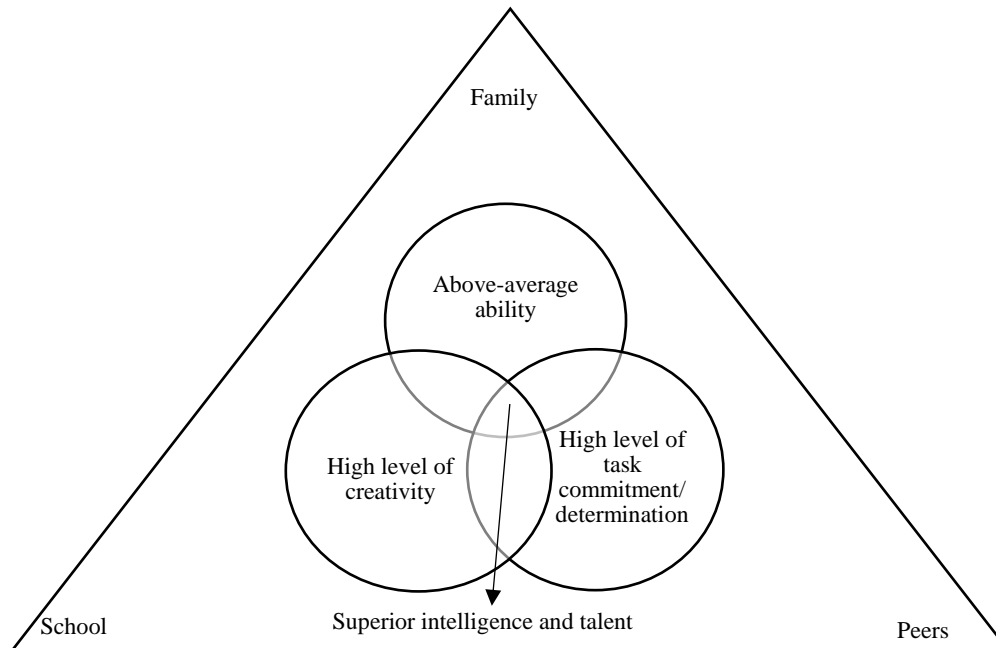
**Figure 1**

*Renzulli's Three-Ring Conception Illustrating Giftedness and Talent Behavior*



Mönks (1992) introduced three additional factors to the three-ring conception and differentiated the definition of giftedness, creating a multifactorial model of giftedness. In Mönks' multifactorial model, he considered three new factors, which he referred to as family, school, and peer interaction, as influencing giftedness (see Figure 2). Mönks suggests that the environment's motivating effect on students will have an impact on giftedness and may lead to behavioral changes. In this model, which includes six factors, Mönks and Katzko (2005) stated that there is a positive interaction among these factors in the emergence of gifted performance.

Clark (2002) defines the term “gifted” as the biological basis of the superior development of various brain functions. According to Clark, these functions can manifest themselves in cognition, creativity, academic, leadership, or artistic domains. Expressing that “the growth of intelligence depends on the interaction between biological inheritance and the environment,” Clark (2002) indicates that giftedness partially stems from the hereditary characteristics of information processing and the environmental experiences a child encounters to develop these traits, thus highlighting the interaction between heredity and upbringing.

**Figure 2***Mönks' Multifactorial Model of Giftedness (1986)*

Numerous studies on the characteristics of gifted students reveal various behaviors and traits of these students. Milbrath conducted comprehensive studies based on case examinations of artistically gifted children. Milbrath, by conducting the first systematic, large-scale, and theoretically grounded study on children with artistic talents, made a profound contribution to the understanding of artistic ability. She followed eight children between the ages of 4 and 14 with artistic talents for over a decade, comparing them with a control group of normal children. According to Milbrath, artistically gifted children encode visual information more accurately and perceive the world in terms of shapes and visual surface features rather than concepts. Secondly, they have superior visual memory. Thirdly, they focus more on the process of drawing. According to Milbrath, these children are better at seeing, remembering, and creating. In short, while normal children draw objects as they know them, gifted children can depict what they see rather than what they know (Winner & Martino, 2002).

Observable predisposition behaviors of students with gifted and talented in visual arts include: (a) superior manual skills and good muscle control, (b) independence of ideas and the ability to evaluate events from multiple perspectives, (c) commitment to rules, regulations, and routine work, (d) high energy levels and quick thinking, (e) a desire to work alone, (f) high leadership potential, (g) good concentration and adaptability in the adaptation of knowledge, (h) better achievement in natural sciences, social studies, and language arts than in mathematics (Boland, 1986). A child with talents in art possesses characteristics, such as rapid observation skills, vivid memory, strong imagination, openness to new experiences, depth of experience, taking art seriously, and deriving satisfaction from artistic works (Alexander, 1981). Gür (2017) outlines the characteristics displayed by children with talents in the visual arts as follows:

1. Having a long attention span and dedicating extra time to art activities, such as drawing and painting,
2. Displaying an imagination above the ordinary in artistic expression,
3. Creating detailed and rich three-dimensional depictions compared to peers,
4. Being willing to acquire knowledge in visual arts,
5. Having the ability to observe the surroundings very well,
6. Being willing to experiment with different tools, materials, and techniques,
7. Finding unconventional solutions to artistic problems.

While some authors emphasize that creative students in art experience parental loss and trauma in their early years, others mention extremely warm and supportive family environments. It is likely that creative students

either had childhoods where they successfully overcame challenges or had very nurturing early childhood environments that provided encouragement and support (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1993). Based on this information, within the research context, snippets from the childhood lives of famous artists in the field of painting, Pablo Picasso and Andy Warhol, are included to explore the family and social environments of gifted and talented students.

*Pablo Picasso* was born as the child of a teacher father and a housewife mother. His father worked as a painting instructor at the School of Fine Arts and served as the curator of the city's municipal museum. His father's appreciation for painting had a significant impact on Picasso from a very young age. Picasso would watch him work, and they regularly visited the museum together. Picasso's mother is known to be very close and attentive to her children. It is mentioned that Picasso did not enjoy school, found it boring, and struggled to focus on his lessons. He often spent his time in class drawing and cutting out shapes from paper. Picasso, who frequently attended bullfighting shows, created his own composition with his first oil painting titled "Little Yellow Picador" at the age of eight (Paris, 2023).

*Andy Warhol* was born in a two-room apartment in a predominantly immigrant, working-class neighborhood in Pennsylvania. As a child, Warhol had a neurological illness characterized by involuntary movements, occasionally causing him to be absent from school. During his time at home, Warhol read comic books and Hollywood magazines and played with paper cutouts. His family gave him his first camera when he was eight years old. Throughout his life, Warhol focused on his physical flaws as an artist. In his childhood, his illness occasionally left him bedridden, and he also experienced pigment issues that caused fading of skin color. Uncomfortable with his appearance, Warhol sought changes through clothing, wigs, cosmetic products, and plastic surgery. "If you want to know all about Andy Warhol, just look at the surface of my paintings and films and me, and there I am. There's nothing behind it." Andy Warhol, 1966 (Warhol, 2023).

Family support and encouragement of Picasso and Warhol's talents during their childhoods can be observed in their adult works (see Figure 3). In Andy Warhol's artworks, it is evident that the elements that nurtured him during his childhood were comic books and Hollywood magazines (see Figure 4). In this context, the inference drawn from Epictetus' quote "A person's homeland is their childhood," underscores the importance of understanding what artists experienced and the social environment stimuli they encountered during their childhoods.

**Figure 3**

*Picasso "Guernica" 1937*



**Figure 4**

*Warhol "Marilyn" 1967*



Many studies highlight the characteristics of students with gifts and talents in the field of art (Freeman, 2000; Gür, 2017; Metin & Aral, 2020; Tuna, 2013; Winner, 1997). However, research examining the common backgrounds of these students in the field of art, especially regarding their families and social environments, is limited. In this context, it is considered that students in Science and Art Centers (SAC) who receive specialized education in the field of painting in our country would be suitable for this research. SAC are official institutions affiliated with the MoNE, providing specialized education for individually talented students at the primary, secondary, and high school levels. SAC conducts student assessments in three areas: general aptitude, painting, and music. Unlike the general aptitude area, admission to the fields of painting and music is determined by talent exams. Students who gain the right to education in SAC have the privilege of benefiting from SAC until the end of high school, following a different schedule than regular education. The aim of the education provided at SAC is to nurture students who combine scientific thinking and behavior with aesthetic values, solve problems, realize themselves, and utilize their creativity and talents to the fullest at an early age (MoNE, 2020).

This research obtained the opinions of students with gifted and talented in the field of painting who receive support education at SAC and their parents. In this context, the research is considered significant for contributing to the literature by revealing the common backgrounds of artistically talented children and their families and social environments in the field of art. The present study aims to uncover the shared experiences of the families and social environments of artistically talented students in the field of painting at SAC, contributing to the understanding of this specific context. To achieve this goal, the following questions are explored:

1. How do family life and the roles of parents contribute to the artistic development of students with talents in painting?
2. According to self-assessments, what are the artistic talents of students with talents in painting?
3. What is the history of their interest in drawing?
  - a) How do students with talents in painting perceive their own talent development?
  - b) How do parents perceive the talent development in their children?

## **Method**

### **Research Model**

This research is a case study aiming to identify the common backgrounds of families and social environments of students with gifted and talented in the field of painting who receive education at SAC, with the goal of revealing their current situations. In recent years, the advantage of using a case study to understand better specific aspects or dynamics of educational practices has been recognized (Merriam, 1985). Distinguished from other types of research, a case study is a research method that allows an in-depth examination of an event or phenomenon that the researcher cannot control, based on “how” and “why” questions (Yıldırım & Şimşek, 2016). The research, being an exploration of the situation, family, and social environment affecting the artistic development of students with gifted and talented in the arts, involves multiple units of analysis. The analysis units of the study, gifted and talented students and their parents, are evaluated together. Considering the need for examining the details of the same context differently and discussing it in a multi-layered manner, the “embedded single-case” design is utilized in this research. The embedded single-case design involves having multiple sub-units within a single case, with multiple units of analysis (Yıldırım & Şimşek, 2016).

### **Research Study Group**

This research involved 10 students, eight girls and two boys, who were diagnosed as gifted and talented and were eligible to receive education in the field of painting at İzmit SAC during the 2022-2023 academic year. The participants also attended the visual arts course offered by the researcher and the department. The average age of the students who participated in the research is 13. The study group was determined using purposive sampling, a technique commonly employed in qualitative research to identify and select information-rich cases for the effective use of limited resources (Patton, 2002). This technique involves identifying and selecting students or groups with particular knowledge or experiences about a phenomenon of interest (Cresswell & Plano-Clark, 2011). To ensure maximum diversity, students who started their education at SAC in different years were considered. Additionally, to enhance the reliability of the research, interviews were conducted not only with students but also with their parents, and support was obtained from advisory teachers. Participants were included in the research on a voluntary basis. In the findings of the research, descriptive expressions of the participating students and parents



were provided. In accordance with research ethics, student names were replaced with sequential numbers (e.g., Student 1, Student 2). In addition to obtaining informed consent from the participants, ethical approval for this research was obtained from the Kırıkkale University Social and Human Sciences Research Ethics Board on August 23, 2023, with protocol number 186467.

### Data Collection Tool and Data Collection

In this study, interviews were conducted with İzmit SAC students and their parents in the field of visual arts using the interview technique. Questions were directed toward the situations related to students' family and social environments, the roles encouraging their artistic development and the conditions of their home life and environments.

The researcher has experience and research on gifted and talented students. Additionally, the researcher has worked as a visual arts teacher at the institution for 12 years, knowing the participating students and parents closely. This situation has ensured a positive attitude from the participants toward this research and the researcher. It can be said that they supported the research by providing more authentic data. During the data collection process from students and parents, collaboration was carried out simultaneously with the department teachers at the same institution, and their support was utilized. This collaboration helped identify overlapping or convergent findings during the analysis of the data. The collected data were transferred to the computer and transcribed.

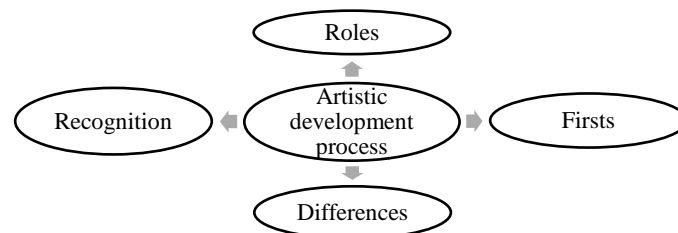
Within the scope of this research, face-to-face interviews were conducted with five questions revealing the demographic characteristics of the participating students and 15 semi-structured questions (a total of 20 questions) deeply exploring the roles of their families and environments in their artistic developments. The interviews with participant parents were structured in two sections with 15 questions. The first section included five questions revealing the demographic structure of the parents, while the second section consisted of 10 questions examining the roles of parents in the artistic development of their children. Interviews were conducted face-to-face with six parents, through Google Forms with three, and via telephone with one parent. To ensure the creation and control of the research questions, the opinion of a guidance counselor (Psychological Counseling and Guidance) who completed a master's degree in the field of gifted students was obtained. Collecting data through interviews with participants is a characteristic of many qualitative research studies. Interviews provide a direct approach to collecting detailed and rich data about a specific phenomenon. The type of interview used to collect data can be adapted based on the research question, participant characteristics, and the researcher's preferred approach (Smith, 2005). The questions asked in this research were the same for each participant, and additional questions were posed to deepen some responses.

### Data Analysis

The data were organized and summarized in the initial stage, followed by coding and note-taking, and ultimately, conceptualization and explanation. A descriptive analysis technique was employed in the analysis of research data. To reflect the opinions of the students interviewed in the research analysis, direct quotations were frequently included. The purpose of descriptive analysis is to present the obtained findings in an organized and interpreted manner to the reader (Yıldırım & Şimşek, 2016). In this research, the data were first grouped under similar topic headings, and then expressions were coded and placed under specific categories. Consistent data were classified, and sub-themes were identified. The analysis was revisited, and inconsistent or repetitive themes were reclassified. A snippet from the coding is shown in Table 1. Additionally, direct quotations from the interviewed students were included in this research to enrich the descriptions. Through the research analysis, four main themes were reached as "Roles," "Recognition," "Firsts" and "Differences" and visualized in Figure 5 under the name of "Artistic Development Process."

**Figure 5**

*Four Main Themes Emerging from the Research*



**Table 1***An Excerpt from the Research Coding*

Theme	Code	Data	Data code
Roles	Artistic activities	“My father tries very hard to help me with every aspect. For example, in painting, he would ask questions about objects to challenge my creativity, like what can you make from this, what can you transform it into, what different things can you create from it, and so on.”	Student 10
Recognition	Achievements	“When I was in elementary school, I used to win all the art competitions, so my teacher would submit my drawing, saying ‘your drawing is very beautiful.’ My friends would always say, ‘draw this picture for me.’”	Student 6
Firsts	Supporters	“In the beginning, my mom would only give me a blank paper, and I would draw on them. Then she started buying design books and would show what I created to her friends. My mom used to buy materials and design books that would enhance my interest.”	Student 7
Differences	Personality	“Decisive, knows what she wants, positive and objective”	Parent of student 4

The researcher and the psychological counseling and guidance (PCG) specialist from the in the division of gifted education worked as independent coders and agreed on the reduction and transformation of the data by making comparisons. Findings were reflected through data triangulation and direct quotations.

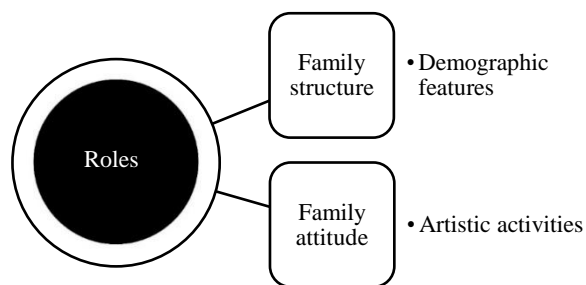
## Results

### 1. Findings on the Family Life of Students with Talent in Painting and the Role of their Parents in their Artistic Development

The first sub-objective of this study, “How is the family life of gifted students in painting and the roles of parents regarding their artistic development?” was aimed to be evaluated. In this context, the data collected to answer the first sub-objective of the research were analyzed in line with the answers of the students and their parents. When the data serving this purpose of the research were brought together, it was seen that the theme of “Roles” was formed. In this context, the “Roles” theme was analyzed in two sub-themes “Family Structure” and “Family Attitude” (see Figure 6).

#### Figure 6

*Themes and Subthemes Revealing Students’ Family Life and Parents’ Roles in Artistic Development*

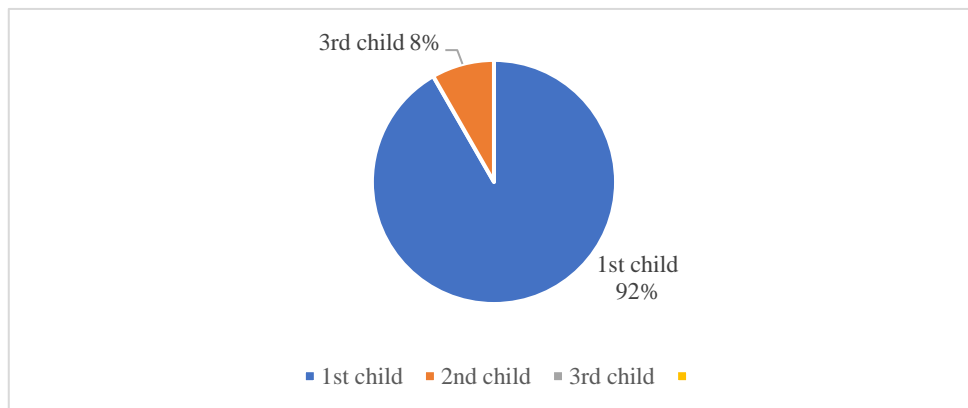


#### *Family Structure*

In this sub-theme, which reveals the demographic characteristics of the participating parents, it is seen that 4 parents completed their undergraduate education, 2 parents completed their associate degree, 1 parent completed their doctorate, 1 parent completed their high school education, 1 parent completed their secondary school education and 1 parent completed their primary school education. A survey was conducted in which five mothers and five fathers participated (half and half participation) and 92% of the parents stated that their children in the SAC art field were born as “first children” (see Figure 7). It was seen that one of the participant parents was single and the other parents had two children. It was observed that all of the participant fathers were employed, while half of the mothers were housewives and the other half worked in various sectors.

**Figure 7**

Figure Showing the Number of Children in the SAC Painting Program Who Were Born



### Family Attitudes

The data on family attitudes included parents' behaviors toward their children's artistic development. Accordingly, five of the participant parents stated that they did not do anything to support their children's artistic development. Two parents stated that they sent their children to art courses to support their artistic development. Three of the participant parents stated that they supported their children's artistic development by buying painting materials. The parent of Student 10 stated, "We try to offer a wide variety of visual arts materials. Professional watercolors, powder pastels, art clays, craft papers, pencils." Student 10's father expressed what he did for his child's artistic development in the following words: "First of all, I tried to identify the picture with the father's love, then we did dot joining-copying, and then we moved from symbols to shapes using the similarities of the resulting shapes." Student 10 expressed his father's support with these overlapping words;

"My father has a considerable contribution. My father tries to help me in everything. In painting, for example, he would ask questions with objects to push my creativity, questions like what can you make out of this, what can you turn it into, what can you get different things out of it. For example, he would ask very different questions, like a house, a car from this bottle, an airplane parachute from a book, he would test my imagination. Then it was my father who made drawing fun for me. I was doing something from point studies, let's say a face, eyes, it looks like a cat, I'm drawing a cat."

Three of the participant parents stated that they did not engage in any artistic activities as a family. Four parents stated that they visited museums and exhibitions with their children, and three parents stated that they painted with their children. The parent of Student 7 said, "We enjoy painting together. Visiting exhibitions and museums whenever we have the opportunity is also one of our favorite things." The parent of Student 5 described the artistic activities with her child as follows: "When we were little, she used to paint, color, cut things with scissors, knit with crochet and make dresses for dolls, and then cut fabrics and make dresses herself." Most participant students stated that they did not visit museums or exhibitions with their parents. Student 2 stated that she visited museums: "We visit an art gallery or a museum in a city or country we visit. For example, when I went to Austria, I visited the Beethoven museum, there were violins and pianos. We also visit the places we find beautiful in Turkey and my family likes them." The students who stated that they did not visit museums or exhibitions as a family comprise the majority. This was stated by Student 3: "I mean, there is nothing artistic, we have picnics in more open places rather than museums. We visit cities or something. There is nothing much in terms of art." Student 4 said, "I mean, there is not much about art, for example, I have never been to a museum with my mother, at most we have been to the exhibition of SAC."

All of the participant students stated that they did not have any works of art by any artist in their homes. Student 4, Student 5, Student 7 and Student 9 stated that the artworks in their homes consisted of their own works. Student 8, on the other hand, explained the artworks at home with the following words: "There are paintings I have drawn, apart from that, there is a calligraphy that my mother bought, it is embossed, but other than that, there is nothing like a painting." Student 1, Student 2 and Student 6 stated that there were no artistic works in their homes.

All parents except one of the students' parents stated that their thoughts would be positive if their children chose art or a profession involving art in their future career choice, while one parent expressed that he/she was undecided. Student 3, the child of the undecided parent, expressed his family's thoughts about a profession involving art with the



following words: “My family supports me to paint, but they don’t want me to do anything professional in painting. They do not want me to turn to art as a profession in the future, but they support me to do it in my free time my mother supports me more.” Student 5 expressed the view that his family left the choice of a profession involving art to his child with the following words:

“I think my mother doesn’t have much of a point of view. If I ask her if I should do it as a profession, she says do it, if I ask her to keep it as a hobby, she says do it as a hobby, but my father wants me to do it more as a hobby. My father tries to direct me to a profession where I can earn money. I take my mother’s side a little bit because I want to do things that will make me happier.”

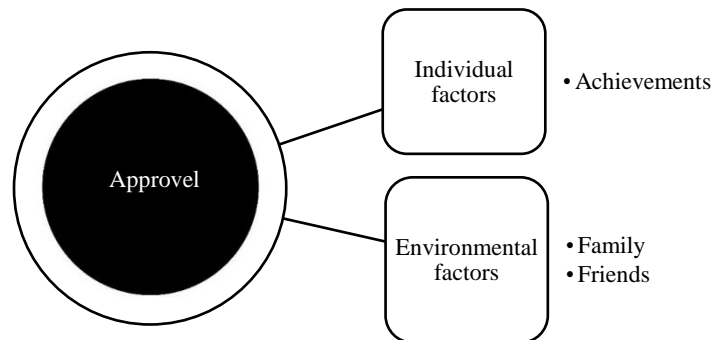
All of the parents stated that there was no one in their immediate environment who influenced their children’s talent development and whom they considered to be talented in painting. With the sub-theme of “first role model” that emerged in the third sub-objective of this research, it was seen that there were actually people who existed in the lives of the students, whom they admired and influenced them significantly. This finding suggests that the students’ parents were not aware of the existence of role models in their children’s lives.

## 2. Findings on the Artistic Talents of Gifted Students in the Field of Painting According to Their Self-Assessments

The data collected to answer the second sub-objective of this study, “How are the artistic talents of gifted students in the field of painting according to their own evaluations?” were analyzed accordingly. While only one of the participant students stated that he was gifted in the field of sculpture from visual arts, the other students stated that he was gifted in the field of painting. The participant students’ thoughts about their own artistic talents were revealed with the theme of “Approval.” All of the participant students stated that they found themselves artistically talented. It was seen that students found themselves talented either with the approval they gave to themselves due to their student achievements or with the approval “you are talented” they receive from their family and friends. In this context, the theme of “Approval” was analyzed in two sub-themes “Individual Factors” and “Environmental Factors.” The “Individual Factors” sub-theme was coded as “Achievements” and the “Environmental Factors” sub-theme was coded as “Family” and “Friends” (see Figure 8).

### Figure 8

*Themes, Subthemes and Codes Describing the Findings on Students’ Artistic Talents According to Their Self-Assessments*



The sub-theme “Individual Factors” included students’ finding themselves talented due to their individual achievements. It was observed that the participant students generally came to the conclusion that they were talented with the success they achieved in the painting competitions they participated in throughout the province or with their winning the SAC painting area. Under this theme, Student 6 described his individual success as follows: “When I was in primary school, I used to win all the painting competitions, so my teacher would send my picture and say ‘your picture is very beautiful’. When my friends were little, they were always saying ‘draw this picture of me.’” Student 4, on the other hand, expressed his individual success based on his observation with the statement “I was drawing better than my peers, so my teacher directed me to SAC.”

In the “Environmental Factors” sub-theme, the students found themselves talented based on the opinions of the people in their family and social environment. Student 3 said, “When I was in primary school, I used to draw pictures, I used to draw very beautiful pictures on my own and everyone liked them very much, everyone around me; my teachers and friends. At that time, I used to think of myself as ‘I have a little talent.’” With this

statement, it was seen that family and social environment were effective in the perception of “talented” together. Student 10 expressed the environmental factors with the following words: “My mother told me that I was very good at drawing. Most of my friends in my class made me draw the game characters.”

In the “Individual factors” sub-theme, the perception of giftedness was based on the approval of students by their social environment or family. For example, it would not be wrong to consider approvals, such as the teacher deciding which painting would participate in the painting competition at school or being awarded a prize as environmental factors. In this context, it was seen that the formation of students’ perception of talent and the label of “talented” was formed not by individual but by environmental factors.

### 3. Findings Regarding the Background of Students’ Interest in Drawing

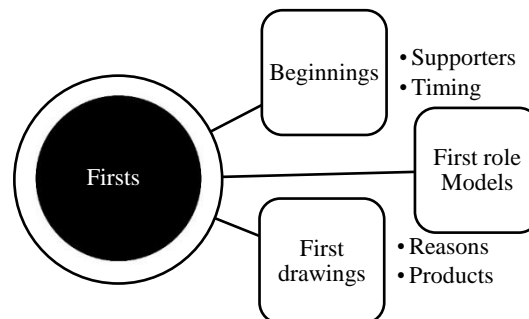
The third sub-objective of this study, “What is the history of the interest of gifted and talented students in drawing?” was evaluated from the perspectives of students and their parents. In this context, the third sub-objective of this research was handled under two headings and the data collected in search of an answer were analyzed separately in line with the answers of the students and their parents.

#### 3.1. Findings Including the Perceptions of Gifted Students About Their Own Talent Development in the Field of Painting

Under this heading, the answers given by the students were analyzed and the participant students’ thoughts about the history of their interest in drawing were revealed with the theme of “Beginnings.” In line with these data, the sub-theme of “Beginnings” was analyzed with the codes “Supporters” and “Timing.” Another factor that contributed to students’ perceptions of their own interest and talent development was the interview that they had a role model in their lives. This data was analyzed in the “First Role Models” sub-theme of the “Firsts” theme. The findings on the reasons for the participant students’ interest in drawing in the past and what they drew were analyzed with two codes as “Reasons” and “Products” in the “First Drawings” sub-theme (see Figure 9).

#### Figure 9

*Themes, Subthemes and Codes Describing the Findings on the Perceptions of Students with Gifted and Talented in the Field of Painting regarding their Talent Development*



The first sub-theme of the “Firsts” theme, “Beginning,” was used to analyze the findings regarding the first supporters of the students in their talent development and when they first started. All of the students stated that their interest and talent were first noticed and supported by their mothers. All of the participant students stated that the realization of their interest in drawing dates back to kindergarten or nursery school. It comes to the fore that their supporters were their mothers and the supportive education (such as courses) they received. Student 1 described her mother’s support as follows: “Before my mother started kindergarten, you were drawing. She says I would give you paper and pencil and you would draw. My mother still keeps my drawings” Student 2 stated that she was supported by the courses she attended with the words “My family sent me to a course because I wanted to improve myself a little more in drawing.” Regarding the sponsor and timing, Student 3 made the following statements;

“Since there were a lot of painting activities in preschool, I actually started there first. Before I went to school, I used to paint a lot, I used to cut and paste papers with scissors. She was never afraid that I would cut myself while holding the scissors.”

Student 6 expressed the time when she first started drawing as follows: “When I was 4-5 years old, I was drawing animals, mostly horses.” Student 7, on the other hand, expressed the support of her mother as well as her primary school teacher; “My mother used to buy materials and design books that would develop my interest. My teacher also contributed a lot at school; she talked to my parents and signed me up for this exam, and I was also participating in competitions.” “Actually, I was always drawing something since I started to hold the pencil.” She also stated the time she started drawing. Student 9 stated that he thought he was talented with the following words; “When I was eligible to participate in the SAC exam in the third grade, I thought that my drawing ability was good.” Student 8, like other students, stated that his first supporter was his mother with the following words;

“I don’t know, I was always drawing, I don’t remember my first drawing, at home my mother gave me crayons and paper, I was doing a lot of watercolors. I had a lot of the same drawings, I was drawing the sea, there was one mermaid on a rock, I only remember that. Then I remember when I was 5 years old I started drawing girls, their heads were like this (big).”

With the second sub-theme of the “Firsts” theme, “First Role Models,” all of the students had a person in their lives, most of whom were close family members, who influenced them and inspired admiration with their drawings. Student 1 said about the role model in her life: “My grandmother has a relative. Although she has no education, she has very professional paintings and I admire her a lot.” Student 5 described the role model he was influenced by with the following words; “The first person I recognized as talented was my uncle, I admired him. I was young at the time, I don’t remember much, but I remember he had very beautiful paintings, he hung his paintings on the wall. When we used to visit, we used to paint together, he used to say that it would be better if you did it like this, I used to watch him draw.” Student 6 described her aunt, who was a role model for her, in the following words: “My aunt drew very beautiful pictures like me and she wanted to be like me, but she could not continue because my grandparents did not have the opportunity.” Student 7, another person who admires her aunt, expressed her thoughts in the following words; “I have an aunt, she is actually my sister-in-law, but we call her aunt. I think she is very talented in painting. She used to give courses and now she designs earrings and necklaces from beads at home. I think my mom also has an ear for music, but I admire my aunt.” Student 8, whose role model in her life was her father, described him in the following words;

“I think my father has talent. I found my father’s notebook from his military service, and there were 1-2 drawings of him. When I look at them, I realize that for someone who just started drawing, he did very good pencil drawings. But he finds painting unnecessary, I’ve never seen him draw anything else.”

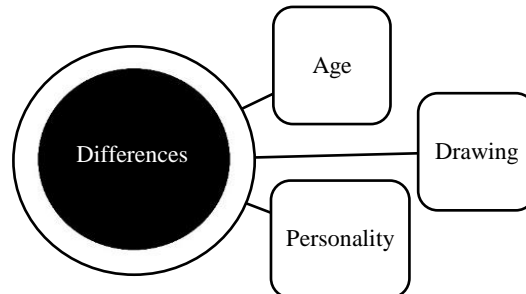
The third sub-theme of the “Firsts” theme, “First Drawings,” was analyzed with the codes “Reasons” and “Products.” The reasons for the participant students’ first drawings were that they felt a sense of happiness, they liked colors, and they thought they were successful in drawing. The first drawings of the participant students generally consisted of cartoon characters they watched. Student 3, who stated that he drew mostly animals, used the following expressions about why he drew; “I get carried away when I get bored in class, I always draw patterns on the edges of my notebooks. I draw more patterns and symbols while listening to the lesson. I don’t want to draw things that I will focus on exactly, I want to listen to the lesson at that time, but when I get bored with the lesson, my hand goes involuntarily.” Student 4, for his first drawings; “I was drawing cartoon characters that I liked very much, usually things I watched and read. Cartoons were affecting me.” He also used the expressions “I was having fun while drawing, I can draw because I can imagine and I can reflect myself in the picture” as the reason for drawing. Student 5 stated that the first thing he drew was Ponny horse, a character from his favorite cartoon. Regarding the reason, Student 5 said, “I feel like drawing when I get sad, I feel like drawing when I do homework, I feel like drawing when I get bored, I feel like drawing when I see people drawing on the internet, I feel like drawing when I pick up a pencil, many things can be a factor.” Student 6, who always used horse figures in her paintings, said, “When I was little, I had a toy horse, I started to draw it with watercolor, and I have been doing it ever since, so the first technique I used was watercolor.” As the reason for painting, Student 6 stated, “It relaxes me, I like it, so I can draw whenever I want when I am bored. I also like the colors of the paints very much, I am impressed.” Student 8 expressed why she draws with the following words; “I don’t know, I feel proud of myself when I draw something beautiful and I like it because it is the only thing I can do. When I look at something, sometimes I feel like drawing it a lot, and I am very happy when it resembles it or when it is what I want.”

### ***3.2. Findings Including Parents’ Perceptions of Their Children’s Skill Development***

Under this heading, the answers given by the parents were analyzed. When the data were brought together, it was seen that the theme of “Differences” was formed. In this context, the theme “Differences” was analyzed under three sub-themes: “Age,” “Drawing” and “Personality” (see Figure 10).

**Figure 10**

*Themes and Subthemes Describing the Findings Regarding Parents' Perceptions of Their Children's Talent Development*



Participant parents' perception of their children as "gifted" is based on the differences they noticed in their children. The early drawing skills and different personality traits that parents recognized in their children revealed the findings of this sub-objective of this study. Seven of the participant parents stated that they first noticed their children's talent development at the age of 3-4, which is the preschool period. In this context, it was seen that parents became aware of their children's talents during the "Scribbling Phase," which is the first of the developmental periods of children's drawings, which are discussed in five periods, and covers the 3-4 age range. Three participant parents stated that they recognized their children's talents at the beginning of primary school. Children in this age period, called the schematic period, can succeed in placing the objects they draw on a level and proportionally.

Participant parents also stated that they recognized their children's talent for drawing based on the fact that they "drew constantly" and "drew better than their peers." The parent of Student 3 said, "He was always trying to draw something," while the parent of Student 8 said, "He was always with pen and paper and paint. He enjoyed it very much and forgot how the time passed." Student 5 revealed the difference in his child with the following words: "His interest in colors, his ability to draw, cut and paste, and his ability to tell the color transitions in objects that we hardly noticed made us think that he had a different talent." The parent of Student 1 said, "When we saw that his drawings and coloring were different from his peers, we thought that he was talented." It is seen that the parent of Student 1 thought that his child was talented because of the difference in his child.

One of the strongest characteristics that participant parents saw in their children is their imagination and creativity. While the parent of Student 1 used the expression "He thinks creatively and can easily transfer this to painting" for her child, the parent of Student 3 used the words "His interests are very different, such as painting, astronomy, history" for her child. The parent of Student 4 described her child as "Determined, knows what she wants, positive and objective," while Student 6 identified her child's strong characteristic with "Imagination." While the parent of Student 7 emphasized "Creativity," the parent of Student 8 used the expression "Visual and aesthetic perspective, hand skills" and the parent of Student 10 reflected the personality trait of his/her child as "Having his/her own decisions."

Emotionality is one of the personality traits that participant parents think should be developed in their children. While the parent of Student 1 described her child as "Fragile and timid," the parent of Student 3 expressed her timidity with the statement "She does not like crowds." The parents of Students 5 and 8 expressed the weaknesses they saw in their children as "Not wanting to offend people." The parents of Students 2 and 10 used the expression "He is very emotional" for their children. Other parents described their children with different characteristics, such as "Discipline" and "Procrastination."

### Discussion

The most valuable treasure of countries is undoubtedly the human potential they possess. Education programs tailored to students' talents will undoubtedly propel countries forward. Education primarily begins in the family; thus, recognizing and supporting the interests and talents children possess before school can contribute to their development. If children's talents are discovered, adequately supported, and utilized in the right places, it

will be beneficial for the country. For gifted and talented students, the family is considered the most critical component in turning talent into success. In this context, closely monitoring superior talents, discovering their interests, and providing support in that direction will be a significant factor in developing of abilities. Parents have a significant impact on family life and children. Parents have different parenting styles, convey specific beliefs and values to their children, serve as models for values and emphasis, and actively guide their children away from or toward certain activities (Olszewski et al., 1987).

Pfouts (1980) suggests that first-born children engage in more interaction with adults compared to later-born children, which is intellectually beneficial for intellectually gifted students in language acquisition. Most intellectually gifted students participating in this research are observed to be first-born children in their families. There is substantial evidence in the literature indicating that an unusually high percentage of intellectually gifted and talented students are born as first children (Olszewski et al., 1987). Additionally, in this research, it is noted that all participants, except one, have two siblings. Another characteristic demographic feature of families with intellectually gifted students includes small family sizes with two children (Groth, 1975). The increase in family size is associated with a decline in the overall intellectual level of the family, leading to a decrease in family size due to the perceived loss in value with each additional child. All fathers, most of whom have a bachelor's degree, are employed, while half of the mothers are involved in the workforce. Family demographics, seemingly superficial, serve as indicators of significant psychological processes and environmental conditions that facilitate the growth of intellectually gifted students and developing of specific talents (Olszewski et al., 1987).

Parents' attitudes toward their children, family relationships, parenting approaches, and parents' perspectives on life significantly impact the talent development of intellectually gifted children. It is observed that parents support their children's artistic abilities by enrolling them in painting courses, providing painting materials, and offering psychological support. The attitude of parents in fostering their children's artistic talents is considered crucial in valuing their children's abilities and supporting their creativity. Providing time, space, and materials for creative expression to students can reduce stress, enhance memory, and foster a sense of social connection (University of Florida, 2023). In the research, students' artistic talents are evaluated based on their self-assessment, achievements in painting competitions they participated in, and their eligibility to become SAC students in the field of painting.

Öztürk and Debelak (2008) suggest that competitions can provide learning motivation. Receiving approval, admiration, and praise from family, friends, and teachers for the paintings created by students are considered environmental factors. The sociological aspect of Turkey, where people live together in a shared culture, and the importance students place on external influences in their surroundings can be considered reasons for these outcomes. Additionally, in our culture, artistic talent receives less recognition than academic talent. Children's artistic abilities are not routinely assessed as systematically as their academic abilities; therefore, art competitions can represent a significant opportunity for them. When a culture supports a specific domain, talent is more easily recognized and subsequently nurtured. Such a culture clearly outlines the skills that need to be mastered (Csikszentmihalyi & Robinson, 1986).

The research indicates that mothers are the first ones to notice students' interest in drawing. The study suggests that the maternal factor plays a significant role in the talent development of students. In the students' expressions, it is prominent that mothers provide emotional support, motivate them, and closely monitor their progress. This situation may be attributed to mothers taking on the role of students closely involved with their children from infancy. Bloom's (1985) study on talented musicians, athletes, academics, and artists demonstrates that families of gifted students are closely connected, particularly having strong relationships with their mothers. Fathers, often involved in the continuous working life, may take a secondary role compared to mothers in noticing the interests and talent development of their children due to their distance from childcare and societal roles. Parents of gifted students not only embrace the value of specific activities or achievements but also cultivate attitudes that promote success, directing their children's interests and talents toward these areas. They serve as role models for success in talent areas, carefully structuring their children's time and participation by monitoring their achievements closely (Olszewski et al., 1987).

The period of preschool or kindergarten, around the ages of 3-4-5, is when students' talents are first noticed by both themselves and their parents. The child's linear developmental stages are considered in five steps. In the first stage, the Scribbling stage, the child becomes acquainted with lines. They discover their first figure drawing, the head, and create their figure by adding sticks for the head, hands, and feet (Geçen, 2018). While parents perceive their children's most important feature as being creative with a high imagination, the children express having an emotionally sensitive nature. In this context, the common general belief that students involved



in art are emotional can be said to encompass SAC art students. This is because emotion is at the center of art. One of the popular theories explaining the emotional impact of art on students is emotional resonance. An important aspect of emotional resonance is the idea of empathy and the ability to recognize and relate to others' emotions (Nummenmaa & Hari, 2023).

In this research, it is observed that all students have someone in their lives, mostly a close family member, who has influenced them and evoked admiration with their drawings. These students referred to as role models in this research can be said to positively influence students' interest in drawing, directly or indirectly. Role models mostly consist of students within the family, such as fathers, aunts, and uncles. It has been revealed in this research that parents are not aware of students who serve as role models in students' lives. The reason for this could be the lack of a common topic of conversation within the family. Children can draw inspiration from other artists, books, museums, nature, art materials, and even simple everyday materials, ideas, and experiences (Pennsylvania State University, 2019). Öztürk and Debelak (2008) state that, just like their normal peers, gifted students also need role models to shape their careers.

### **Conclusion**

This research has led to several conclusions regarding the role of families and their backgrounds in the talent development of gifted children: Firstly, structural or demographic variables, such as the educational level of the parent, distinguish the families of gifted students from others. Secondly, even if the parents of gifted students are aware of their children's artistic talent, they may not be sufficiently engaged in any artistic activities with their children. It is observed that motivation from both family and the environment from early ages is crucial for artistic development in children. Developing of talent is a result of the intricate interplay of various factors, such as family background, the characteristics or qualities of the child in the family, and family events. Giftedness in a child is a strong influence within a family; it is both a dependent and independent variable, both a cause and an effect.

### **Suggestions**

Supporting gifted children in the field of art with various stimuli such as visiting museums, galleries, and exhibition spaces in their artwork, will enhance their artistic development. The early discovery and support of talent are also crucial. In this context, it is highly important for parents, especially mothers, to closely observe their children, share the talents they notice with responsible teachers or students, and request professional support. Classroom and subject teachers who have received seminar certificates approved by the Ministry of National Education (MoNE) on "support education for gifted students" can open support education rooms for gifted students in their schools (MoNE, 2023). In this regard, teachers can enhance their competence in supporting gifted students within the school by increasing their qualifications.

### **Limitations**

The present research is limited to the data obtained from interviews with gifted students and their parents at the SAC, where the researcher has been working for many years. To ensure data diversity in this study, more effective results can be achieved by conducting interviews with students' class and visual arts teachers in formal educational institutions. Additionally, including SAC from different geographical regions in the research group can reveal how cultural differences are reflected in parenting characteristics and their impact on the talent development of their children.

## References

- Alexander, R. A. (1981). An historical perspective on the gifted and the talented in art. *National Art Education Association*, 22(2), 38-48. <https://doi.org/10.2307/1319833>
- Bloom, B. S. (1985). *Developing talent in young people*. Ballantine.
- Boland, D. (1986). Artistically talented students: A call for research. *Marilyn Zurmuehlen Working Papers in Art Education*, 5(1), 16-25. <https://doi.org/10.17077/2326-7070.1126>
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. Prentice Hall.
- Cox, C. (1926). *Genetic studies of genius II: The early mental traits of three hundred geniuses*. Stanford University Press.
- Cresswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed method research* (2nd ed.). Sage.
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (1993). Family influences on the development of giftedness. In G. R. Block & K. Ackrill (Eds.), *Ciba foundation symposium. The origins and development of high ability* (pp. 187-206). John Wiley & Sons.
- Csikszentmihalyi, M., & Robinson, R. E. (1986). Culture, time and the development of talent. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 264-284). Cambridge University Press.
- Freeman, J. (2000). Children's talent in fine art and music-England. *Roepers Review*, 22(2), 98-101 <https://doi.org/10.1080/02783190009554010>
- Geçen, F. (2018). Çocuğun gelişim basamaklarına göre figürleri ele alma biçimleri [Ways of handling figures according to the child's developmental stages]. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 60-38. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/597841>
- Groth, N. (1975). Mothers of gifted. *Gifted Child Quarterly*, 19(3), 217-226. <https://doi.org/10.1177/001698627501900310>
- Gür, Ç. (2017). *Eğitimsel ve sosyal-duygusal bakış açılarıyla üstün yetenekli çocuklar [Educational and socio-emotional perspectives on gifted children]*. Anı Yayıncılık.
- Merriam, S. B. (1985). The case study in educational research: A review of selected literature. *The Journal of Educational Thought*, 19(3), 204-217. <https://doi.org/10.11575/jet.v19i3.44167>
- Metin, S., & Aral, N. (2020). The drawing development characteristics of gifted and children of normal development. *Cypriot Journal of Educational Science*. 15(1), 073-084. <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i1.4498>
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2016). *BİLSEM yönergesi [Directive on Science and Art Centers]*. [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)
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2023). *Destek eğitim odası kılavuzu [Guide to the Ministry of National Education's Support Education Room]*. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_08/03045051\\_destek\\_egitim\\_odasi\\_kilavuz.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/03045051_destek_egitim_odasi_kilavuz.pdf)
- Mönks, F. J., & Katzko, M. W. (2005). *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press. <https://altascapacidadesrioja.com/wp-content/uploads/2016/11/The-Munich-Model-of-Giftedness-Designed-to-Identify-and-Promote-Gifted-1.pdf>
- Nummenmaa, L., & Hari, R. (2023). Bodily feelings and aesthetic experience of art. *Cognition and Emotion*, 37(3), 515-528. <https://doi.org/10.1080/02699931.2023.2183180>
- Olszewski, P., Kulieke, M., & Buescher T. (1987). The influence of the family environment on the development of talent: A literature review. *Journal for the Education of the Gifted*, 11(1), 6-27. <https://doi.org/10.1177/016235328701100102>
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar aileleri [Gifted children and their families]*. [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)
- Öztürk, A., & Debelak, C. (2008). Academic competitions as tools for differentiation in middle school. *Journal of Gifted Child Today*, 31(3), 47-53. <https://doi.org/10.4219/gct-2008-785>



- Paris, M. P. (2023). *Musée Picasso Paris*. <https://www.museepicassoparis.fr/en/picassos-childhood#:~:text=Pablo%20Picasso%20was%20born%20in,also%20sold%20his%20own%20paintings>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage. <https://aulasvirtuales.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/qualitative-research-evaluation-methods-by-michael-patton.pdf>
- Pennsylvania State University. (2019). *Painting with young children: There's more to the picture*. <https://extension.psu.edu/programs/betterkidcare/early-care/tip-pages/all/painting-with-young-children>
- Pfouts, J. (1980). Birth order, age-spacing, IQ differences, and family relations. *Journal of Marriage and the Family*, 42(3), 517-528. <https://doi.org/10.2307/351896>
- Picasso, P. (1937). *Guernica*. <https://www.museoreinasofia.es/en/collection/artwork/guernica>
- Renzulli, J. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3) 180-184. [https://www.researchgate.net/publication/234665343\\_What\\_Makes\\_Giftedness\\_A\\_Reexamination\\_of\\_the\\_Definition](https://www.researchgate.net/publication/234665343_What_Makes_Giftedness_A_Reexamination_of_the_Definition)
- Smith, E. M. (2005). Telephone interviewing in healthcare research: A summary of the evidence. *Nurse Researcher*, 12(3), 32-41. <https://doi.org/10.7748/nr2005.01.12.3.32.c5946>
- Tuna, S. (2016). Sanatsal yetenekli çocuklar ve özellikleri [Artistically gifted children and their characteristics]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 29-34. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/207770>
- University of Florida. (2023). The importance of art education in the classroom. <https://arteducationmasters.arts.ufl.edu/articles/importance-of-art-education/>
- Warhol, A. (1967). *Marilyn*. <https://www.moma.org/collection/works/61240>
- Warhol, E. (2023). *Early life*. <https://www.warhol.org/andy-warhols-life/#:~:text=As%20a%20child%2C%20Warhol%20suffered,and%20play%20with%20paper%20cutouts>
- Winner, E. (1997). Giftedness vs. creativity in the visual arts. *Poetics*, 24(6), 349-377. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(97\)00002-8](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(97)00002-8)
- Winner, E., & Martino, G. (2002). Artistic giftedness. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.). Allyn & Bacon. [https://nrm.mgh.harvard.edu/mkozhevnlab/wp-content/uploads/pdfs/courses/literature/Imagery,%20Giftedness%20and%20Creativity/winner\\_Artistic%20Giftedness.pdf](https://nrm.mgh.harvard.edu/mkozhevnlab/wp-content/uploads/pdfs/courses/literature/Imagery,%20Giftedness%20and%20Creativity/winner_Artistic%20Giftedness.pdf)
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2002). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage Publications. <https://iwansuharyanto.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/04/robert-k-yin-case-study-research-design-and-mebookfi-org.pdf>



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

2025, 26(1), 33-48

**ARAŞTIRMA MAKALESİ | RESEARCH ARTICLE**

Gönderim Tarihi | Received Date: 10.08.23

Kabul Tarihi | Accepted Date: 29.07.24

Erken Görünüm | Online First: 08.08.24

**Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Perspektifinden Meslek Tercih Nedenlerinin İncelenmesi**

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

**The Career Choice Reasons of Special Education Teacher Candidates**

[Click here to read in English](#)

**Murat Hikmet Açıkgöz**



**Kürşat Öğülmüş**



**Sezgin Vuran**



---

**Etik Onay | Ethical Approve**

Bu araştırma Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu 24.12.2021 tarihli ve 64945 sayılı etik kurulu onayı ile gerçekleştirilmiştir.

This research was carried out with the approval of Kırıkkale University Social and Human Sciences Research Ethics Committee dated 24.12.2021 and numbered 64945.

---

**Yazarların Katkı Düzeyleri | Authors' Contributions**

Çalışma konusunun belirlenmesi ve araştırma deseni kısmına Kürşat Öğülmüş ve Sezgin Vuran katkı sağlamıştır. Veri toplama aracı hazırlama ve veri toplama sürecinde bütün araştırmacılar eşit görev almıştır. Verilerin analizi ve çalışmanın raporlanması aşaması ise Murat Hikmet Açıkgöz ve Kürşat Öğülmüş tarafından gerçekleştirilmiştir. Raporun son okuması ise Sezgin Vuran tarafından gerçekleştirilmiştir. The determination of the research topic and research design was contributed by Kürşat Öğülmüş and Sezgin Vuran. All researchers equally participated in preparing the data collection instrument and the data collection process. The analysis of the data and the reporting of the study were conducted by Murat Hikmet Açıkgöz and Kürşat Öğülmüş. The final reading of the report was made by Sezgin Vuran.

---

**Çıkar Çatışması Beyanı | Conflict of Interest**

Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemişlerdir.

The authors declared no conflict of interest.

---

Dergimizde yayınlanan çalışmaların telif hakları dergimizde olup CC-BY-NC-ND lisansı ile Açık Erişim olarak yayınlanmaktadır.

The copyrights of the studies published in our journal belong to our journal and are published as Open Access with the CC-BY-NC-ND license.



## Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Perspektifinden Meslek Tercih Nedenlerinin İncelenmesi

Murat Hikmet Açıkgoz <sup>1</sup>

Kürşat Ögülmüş <sup>2</sup>

Sezgin Vuran <sup>3</sup>

### Öz

**Giriş:** Özel eğitim öğretmenliği, son yıllarda sıklıkla tercih edilen popüler bir meslek haline gelmiştir. Bu mesleğin neden tercih edildiği ise önemli bir merak konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmanın amacı, özel eğitim bölümüne yerleşen öğretmen adaylarının meslek tercih nedenlerinin görüşlere dayalı olarak incelenmesidir.

**Yöntem:** Bu çalışmada nitel araştırma modellerinden olgubilim (fenomenoloji) modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Karadeniz ve İç Anadolu bölgelerinde bulunan dört farklı üniversitede öğrenim gören 182 özel eğitim öğretmenliği lisans programı birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan veri toplama formu aracılığıyla çevrimiçi olarak toplanmıştır. Elde edilen veriler, MAXQDA programı ile analiz edilmiştir.

**Bulgular:** Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin özel eğitim bölümünü özgeci nedenlerden dolayı tercih ettiği, bölüme karşı olumlu duygular hissettikleri ve mesleklerine ilişkin ileriye dönük çoğunlukla kişisel hedefler belirledikleri görülmüştür. Öğrencilerin çoğu, bölümü tercih etmeden önce araştırma yapmış ve özel eğitim alanıyla ilişkili kişilerden bilgi almıştır. Öğrencilerin bölümü tercih etmelerinde etkili olan kişilerin çoğunlukla aile üyeleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, öğrencilerin çoğu, özel eğitim öğretmenliğini kişiliklerine uygun gördüklerini ifade etmişlerdir.

**Tartışma:** Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, özel eğitim öğretmenliğinin en çok özgeci nedenlerden dolayı tercih edildiği ve tercihlerin çoğunlukla araştırılarak ve bilinçli bir şekilde yapıldığı görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin ileriki mesleki başarıları açısından önemli ve umut vaat edici olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Özel eğitim, özel eğitim öğretmenliği, öğretmen yetiştirme, öğretmen adayları, meslek tercihi.

**Atıf için:** Açıkgoz, M. H., Ögülmüş, K., & Vuran, S. (2025). Özel eğitim öğretmen adaylarının perspektifinden meslek tercih nedenlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 26(1), 33-48. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1340759>

<sup>1</sup>**Sorumlu Yazar:** Arş. Gör., Kırıkkale Üniversitesi, E-posta: murathikmetacikgoz@kku.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7315-907X>

<sup>2</sup>Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, E-posta: kursatogulmus@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7551-6894>

<sup>3</sup>Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, E-posta: svuran@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7658-1102>

## Giriş

Eğitim bağımsız bir yaşam için bireylerin gereksinim duyduğu bilgi, beceri ve davranışların kazandırılmasını sağlayan bir süreçtir. Bu süreç belirli amaçlar doğrultusunda önceden planlanarak gerçekleştirilmektedir (Şimşek, 2020). Eğitim süreci kapsamında oluşturulan amaçlar, genel bir nitelik taşımakla birlikte bazı bireyler için daha farklı ve daha bireysel bir nitelikte hazırlanabilmektedir. Bu gruplardan biri özel gereksinimli bireylerdir. Özel gereksinimli bireyler özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde “Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey” olarak tanımlanmaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2018). Bu bireyler sahip oldukları farklılıklar nedeniyle düşünme, akıl yürütme, iletişim kurma, işitme, görme, sosyalleşme ve hareket etme gibi konularda güçlükler yaşamaktadır (Hallahan vd., 2014). Yaşanan güçlükler eğitim sürecini doğrudan etkilemekte ve özel gereksinimli bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının farklılaşmasına neden olmaktadır. Farklı öğrenme özelliklerine sahip olmaları, programların, ortamların ve materyallerin bu özelliklere cevap verebilecek şekilde düzenlenmesini ve bu düzenlemeleri yapabilecek nitelikte yetişmiş personelin çalışmasını gerektirmektedir (Heward vd., 2016). Bahsedilen tüm bu düzenlemelerin yapılabilmesi ancak özel eğitim hizmetleri ile mümkündür. Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin eğitsel gereksinimleri MEB’e bağlı resmi ve özel kurumlarda özel eğitim öğretmenleri tarafından karşılanmaktadır (ÖEHY, 2018; Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği [ÖEKY], 2012)

### Özel Eğitim Öğretmenliği

Özel eğitim, özel gereksinimli bireylerin eğitsel ve sosyal gereksinimlerinin karşılanması amacıyla tasarlanmış eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim olarak tanımlanmaktadır (ÖEHY, 2018). Özel eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde aktif olarak görev alan personel gruplarından birisi özel eğitim öğretmenleridir (ÖEHY, 2018; ÖEKY, 2012). Özel eğitim öğretmenleri duygu ya da davranış problemleri, görme yetersizliği, işitme yetersizliği, zihin yetersizliği, ağır düzeyde yetersizlik ve erken çocuklukta özel eğitim gibi kritik alanlarda uzmanlaşmış kişilerdir (Turnbull vd., 2013).

Öğretmen yetiştirme süreci Türkiye’de uzun yıllar boyunca MEB sorumluluğunda yürütülmüş, daha sonra 1982 yılından itibaren Yükseköğretim Kurumu’na (YÖK) devredilmiştir (Akdemir, 2013; Karşlı & Güven, 2011). Öğretmen yetiştirme sürecinin YÖK’e devredilmesiyle birlikte özel eğitim öğretmeni yetiştirilmesine yönelik ilk lisans programı 80’li yıllarda sırasıyla Anadolu Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi tarafından başlatılmıştır. Bu tarihlerden bu yana özel eğitim öğretmeni yetiştiren öğretmenlik programlarının artış gösterdiği görülmektedir (Çitil, 2017). Özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesini sağlayan lisans programları ilk olarak Anadolu Üniversitesi’nde 1990 yılına kadar “Özel Eğitim Öğretmenliği Programı” olarak yürütülmüştür. Anadolu Üniversitesi ve diğer tüm üniversitelerde 90’lı yılların başından 2016 yılına kadar genel olarak zihnin engelliler öğretmenliği, işitme engelliler öğretmenliği, görme engelliler öğretmenliği ve üstün zekalılar öğretmenliği olarak ayrı programlar şeklinde düzenlenmiştir. 2016 yılında YÖK tarafından yapılan düzenlemeyle birlikte ise özel gereksinime dayalı ayrı yürütülen programların özel eğitim öğretmenliği lisans programı olarak tek bir çatı altında toplandığı görülmektedir. Güncellenen lisans programı, tek bir programda zihin yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu (OSB), işitme yetersizliği, çoklu yetersizlik, görme yetersizliği, özel öğrenme güçlüğü ve özel yetenek gibi oldukça çeşitli özel gereksinim alanlarında eğitim fırsatı sunmaktadır. Bu programdan mezun olan özel eğitim öğretmenleri, özel eğitim sınıfları, rehberlik ve araştırma merkezleri, destek eğitim odaları, hastane ortamı, ev ortamı ve özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri gibi çeşitli özel eğitim ortamlarında görev alabilmektedir (ÖEHY, 2018; ÖEKY, 2012). Başka bir ifadeyle özel eğitim öğretmenleri özel gereksinimli bireylerin eğitim gördüğü tüm ortamlarda görev alabilmektedir.

Özel gereksinimli bireylerin eğitim gördüğü ortamlara göre raporlanan güncel veriler, örgün eğitim kurumlarında eğitim gören öğrencilerin 472 binini özel gereksinimli bireylerin oluşturduğunu göstermektedir. Bu öğrencilerin 357 bini kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında eğitim görmekte yaklaşık 115 bini ise özel eğitim sınıflarında eğitim görmektedir (MEB, 2022a). MEB tarafından yayınlanan son yıllardaki verilere (MEB, 2020; 2021a; 2022a) göre eğitim ortamlarına yerleştirilen özel gereksinimli öğrencilerin sayısının her geçen yıl artış göstermektedir. Sayılardaki artışın, bu alandaki yetişmiş personele olan ihtiyacın da artmasına neden olduğu ifade edilmektedir (Boe, 2006; Peterson & Showalter, 2010). ÖEHY’ye göre özel eğitim sınıflarının sınıf mevcudu okul öncesinde en fazla beş; ilköğretimde en fazla 10; ortaöğretimde ise en fazla 15 olabilmektedir. OSB olan öğrenciler için ise bu sayı tüm kademelerde en fazla dördütdür. Bunun yanı sıra bu sınıfların tümünde iki özel eğitim öğretmeni görev almaktadır. Genel eğitim sınıflarına göre daha az öğrencisi olan sınıflarda iki öğretmenin görev alması bu alandaki yetişmiş personele olan ihtiyacı arttıran diğer bir etmen olarak ifade edilebilir.

Özel eğitim alanı son yıllarda popülerliği artan bir alan olarak öne çıkmaktadır (Çitil vd., 2018; Neeraj vd., 2020). Bunun nedenlerinden birisinin son atamalarda özel eğitim öğretmenlerine ayrılan kontenjanlar ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. MEB tarafından son yıllarda gerçekleştirilen öğretmen atamalarında yer alan kontenjanlar, branş bazlı incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerine diğer branşlara kıyasla oldukça yüksek kontenjanlar ayrıldığı göze çarpmaktadır. MEB tarafından yapılan atamalar ile 2023'te 2306 (MEB, 2023), 2022'de 875 (MEB, 2022b) ve 2021 yılında 3849 (MEB, 2021b; MEB, 2021c) olmak üzere toplamda 7030 öğretmen özel eğitim sınıflarına atanmıştır. Özel eğitim öğretmenliği bu sayı ile branş bazında en çok ataması yapılan üçüncü öğretmenlik grubu olmuştur. Atamalarda branşlara verilen kontenjanların ihtiyaca göre belirlendiği (Özyürek, 2008) düşünüldüğünde bu veriler, Türkiye'de özel eğitim öğretmenlerine yönelik ihtiyacın ne kadar fazla olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Özel eğitim öğretmenlerine olan ihtiyaç bu alandaki öğretmen yetiştirme programlarının sayısını da etkilemektedir (Bremer, 2012). Özel eğitim öğretmeni yetiştiren lisans programı sayısının devlet üniversitelerinde 41'i, vakıf üniversitelerinde ise 11'i bulunduğu görülmektedir (YÖK, 2023). Nitekim özel eğitim öğretmenliğinin son yıllarda tercih edilme sıklığı artan bölümler arasında olduğu görülmektedir. YÖK Atlas verileri incelendiğinde devlet üniversiteleri ve tam burslu vakıf üniversitelerinin özel eğitim öğretmenliği programlarını tercih eden öğrenci sayısının 2021 yılında toplamda 81 bin, 2022 yılında 93 bin ve 2023 yılında ise 106 bin olduğu görülmektedir (YÖK, 2023). Ek olarak Türkiye İstatistik Kurumu (2022) tarafından yayınlanan güncel rapora göre en yüksek istihdam oranına (%96) sahip lisans bölümü özel eğitim öğretmenliği olmuştur. Tüm bunlar birlikte değerlendirildiğinde, özel gereksinimli öğrencilerin sayılarındaki artış, okullardaki özel eğitim öğretmenine duyulan ihtiyaç ve istihdam oranının çok yüksek olması gibi etmenlerin özel eğitim öğretmenliğinin sıklıkla tercih edilen bir meslek haline gelmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle popülerliği artan ve sıklıkla tercih edilen bu bölümün, tercih edilme nedenlerinin neler olduğunu, öğrencilerin meslek tercihlerini hangi motivasyonla gerçekleştirdiklerini ve kimden ya da hangi faktörlerden etkilendiklerini ortaya koymak önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin meslek seçme nedenlerinin anlaşılması, yeni öğretmenlerin istihdam edilmesi, mesleki devamlılık ve öğrencilerine sağladıkları öğrenme deneyimleri açısından önemli görülmektedir (Watt vd., 2013).

### Mesleki Tercih Süreci

Mesleki tercih süreci oldukça karmaşık bir süreçtir (Boyle vd., 2014). Bireylerin kendileri için doğru mesleği seçmeleri ileriki mesleki yaşamlarını önemli düzeyde etkilemektedir (Buyukgoze-Kavas vd., 2015). Mesleki tercih süreci karmaşık yapısı nedeniyle farklı faktörlerden etkilenmektedir (Halperin & Mashiach-Eizenberg, 2014; Yusran vd., 2021). Bu faktörlerin sosyo-ekonomik düzey, eğitim düzeyi, kültürel geçmiş ve aile etkisi gibi yaşamla yakından ilişkili olan çeşitli faktörler olduğu bilinmektedir (Mohd-Rasdi & Ahrari, 2020; Santos vd., 2013). Özellikle üniversite tercihi yapacak olan öğrenciler meslek seçim sürecinde sosyal medya, akranlar, sağlık problemleri, düşük gelir durumu, gelir beklentisi, iş fırsatları, mesleğin sosyal kabulü, popüler olma ve iş tatmini gibi faktörlerden sıklıkla etkilenmektedir (Kabak & Dağdeviren, 2014; Misran vd., 2012). Fizer'a (2013) göre üniversite öğrencilerinin meslek seçimlerini etkileyen faktörler arasında çocukluk hayalleri, kültür, kişilik özellikleri, önceki deneyimler, cinsiyet, ilgi, yaşamda üstlenilen rol, sahip olunan beceriler/yetenekler ve sosyo-ekonomik durum yer almaktadır. Mesleki tercih sürecini etkileyen bu faktörleri sosyal ve psikolojik olarak ikiye ayırmak mümkündür. Sosyal faktörler daha çok ebeveyn, aile üyeleri ve yakın çevre ile olan ilişkileri içermekte; psikolojik faktörler ise bireysel algılar, inançlar, tutumlar, fikirler ve kişisel mizaç özelliklerini kapsamaktadır (Ahmed vd., 2017).

Meslek tercih süreci ile ilgili yapılan çalışmalarda, peyzaj mimarlığı ve süs bitkileri (Ardahanlıoğlu vd., 2018), hemşirelik (Halperin & Mashiach-Eizenberg, 2014), gastronomi ve mutfak sanatları (İçigen & Geçgin, 2021), diyetisyenlik (Lordly & Dubé, 2012), İşletme (Marinas vd., 2016) ve diş hekimliği (Santos vd., 2013) gibi farklı meslek grupları ele alınmıştır. Çalışmalar kapsamında ele alınan bu meslek gruplarından birisi de öğretmenliktir. Farklı branştaki öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki tercihlerini ele alan çalışmalarda (Bergmark vd., 2018; Çermik vd., 2010; Fish & Stephens, 2010; Kılıç, 2022; Low vd., 2011; Neeraj vd., 2020; Thomson vd., 2012) öğretmenlik mesleğinin tercih edilme nedenlerinin içsel faktörler, dışsal faktörler ve özgeci faktörler olarak gruplandırıldığı görülmektedir. İçsel faktörler, öğretme tutkusu, öğretmenin kişisel anlamı gibi daha çok kişisel doyumu içeren faktörleri temsil etmektedir (Bergmark vd., 2018; Ryan & Deci, 2000). Dışsal faktörler sosyal statü, maaş, çalışma koşulları gibi işin doğasında var olan yönleri içermektedir (Bergmark vd., 2018). Özgeci faktörler ise toplumun refahını artırma ile ilişkilendirilmekte (Tomsik, 2016) ve geleceği şekillendirme, bilgi ve fikirleri paylaşma, çocukların gelişimine katkıda bulunma ve okullarda reform yapma gibi istekleri içermektedir (Yong, 1995). Diğer branşlarda olduğu gibi özel eğitim öğretmenleri de mesleklerini tercih ederken bu faktörlerden sıklıkla etkilenmektedir. Fish ve Stephens (2010), yaptıkları çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin en fazla yardıma ihtiyacı olan bireylere yardım etme arzusu nedeniyle bu mesleği seçtiklerini ortaya koymuştur.



Neeraj ve diğerleri (2020) ise gerçekleştirdikleri çalışmada, öğrencilerin en çok, özel eğitim öğretmenliğini insancıl yönü yüksek bir meslek olarak görmeleri nedeniyle tercih ettiklerini, ikinci olarak ise yüksek istihdam olanakları ve gelir beklentileri gibi nedenlerden dolayı tercih ettiklerini belirtmiştir.

Mesleki tercih sürecini etkileyen faktörler bireylerin ileriki mesleki yaşamını etkilemektedir. Yapılan çalışmalar meslek tercih nedenlerinin iş doyumunu, iş memnuniyetini ve çalışma verimliliğini etkileyen faktörler arasında olduğunu göstermektedir (Earl & Bright, 2007; Larkin vd., 2007; Salleh vd., 2020; Vila vd., 2007). Öğretmenlerin mesleklerini bilinçli bir şekilde seçmeleri mesleki uyum düzeylerini arttıracak bu durumda mesleki doyumlarının ve başarılarının artmasını sağlayacaktır (Karatepe & Olugbade, 2017; Zhu vd., 2019). Öğretmen yetiştirme sürecinde mesleğin tercih edilme nedenleri hakkında bilgi sahibi olunmasının nitelikli öğretmenler yetiştirilmesine önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Buna karşın ulusal alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin ya da öğretmen adaylarının meslek tercih nedenlerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla özel eğitim öğretmenliği lisans öğrencilerinin mesleki tercih nedenleri, ileriki meslek hedefleri, bilinçli bir seçim yapıp yapmadıkları, mesleklerini kişisel özelliklerine uygun görüp görmedikleri gibi etkenlerin araştırılmasının önemli bir gereksinim durumu olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın genel amacı özel eğitim öğretmenliği öğretmen adaylarının bu bölümü neden tercih ettiklerinin belirlenmesidir. Bunun yanında meslek tercih nedenlerinin daha iyi anlaşılabilmesi için bu bölüme ilişkin neler hissettikleri, ileriki mesleki hedefleri, bölüme ilişkin bilgi kaynakları ve tercih ettikleri mesleğin kişiliklerine uygunluğu konularında da incelemeler yapılmıştır. Araştırma soruları şu şekildedir:

1. Özel eğitim öğretmenliği bölümü öğrencilerinin mesleklerini tercih etme nedenleri nelerdir?
2. Özel eğitim öğretmenliği bölümü öğrencilerinin bölümlerine ilişkin hissettikleri nelerdir?
3. Özel eğitim öğretmenliği bölümü öğrencilerinin ileriye dönük olarak mesleki hedefleri nelerdir?
4. Özel eğitim öğretmenliği bölümü öğrencilerinin mesleklerini tercih etmeden önce bölüm hakkında bilgi edindikleri kaynaklar nelerdir?
5. Özel eğitim öğretmenliği bölümü öğrencilerinin mesleklerini tercih etmelerinde etkili olan kişiler kimlerdir?
6. Özel eğitim öğretmenliği bölümü öğrencilerinin tercih ettikleri mesleğin kişiliklerine uygunluğuna ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Özel eğitim öğretmenliği bölümü öğrencilerinin tercih ettikleri bölüme ilişkin üniversite öğrenci adaylarına tavsiyeleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma modellerinden olgubilim (fenomenoloji) modeli kullanılmıştır. Olgubilim araştırmalarında temel amaç bir olguya yönelik bireysel deneyimlerin incelenmesidir (Creswell & Poth, 2018). Bu tür çalışmalarda veriler araştırılan olguya ilişkin deneyimleri olan ve deneyimlerini yansıtabilen birey ya da gruplardan elde edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu araştırma Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu 24.12.2021 tarihli ve 64945 sayılı etik kurulu onayı ile gerçekleştirilmiştir.

### Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Karadeniz ve İç Anadolu bölgelerinde yer alan, 80'li ve 90'lı yıllarda kurulmuş dört farklı devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan toplamda 182 özel eğitim öğretmenliği lisans programı birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılara amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile bölüm başkanları aracılığıyla ulaşılmıştır. Katılımcıların dahil edilme ölçütleri, a) Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan merkezi sınav puanı ile özel eğitim öğretmenliği lisans programına yerleşmiş olmak ve b) ilgili lisans programının birinci sınıfında öğrenim görmek olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda ölçütü karşılayan öğrenciler araştırmaya dahil edilmiştir. Veri toplama formunu toplam 192 öğrenci doldurmuş olup üç formun aynı öğrenci tarafından doldurulduğu tespit edilmiş ve bu üç form aynı cevapları içerdiği için bir katılımcı yanıtı olarak değerlendirilmiştir. Sekiz öğrencinin ise formdaki soruları eksik yanıtladığı belirlenmiş ve analizden çıkarılmıştır. Araştırmaya dahil edilen öğrencilere ilişkin demografik bilgiler incelendiğinde, öğrencilerin %64.8'sinin kadın ( $f = 118$ ), %35.2'sinin erkek ( $f = 64$ ) olduğu görülmektedir. Katılımcılar arasında ikinci lisans programına yerleşen öğrenciler ise %24.7'lik bir kısmı ( $f = 45$ ) oluşturmaktadır. Ayrıca katılımcıların %5.5'i ( $f = 10$ ) daha önce özel eğitim alanında çalışmış kişilerdir ve %17.6'lık bir kesim ( $f$

= 32) ise daha önce özel eğitime ilişkin seminer, konferans ve eğitim gibi etkinliklere katılmıştır. Ek olarak araştırmaya dahil edilen katılımcıların %68.6'sının ( $f = 125$ ) yakın çevresinde ya da akrabalarında özel gereksinimli bireyler bulunduğu belirlenmiştir.

### Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında kullanılan çevrimiçi formun soruları, alanyazındaki kaynaklardan yararlanılarak hazırlanmıştır. Form için hazırlanan sorular, görünüş ve kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla doktora derecesine sahip beş farklı uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan ikisi soruları uygun görmüş, biri formda yer alan dokuz sorudan ikisinin çıkarılmasını önermiş, diğer ikisi ise beş soruda değişikliklerin yapılmasına ilişkin önerilerde bulunmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda dokuz sorudan ikisi çıkarılmış ve kalan sorular düzenlenerek veri toplama hazırlanmış hale getirilmiştir. Formun son halinde katılımcıların mesleği tercih etme nedenlerini belirlemeye yönelik yedi soru, tanımlayıcı (cinsiyet, daha önce özel eğitim alanında çalışma durumu gibi) özelliklerine ilişkin ise beş soru yer almaktadır. Meslek tercihlerine yönelik oluşturulan sorulardan bazıları şu şekildedir:

1. Özel eğitim öğretmenliği programını tercih etme sebep/sebepleriniz nelerdir? Açıklayınız.
2. Okuduğunuz bu bölüme yönelik hissettiklerinizden söz edecek olsanız, neler söylersiniz? Yazar mısınız?
3. Bu bölümü seçmeden önce bölümle ilgili ne tür araştırmalar yaptınız? Bu araştırma da kaynaklarınız neler ya da kimler oldu?
4. Özel eğitim öğretmenliğinin sizin kişilik özelliklerinize uygunluğu konusunda ne düşünüyorsunuz? Bize bu konuda neler yazabilirsiniz?

Verilerin toplanabilmesi amacıyla öncelikle özel eğitim lisans programı olan ve aktif olarak öğrenci alan eğitim fakülteleri belirlenmiştir. Belirlenen fakültelerin özel eğitim bölümlerinde görev yapan bölüm başkanlarıyla iletişime geçilerek dahil etme ölçütlerine uygun olan öğrenci gruplarına veri toplama formu iletilmiştir. Form ilgili özel eğitim bölüm başkanları tarafından Whatsapp ve ders yönetim sistemi gibi platformlar aracılığıyla çevrimiçi olarak iletilmiştir. Formun doldurulması gönüllülük esasına dayalı olarak ilgili özel eğitim bölümü öğrencileri tarafından sağlanmıştır. Öğrencilerden formu kendi belirledikleri ortam ve zamanda çevrimiçi olarak yanıtlamaları istenilmiştir. Öğrencilere formu doldurmaları karşılığında herhangi bir ek not ya da ödüllendirme sistemi sunulmamıştır.

### Veri Analizi ve Güvenirlik

Verilerin toplanmasıyla elde edilen veriler öncelikle excel formatına dönüştürülmüş ardından MAXQDA nitel analiz programına aktarılmıştır. Veriler MAXQDA analiz programı aracılığıyla içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla, bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük tema kategorileri ile özetlendiği sistematik ve yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018). İçerik analizi sonucunda katılımcılara iletilen her bir soru için ayrı bir tablo oluşturulmuştur. Analiz sonucunda temalar ve kodlar elde edilmiştir. Analiz sırasında katılımcılara kod isimler (ör. K2, K24 gibi) verilmiştir. Yapılan analizin güvenilirliğinin belirlenmesi için Miles ve Huberman'a (1994) ait uyuşum yüzdesi formülü (Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100) kullanılmıştır. Hesaplamalar sonucunda uyuşum yüzdesinin %92.3 olduğu belirlenmiştir.

### Bulgular

Özel eğitim öğretmenliği öğretmen adaylarının meslek seçim nedenlerinin incelenmesi amacıyla yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen tema ve kodlar izleyen kısımda tablolar halinde sunulmuştur. Ek olarak elde edilen kodlara yönelik katılımcıların bireysel ifadelerine de yer verilmiştir.

Tablo 1'de yer alan temalar incelendiğinde öğrencilerin meslek tercih etme nedenlerine ilişkin en yüksek temanın "özgeci nedenler (%52.7)" olduğu bu temayı "dışsal nedenler (%37.9)" ve "içsel nedenler (%34.1)"in takip ettiği görülmektedir. Temalara dahil edilen kodlar incelendiğinde ise özgeci nedenler temasında en yoğun kodlanan maddenin "özel gereksinimli bireylere karşı duyarlı olmak ( $f = 85$ )" olduğu, dışsal nedenler temasında "atanmanın kolay olması ( $f = 64$ )" olduğu, içsel nedenler temasında ise "mesleği kişiliğine uygun olarak görmek ( $f = 32$ )" ve "özel eğitime ilgili olmak ( $f = 30$ )" olduğu görülmektedir.



**Tablo 1**

*Özel Eğitim Öğretmenliği Programını Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Tema ve Kodlar*

Tema	Kodlar	f	%
Özgeci nedenler	Özel gereksinimli bireylere karşı duyarlı olmak (f = 85)	96	52.7
	Özel gereksinimi olan yakına sahip olmak (f = 7)		
	Özel eğitimin kalitesini arttırmak (f = 4)		
Dışsal nedenler	Atanmanın kolay olması (f = 64)	69	37.9
	Yerleştirme puanının bu bölüm için yeterli olması (f = 2)		
	Öğretmenlikte alan değişikliği yapmak (f = 1)		
	Akademik kariyer yapmak (f = 1)		
İçsel nedenler	Bir önceki lisans alanıyla özel eğitimi birleştirmek (f = 1)	62	34.1
	Mesleği kişiliğine uygun olarak görmek (f = 32)		
	Özel eğitime ilgi duymak (f = 30)		

Bölüm tercihlerine ilişkin öğrencilerden K123 “Özel eğitim öğretmenliğini tercih ettim çünkü özel çocukların hayatına dokunmak, onların saf ve masum kalplerinde kocaman bir yere sahip olmak istedim. Ayrıca özel çocuklara sahip ailelerin yanında olmak ve onlara yol göstermek istedim. Çok düşündüm ve yapabileceğime karar verdim.” ifadelerini, K106 “Özel eğitime karşı bir merak ve sürekli özel eğitime karşı bir şeyleri araştırma konusunu sevdiğimden dolayı bu bölümdeyim ayrıca özel gereksinimli bireylere bir şeyler öğretebilmek onları hayata hazırlayabilmek için bu bölümü istedim.” ifadelerini, K40 “Atanması kolay diye bu bölümü seçtim.” ifadelerini, K113 “Bu mesleği en iyi şekilde yapabileceğimi düşünüyorum ve de iş ve maddi olanaklarının çok iyi olmasından dolayı seçtim.” ifadelerini ve K76 “Mahallemizde zihin yetersizliği bulunan bir kız çocuğunun gelişim dönemine bizzat tanıklık etmişim ve bu beni cidden çok etkiledi ve bu mesleğe yönelme kararı aldım.” ifadelerini kullanmıştır.

Tablo 2’de yer alan temalar incelendiğinde öğrencilerin özel eğitim öğretmenliği bölümüne yönelik hissettiklerine ilişkin en yüksek temanın “olumlu duygular (%95.1)” olduğu bu temayı “olumsuz duygular (%4.3)” temasının takip ettiği görülmektedir. Temalara dahil edilen kodlar incelendiğinde olumlu duygular temasında en yoğun kodlanan maddelerin “mutluluk (f = 57)”, “bölüme karşı sevgi (f = 31)”, “mesleği sabır gerektirdiğini hissetmek (f = 26)” ve “maneviyat (f = 21)” maddeleri olduğu, olumsuz duygular temasında ise “tedirgin (f = 5)” ve “umutsuz (f = 2)” maddelerin olduğu görülmektedir.

**Tablo 2**

*Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümüne Yönelik Hissedilenlere İlişkin Tema ve Kodlar*

Tema	Kodlar	f	%
Olumlu duygular	Mutluluk (f = 57)	173	95.1
	Bölüme karşı sevgi (f = 31)		
	Mesleği sabır gerektirdiğini hissetmek (f = 26)		
	Maneviyat (f = 21)		
	İstek (f = 13)		
	Kendiyle gurur duymak (f = 10)		
	Yüksek motivasyon (f = 6)		
	Umutlu (f = 6)		
Olumsuz duygular	Aidiyet (f = 3)	8	4.3
	Tedirgin (f = 5)		
	Umutsuz (f = 2)		
	Üzüntülü (f = 1)		

Özel eğitim öğretmenliği bölümüne yönelik hissettiklerine ilişkin öğrencilerden K10 “Kendimi geliştirip ilerleyeceğim ve insanlara dokunabileceğim bir bölüm ve hayal ettiğim yerde olmaktan mutluyum.” ifadelerini, K121 “Okuduğum bölüm çokça sabır isteyen bir bölüm ve bu özelliğin bende olduğunu düşünüyorum, bölümün öğrencisi olduğum için çok mutlu ve gururluyum.” ifadelerini, K90 “İnsanın ruhuna ve insani yönüne dokunan bir bölüm.” ifadelerini ve K92 “Hassas bir bölüm olduğu için bazen tedirgin hissediyorum.” ifadelerini kullanmıştır.

**Tablo 3**

*Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Mesleklerine Yönelik Hedeflerine İlişkin Tema ve Kodlar*

Tema	Kodlar	f	%
Kişisel hedefler	Akademik kariyer yapmak (f = 61)	182	100
	Başarılı ve donanımlı bir özel eğitim öğretmeni olmak (f = 32)		
	Alanda kendini geliştirmek (f = 29)		
	Özel eğitim öğretmeni olarak sahada çalışmak (f = 29)		
	Meslekte ismini duyuran bir özel eğitim öğretmeni olmak (f = 16)		
Sosyal hedefler	Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi açmak (f = 15)	41	22.5
	İyi ve faydalı bir özel eğitim öğretmeni olmak (f = 32)		
	Özel eğitimde özgün projeler üretmek (f = 4)		
	Özel gereksinimli çocuğu olan ailelere destek olmak (f = 3)		
Ekonomik hedefler	Özel eğitimle ilgili dernek, vakıf vb. kurumların öncüsü olmak (f = 2)	29	15.9
	Atanmak (f = 29)		
Hedefin olmaması	Belirli bir hedefi yok (f = 7)	7	3.8

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin mesleklerine yönelik hedeflerine ilişkin en yüksek temanın “kişisel hedefler (%100)” olduğu bu nedenleri “sosyal hedefler (%22.5)” ve “ekonomik hedefler (%15.9)”in takip ettiği görülmektedir. Bazı öğrenciler (f = 7) ise hedefinin olmadığı ifade etmiştir. Temalara dahil edilen kodlar incelendiğinde ise kişisel hedefler temasında en yoğun kodlanan maddelerin “akademik kariyer yapmak (f = 61)”, “başarılı ve donanımlı bir özel eğitim öğretmeni olmak (f = 32)”, alanda kendini geliştirmek (f = 29) ve “özel eğitim öğretmeni olarak sahada çalışmak (f = 29)” olduğu, sosyal hedefler temasında “İyi ve faydalı bir özel eğitim öğretmeni olmak (f = 32)” olduğu görülmektedir. Ekonomik hedefler temasında ise tek kodlanan maddenin “Atanmak (f = 29)” olduğu dikkat çekmektedir.

Mesleklerine yönelik hedeflerine ilişkin öğrencilerden K84 “Öncelikle olunabilecek en donanımlı şekilde üniversiteden mezun olmak istiyorum. Bu alanda Sürekli olarak öğrenmek ve ilerlemek istiyorum. İmkanım olursa yüksek lisans yapıp bu konular üzerine araştırmalar yapmak istiyorum. Sanırım hedefim sadece öğrenmek ve araştırmak üzerine.” ifadelerini, K54 “İlk öğretmen sonra ise akademisyen olup çevreye ve topluma faydalı olmak.” ifadelerini, K143 “Öncelikle bölümümü bitirdikten sonra kendimi özel eğitim öğretmenliği alanında geliştirecek faaliyetlere katılmayı düşünüyorum. Sadece kendi ülkemde değil, diğer ülkelerdeki özel eğitim programlarıyla da çalışmayı isterim.” ifadelerini, K179 “İlerde akademik anlamda ders vererek daha çok özel eğitimi kişiye ulaşmayı düşünüyorum. Halkı bilinçlendirerek özel gereksinimi bireylerin sokakta daha bilinçli insanlarla karşılaşmasını sağlamak isterim.” ifadelerini ve K117 “Önceliğim atanmak.” ifadelerini kullanmıştır.

**Tablo 4**

*Bölümü Tercih Etmeden Önce Bölümle İlgili Bilgi Edinilen Kaynaklara İlişkin Tema ve Kodlar*

Tema	Kodlar	f	%
Alanla ilişkili kişiler	Özel eğitim öğretmenleri (f = 65)	116	63.7
	Özel eğitim öğretmenliği lisans öğrencileri (f = 32)		
	Özel eğitim okullarında/ortamlarında gözlem (f = 16)		
	Akademisyenler (f = 3)		
Basılı ve dijital kaynaklar	WEB sayfaları (f = 93)	113	62.1
	Kitaplar (f = 12)		
	TV programları (f = 5)		
	Özel eğitim alanı ile ilgili filmler (f = 3)		
Yakın çevredeki kişiler	Lise öğretmenleri (f = 11)	32	17.5
	Aile üyeleri (f = 8)		
	Yakın arkadaş (f = 7)		
	Akraba (f = 6)		
Bir araştırma yapılmaması	Bölümle ilgili bir araştırma yapmadım (f = 14)	14	7.6
Konferans/seminer	Özel eğitimle ilgili çeşitli konferanslar/seminerler (f = 2)	2	1.1

Tablo 4’te yer alan temalar incelendiğinde öğrencilerin bölümlerini tercih etmeden önce bölümlerine yönelik bilgi edindikleri kaynaklara ilişkin en yüksek temanın “alanla ilişkili kişiler (%63.7)” olduğu bu temayı “basılı ve dijital kaynaklar (%62.1)”, “yakın çevredeki kişiler (%17.5)” ve “konferans/seminer (%1.1)”in takip

ettiği görülmektedir. Bazı öğrencilerin ( $f = 14$ ) ise bölümü tercih etmeden önce bölüme ilişkin herhangi bir kaynaktan bilgi edinmedikleri göze çarpmaktadır. Temalara dahil edilen kodlar incelendiğinde alanla ilişkili kişiler temasında en yoğun kodlanan maddelerin “özel eğitim öğretmenleri ( $f = 65$ )” ve “özel eğitim öğretmenliği lisans öğrencileri ( $f = 32$ )” olduğu, basılı ve dijital kaynaklar temasında “web sayfaları ( $f = 93$ )” olduğu, yakın çevredeki kişiler “lise öğretmenleri ( $f = 11$ )” olduğu ve konferans/seminer temasında ise “özel eğitimle ilgili çeşitli konferanslar/seminerler ( $f = 2$ )” olduğu belirlenmiştir.

Bölümü tercih etmeden önce bölümlerine yönelik bilgi edindikleri kaynaklara ilişkin öğrencilerden K46 “Rehabilitasyonlar ve özel eğitim öğretmenleri” ifadelerini, K91 “Youtube kanallarından özel eğitim okumuş insanları takip ettim. Onun dışında birçok özel eğitim öğretmeniyle görüşüm.” ifadelerini, K38 “Daha önce bu bölümü okuyan arkadaşlarım.” ifadelerini ve K18 “Bu konuda yalnızca lisedeki hocalarımla görüşüm.” ifadelerini kullanmıştır.

**Tablo 5**

*Bölüm Tercihlerinde Etkili Olan Kişilere İlişkin Tema ve Kodlar*

Tema	Kodlar	f	%
Aile	Kız kardeş ( $f = 24$ ) Erkek kardeş ( $f = 18$ ) Baba ( $f = 11$ ) Anne ( $f = 9$ )	62	34.1
Yönlendiren herhangi bir kişi yok	-	57	31.3
Öğretmenler	Lise öğretmeni ( $f = 18$ ) Rehber öğretmeni ( $f = 12$ ) Eski bir öğretmeni ( $f = 8$ ) Tanıdık bir öğretmen ( $f = 5$ )	43	23.6
Yakın çevredeki kişiler	Akraba ( $f = 17$ ) Komşu ( $f = 11$ ) Aile dostu ( $f = 6$ ) Yakın arkadaş ( $f = 5$ )	39	21.4

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin bölümü tercih etmelerinde etkili olan kişilere ilişkin en yüksek temanın “aile üyeleri (%34.1)” olduğu, bu temayı “yönlendiren herhangi bir kişi yok (%31.3)”, “öğretmenleri (%23.6)” ve “yakın çevredeki (%21.4)” temalarının takip ettiği görülmektedir. Temalara dahil edilen kodlar incelendiğinde aile üyeleri temasında en yoğun kodlanan maddelerin “kız kardeş ( $f = 24$ )” ve “erkek kardeş ( $f = 18$ )” olduğu, öğretmenler temasında “lise sınıf öğretmeni ( $f = 18$ )” ve “lise rehber öğretmeni ( $f = 12$ )” olduğu, yakın çevredeki kişiler temasında ise “akraba ( $f = 17$ )” olduğu belirlenmiştir.

Bölümü tercih etmelerinde etkili olan kişilere ilişkin öğrencilerden K52 “Beni bölüme ablam yönlendirdi ve kendisi de bu bölümü okumakta.” ifadelerini, K16 “Amcam, Babam.” ifadelerini, K24 “Var komşum ve bazı uzak akrabalar.” ifadelerini ve K138 “Rehberlik servisi.” ifadelerini kullanmıştır.

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin özel eğitim öğretmenliği mesleğinin kişilik özelliklerine uygunluğuna yönelik görüşlerine ilişkin en yüksek temanın “uygun (%93.9)” olduğu, bu temayı, “uygun değil (%3.2) ve kararsız (%2.7) temalarının takip ettiği görülmektedir. Uygun temasında en çok kodlanan maddelerin “vicdani/manevi duygular ( $f = 124$ )” ve “mizaç/kişilik yapısı ( $f = 39$ )” maddelerinin takip ettiği görülmektedir. Bazı öğrencilerin ise kararsız ( $f = 7$ ) görüş belirttikleri görülmektedir.

**Tablo 6**

*Özel Eğitim Öğretmenliği Mesleğinin Kişilik Özelliklerine Uygunluğuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Tema ve Kodlar*

Tema	Kodlar	f	%
Uygun	Vicdani/manevi duygular ( $f = 124$ ) Mizaç/kişilik yapısı ( $f = 39$ ) Çocuk sevgisi ( $f = 8$ )	171	93.9
Uygun değil	Sabırsızlık ( $f = 6$ )	6	3.2
Kararsız	-	5	2.7

Özel eğitim öğretmenliği mesleğinin kişilik özelliklerine uygunluğuna yönelik K36 “Sabır ve merhamet yönünden uygun.” ifadelerini, K55 “Sabırlı olmam ve çocukları sevmem benim bu meslekte avantajım olacak ve kendime güveniyorum.” ifadelerini, K85 “Kişilik özelliklerime tam uyuyor.” ifadelerini ve K68 “Tam anlamıyla uyduğunu söyleyemem fakat yolun çok başındayım dördüncü yılın sonunda bu meslekle tam anlamıyla bütünleşeceğime inanıyorum.” ifadelerini kullanmıştır.

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin bölümü tercih edebilecek üniversite öğrenci adaylarına yönelik tavsiyelerine ilişkin kodlanan maddelerde en fazla “vicdan, merhamet, sabır ve yardım severlik gibi özelliklere sahipse bu bölümü tercih etmeleri (%34.6)” maddesinin kodlandığı, en çok kodlanan maddeyi sırasıyla “mesleğin kişilik özelliklerine uygun olduğunu ve bu mesleği yapabileceklerine inanıyorsa tercih etmeleri (%15.3)”, “sadece atanma kaygısı için araştırmadan düşünmeden tercih etmemeleri (%14.8)”, “iyice araştırma yapılarak tercih edilmesi (%14.8)” ve “değerli ve hassas bir bölüm olduğunu bilerek tercih etmeleri (%12.6)”, “zor bir meslek olduğunun farkında olarak tercih etmeleri (%10.4), ve “ataması iyi olduğu için bu bölümü tercih etmeleri (%7.1), ve “henüz bir öneride bulunmamak (%2)” maddelerinin takip ettiği görülmektedir.

**Tablo 7**

*Bölümü Tercih Edebilecek Üniversite Öğrenci Adaylarına Yönelik Tavsiyelere İlişkin Kodlar*

Kodlar	f	%
Vicdan, merhamet, sabır ve yardım severlik gibi özelliklere sahipse bu bölümü tercih etmeleri	63	34.6
Mesleğin kişilik özelliklerine uygun olduğunu ve bu mesleği yapabileceklerine inanıyorsa tercih etmeleri	28	15.3
Sadece atanma kaygısı için araştırmadan düşünmeden tercih etmemeleri	27	14.8
İyice araştırma yapılarak tercih edilmesi	27	14.8
Değerli ve hassas bir bölüm olduğunu bilerek tercih etmeleri	23	12.6
Zor bir meslek olduğunun farkında olarak tercih etmeleri	19	10.4
Ataması iyi olduğu için bu bölümü tercih etmeleri	13	7.1
Henüz bir öneride bulunmamak	2	1.1

Bölümü tercih edebilecek üniversite öğrenci adaylarına yönelik tavsiyelere ilişkin öğrencilerden K5 “Vicdan sahibi değilse tercih etmemelerini dilerim.” ifadelerini, K73 “Çocukları seviyorlarsa ve sabırlı iseler bu bölümü seçebilirler.” ifadelerini, K23 “Çok iyi araştırma yapmasını, ilgi ve yeteneklerine uygunluk gösteriyorsa tercih etmesini söyledim.” ifadelerini ve K55 “Karar vermeden önce mesleği iyi araştırmalı ve tercih ederken ilk koşul çocuklar olmalı atanma ya da maaş değil buna dikkat etmelerini öneririm.” ifadelerini kullanmıştır. Öğrencilerden bir diğeri ise şu ifadelere yer vermiştir:

“Çoğu bölüme kesin atanırım gözüyle bakıyor. Bu doğru da olsa mezun olduktan sonra işini sabırla yapamayacak, ülkemizdeki genel algıyı yıkamayacak, çocuklara empati kurarak sevgiyle yaklaşamayacak bireyler bu öğretmenliği seçmemeli. Kendine güvenen insanlar ise iyi ki bu bölümü seçmiş. Özel gereksinimli çocukların bize ihtiyacı var.” (K105)

### Tartışma

Bu araştırmada, özel eğitim öğretmenliği öğretmen adaylarının meslek tercih nedenleri, görüşlere dayalı olarak ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Bu nedenlerinin daha iyi anlaşılabilmesi için ayrıca bölüme ilişkin hissettikleri, ileriki meslek hedefleri, bölüme ilişkin bilgi kaynakları, tercih ettikleri mesleğin kişiliklerine uygunluğu ve bölümü tercih edebilecek aday öğrencilere yönelik önerileri gibi konulara ilişkin de incelemeler yapılmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular araştırma soruları çerçevesinde tartışılmıştır.

Öğrencilerin meslek tercihlerinin nedenlerine ilişkin elde edilen temalar incelendiğinde en fazla kod bulunan temanın “özgeci nedenler” olduğu görülmektedir. Bu temayı “içsel nedenler” ve “dışsal nedenler” takip etmektedir. Araştırma sonuçları öğretmenlik mesleğinin tercih nedenlerini inceleyen çok sayıda çalışma ile benzerlik göstermektedir (Bergmark vd., 2018; Davies vd., 2018; Fish & Stephens, 2010; Jungert vd., 2014; Kılıç, 2022; Klassen vd., 2011; Low vd., 2011; Neeraj vd., 2020; Thomson vd., 2012). Özel eğitim öğretmenlerinin özgeci nedenlerle mesleklerini tercih etmeleri mesleklerini uzun yıllar sürdürmeleri açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Chiong ve diğerleri (2017) bu konuya ilişkin yaptıkları çalışmada özgeci nedenlerin öğretmenlik mesleğine devam etmede önemli bir motivasyon kaynağı olduğunu bulmuştur. Ayrıca özgeci nedenlerin, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını, öğrencileriyle ilişki kurma ve onlara öğretme biçimlerini etkilediği ifade edilmektedir (Watt vd., 2013). Temalar içerisinde yoğun olarak kodlanan maddeler incelendiğinde özgeci nedenler

temasında yoğun olarak “Özel gereksinimli bireylere karşı duyarlı olmak” maddesinin kodlandığı görülmektedir. Özel gereksinimli bireyler sahip oldukları farklılıklar nedeniyle genelde tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla düşük bir sosyal kabule sahiptir (Baydık & Bakkaloğlu, 2009; Nepi vd., 2015; Vuran, 2005). Bu bireylerin sosyal kabulünün artırılması ve topluma kazandırılması için öncelikle bu bireylere ilişkin farkındalık ve duyarlılık düzeyinin yüksek olması gerekmektedir (Profanter, 2009). Bu nedenle bu bulgunun özel gereksinimli bireyler için umut vaat eden bir durum olduğu düşünülmektedir. Ek olarak özel eğitim öğretmenliği lisans öğrencilerinin mesleklerini bu duyarlılıkla tercih etmeleri özel gereksinimli bireylerin topluma kazandırılması açısından son derece önemli görülmektedir. Dışsal nedenler temasında yoğun olarak kodlanan maddenin “atanmanın kolay olması” olduğu görülmektedir. Çok sayıda araştırma benzer şekilde farklı branşlarda öğretmenlerin mesleklerini tercih etmelerinde en etkili olan nedenler arasında gelir beklentisi gibi ekonomik nedenlerin olduğunu bulmuştur (Dibapile, 2005; Liu & Onwuegbuzie, 2014; Park & Byun, 2015). Son olarak içsel nedenler temasında en sık kodlanan maddeler incelendiğinde bu maddelerin “mesleği kişiliğine uygun olarak görmek” ve “özel eğitime ilgi duymak” olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar kişiliğe uygun ve ilgiler doğrultusunda yapılan meslek seçiminin ileriki meslek başarısı ve iş memnuniyeti için son derece önemli etkenler olduğunu göstermektedir (Guranda, 2014; Volodina vd., 2015; Zaidi & Iqbal, 2012). Öğrencilerin önemli bir kısmının kişiliklerine uygun ve ilgilerine yönelik bir meslek tercih etmiş olmaları ileriki mesleki başarıları için önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Ayrıca yapılan çalışmalar ilgilerin öğrencilerin meslek seçiminde önemli faktörler arasında olduğunu göstermektedir (Guranda, 2014; Hanna & Rounds, 2020; Lanero vd., 2016; Nyamwange, 2016).

Öğrencilerin tercih ettikleri bölümlerine yönelik hislerine ilişkin elde edilen temalar incelendiğinde en fazla kod bulunan temanın “olumlu duygular” olduğu görülmektedir. Bu temada yer alan maddelerin kodlanma yoğunlukları incelendiğinde ise öğrencilerin tercih ettikleri bölüme ilişkin mutluluk, bölüme karşı sevgi, mesleğin sabır gerektirdiğini hissetmek, maneviyat gibi oldukça olumlu duygular hissettikleri dikkat çekmektedir. Kelloway ve diğerlerine (2010) göre bireyin mesleğini sevmesi, mesleğe karşı duyulan tutkuyu, işverene karşı bağlılığı ve iş arkadaşlarıyla nitelikli sosyal ilişkileri içermesi nedeniyle yaşam doyumuna olumlu katkılar sağlamaktadır. Musa ve Bichi (2015) öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik olumlu tutumlarının ileriki mesleki yeterliklerine katkı sağlayacağını ifade etmektedir. Yıldırım ve Öner (2016) ise başarılı bir öğretmen olmak için öğretmenlerin mesleklerini sevmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Bu açılarından katılımcı öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun tercih ettikleri mesleğe yönelik bu tür olumlu duygular hissetmeleri ileriki mesleki başarıları için son derece önemli görülmektedir. Analiz sonuçlarında ortaya çıkan diğer temanın da “olumsuz duygular” olduğu belirlenmiştir. Olumsuz duygular temasında en yoğun kodlanan maddeler “tedirgin” ve “umutsuz” maddeleri olmuştur. Her ne kadar tercih ettikleri bölüme ilişkin olumsuz hisleri olan öğrenciler bulunsada da kodlanan maddelere bakıldığında bu öğrencilerin sayılarının oldukça az olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin ileriki mesleki hedeflerinin neler olduğuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde en çok kodlanan temanın “kişisel hedefler” olduğu ve bu temayı “sosyal hedefler”, “ekonomik hedefler” ve “hedefinin olmaması” temaları takip etmektedir. Yapılan çalışmalar kişisel çıkarların meslek seçiminde önemli faktörlerden birisi olduğunu göstermektedir (Afzal-Humayon vd., 2018; Sultana & Mahmud, 2020). Kişisel hedefler teması incelendiğinde en yoğun kodlanan maddelerin “akademik kariyer yapmak”, “başarılı ve donanımlı bir özel eğitim öğretmeni olmak”, “alandaki kendini geliştirmek” ve “özel eğitim öğretmeni olarak sahada çalışmak” olduğu görülmektedir. En yoğun kodlanan bu maddelerde dikkat çekici olan nokta öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun ( $f = 60$ ) akademik kariyer yapmak istemesidir. Sosyal hedefler temasında kodlanan maddeler incelendiğinde en yoğun maddenin “iyi ve faydalı bir özel eğitim öğretmeni olmak” olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yetişme sürecinin başında bu tür mesleki hedeflerinin olması özel eğitim alanı için umut vaat edici olarak değerlendirilebilir. Ekonomik hedefler temasında tek kodlanan maddenin “atanmak” olduğu göze çarpmaktadır. Siddiky ve Akter (2021) ekonomik beklentilerin hem mesleki seçim sürecinde hem yetişme sürecinde etkili olan önemli faktörler arasında olduğunu belirtmiştir. Son olarak analiz sonucunda elde edilen bulgular az sayıda öğrencinin ( $f = 7$ ) mesleklerine yönelik ileriye dönük olarak bir hedefinin olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin bölümü tercih etmeden önce mesleğe ilişkin bilgi edindikleri kaynaklara ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde en çok kodlanan temanın “alanla ilişkili kişiler” olduğu, bu temayı “basılı ve dijital kaynaklar”, “yakın çevredeki kişiler”, “bir araştırma yapılmaması” ve “konferans/seminer” temalarının takip ettiği görülmektedir. Alanla ilişkili kişiler temasında kodlanan maddeler incelendiğinde en yoğun kodlanan maddelerin “özel eğitim öğretmenleri” ve “özel eğitim öğretmenliği lisans öğrencileri” olduğu dikkat çekmektedir. Mesleki tercih sürecinde tercih edilmek istenen meslekte deneyimi olan kişilerden bilgi alınmasının bilinçli bir tercih yapılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bulgu özel eğitim öğretmenliğini tercih eden öğrencilerin mesleki tercihlerinin bilinçli olarak yapıldığının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bilinçli bir tercih yapılmasının ise ileriki meslek başarısı için son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Basılı ve dijital kaynaklar



temasında kodlanan maddeler incelendiğinde en yoğun kodlanan maddenin web sayfaları olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar günümüz çağında bireylerin araştırdıkları birçok konuda web sayfalarına başvurduklarını göstermektedir (Kuiper vd., 2005; Sethuraman vd., 2019; Wilson, 2010). Yakın çevredeki kişiler temasında kodlanan maddeler incelendiğinde en sık kodlanan maddelerin “tanıdık bir öğretmen” ve “aile üyeleri” olduğu görülmektedir. Hiçbir araştırma yapmadan meslek tercihi yapan öğrencilerin ise oldukça az sayıda olduğu ( $f = 14$ ) dikkat çekmektedir. Son olarak en az kod bulunan temanın konferans/seminer olduğu göze çarpmaktadır. Bu bulgunun özel eğitim alanının yeni ve gelişmekte olan bir alan olması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Alanda yetişmiş uzman personel ve öğretmen sayısı arttıkça toplum çaplı yapılan farkındalık konferanslarının/seminerlerinin sayısının da artacağı söylenebilir.

Öğrencilerin meslek tercihlerinde etkili olan kişilere ilişkin analiz sonucunda elde edilen temalar incelendiğinde en fazla kodlanan temanın “aile üyeleri” olduğu bu temayı sırasıyla “herhangi bir kişinin olmaması”, “öğretmenler” ve “yakın çevredeki kişiler” temalarının takip ettiği görülmektedir. Çok sayıda yapılan çalışma bireylerin mesleklerini seçerken ailelerinden sıklıkla etkilendiklerini ve ailelerinin istekleri doğrultusunda bir meslek tercihi yaptıklarını göstermektedir (Afzal-Humayon vd., 2018; Hughes & Gibbons, 2018; Koçak vd., 2021; Kumar, 2016). En çok kod bulunan diğer bir temanın “herhangi bir kişinin olmaması” olduğu görülmektedir. Önemli sayıda öğrencinin ( $f = 57$ ) meslek tercihlerinde herhangi bir kişinin etkili olmaması dikkat çekicidir. Öğretmenler temasında en yoğun maddelerin “lise sınıf öğretmenleri” ve “lise rehber öğretmeni” olduğu belirlenmiştir. Yakın çevredeki kişiler temasında ise en sık kodlanan maddenin “akraba” ve “komşu” olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar bireylerin meslek seçimlerinde sıklıkla yakın çevrelerinden etkilendiklerini göstermektedir (İçigen & Geçgin, 2021; Siddiky & Akter, 2021). Rossier ve diğerleri (2017) insanların kariyer yolu ve istihdam edilebilirliğinin, belirli örgütsel, sosyal, ekonomik ve politik yapılar içinde ortaya çıkan kişisel ve çevresel faktörlerin bir kombinasyonuna bağlı olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin mesleğin kişisel özelliklerine uygunluğuna yönelik görüşlerinin neler olduğuna ilişkin analiz sonucunda elde edilen temalar incelendiğinde en çok kodlanan temanın “uygun” teması olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda diğer temanın “uygun değil” olduğu ve az sayıda öğrencinin ( $f = 5$ ) ise bu konuda kararsız olduğu belirlenmiştir. Uygun temasında en sık kodlanan maddelerin “vicdani/manevi duygular” ve “mizaç/kişilik yapısı” olduğu, uygun değil temasında ise tek kodlanan maddenin “sabırsızlık” olduğu görülmektedir. Guranda (2014) ve Liu ve diğerleri (2012) tarafından yapılan çalışmalarda kişilik yapısının meslek seçiminde önemli bir faktör olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin bölümü tercih edebilecek üniversite öğrenci adaylarına yönelik tavsiyelerine ilişkin bulgular incelendiğinde ise yoğun olarak kodlanan maddelerin “vicdan, merhamet, sabır ve yardım severlik gibi özelliklere sahiplerse bu bölümü tercih etmeleri”, “mesleğin kişilik özelliklerine uygun olduğunu ve bu mesleği yapabileceklerine inanıyorsa tercih etmeleri”, “sadece atanma kaygısı için araştırmadan düşünmeden tercih etmemeleri” ve “ayrıntılı araştırma yapılarak tercih edilmesi” olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin, üniversite adaylarına yönelik verdikleri tavsiyelerin büyük oranda kişisel mesleki tercihlerini yansıttığı söylenebilir.

Araştırmanın tüm sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde özel eğitim öğretmenliğinin en çok özgeci nedenlerden dolayı tercih edildiği ve tercihlerin çoğunlukla araştırılarak ve bilinçli bir şekilde yapıldığı görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin ileriki mesleki başarısı açısından son derece önemli ve umut vaat edici olduğu düşünülmektedir.

### Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu araştırma sonuçları değerlendirilirken araştırmanın bazı sınırlı yönlerinin dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir. Bu sınırlı yönlerden birisi araştırma katılımcılarının Karadeniz ve İç Anadolu bölgelerinde bulunan dört farklı üniversiteden örneklenmiş olmasıdır. Araştırma sonuçlarının daha etkili bir şekilde genellenebilmesi için ileriki zamanlarda Türkiye'nin farklı bölgelerinde öğrenim gören özel eğitim bölümü öğrencileri ile benzer bir araştırmanın yapılması önerilebilir. İkinci olarak bu araştırma birinci sınıfta olan öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak planlanmıştır. Buna yönelik ileriki çalışmalarda üçüncü ya da son sınıfta olan öğretmen adaylarının da benzer görüşleri incelenebilir. Son olarak bu araştırma yalnızca görüşlere dayalı olarak gerçekleştirilmiş ve veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İlerleyen araştırmalarda nitel veriler nicel verilerle desteklenebilir ya da yalnızca nicel veriler toplanarak meslek tercihini etkileyen faktörler istatistiksel olarak analiz edilebilir. Ek olarak mesleki tercih nedenlerinin lisans öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkileri ya da ileriki mesleki başarılarına etkileri boylamsal olarak incelenebilir.



### Kaynaklar

- Afzal-Humayon, A., Raza, S., Aamir Khan, R., & Ansari, N. (2018). Effect of family influence, personal interest and economic considerations on career choice amongst undergraduate students in higher educational Institutions of Vehari, Pakistan. *International Journal of Organizational Leadership*, 7, 129-142. <https://ssrn.com/abstract=3336637>
- Ahmed, K. A., Sharif, N., & Ahmad, N. (2017). Factors influencing students' career choices: Empirical evidence from business students. *Journal of Southeast Asian Research*, 2017(2017), 1-15. <http://dx.doi.org/10.5171/2017.718849>
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 15-28. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5706>
- Ardahanlıoğlu, Z. R. B., Karakuş, N., & Çınar, İ. (2018). Peyzaj ve süs bitkileri programında okuyan öğrencilerin tercih nedenlerine göre mesleğe bakışlarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(1), 318-329. <http://dx.doi.org/10.26466/opus.362608>
- Baydık, B., & Bakkaloğlu, H. (2009). Predictors of sociometric status for low socioeconomic status elementary mainstreamed students with and without special needs. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(2), 435-447. <https://eric.ed.gov/?id=EJ847760>
- Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L., & Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 266-281. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448784>
- Boe, E. E. (2006). Long-term trends in the national demand, supply, and shortage of special education teachers. *Journal of Special Education*, 40(3), 138-150. <https://doi.org/10.1177/00224669060400030201>
- Boyle, V., Shulruf, B., & Poole, P. (2014). Influence of gender and other factors on medical student specialty interest. *The New Zealand Medical Journal*, 127(1402), 78-87. <http://hdl.handle.net/2292/24834>
- Buyukgoze-Kavas, A., Duffy, R. D., & Douglass, R. P. (2015). Exploring links between career adaptability, work volition, and well-being among Turkish students. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 122-131. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.08.006>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Pegem Akademi.
- Chiong, C., Menzies, L., & Parameshwaran, M. (2017). Why do long-serving teachers stay in the teaching profession? Analysing the motivations of teachers with 10 or more years' experience in England. *British Educational Research Journal*, 43(6), 1083-1110. <https://doi.org/10.1002/berj.3302>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design*. Sage.
- Çermik, H., Doğan, B., & Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale University Journal of Education*, 28(2), 201-212. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11115/132919>
- Çitil, M. (2017). *Türkiye'de özel eğitim: Tarihsel, politik ve yasal gelişmeler*. Vize Yayıncılık.
- Çitil, M., Karakoç, T., & Küçüközyiğit, M. S. (2018). Özel eğitim lisans dersinin öğretmen adaylarının bilgi düzeylerine ve engellilere yönelik tutumlarına etkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 18(2), 815-833. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.-431449>
- Davies, G., & Hughes, S. (2018). Why I chose to become a teacher and why I might choose not to become one: a survey of student teachers' perceptions of teaching as a career. *Teacher Education Advancement Network Journal*, 10(1), 10-19. <https://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/3870>
- Dibapile, W. T. S. (2005). An analysis of the reasons offered by post-graduate diploma in education students in botswana for opting for a teaching career. *Journal of College Teaching & Learning*, 2(1), 75-86. [https://trace.tennessee.edu/utk\\_educpubs/30/](https://trace.tennessee.edu/utk_educpubs/30/)
- Earl, J. K., & Bright, J. E. (2007). The relationship between career decision status and important work outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 71(2), 233-246. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.05.003>

- Fish, W. W., & Stephens, T. L. (2010). Special education: A career of choice. *Remedial and Special Education, 31*(5), 400-407. <https://doi.org/10.1177/0741932509355961>
- Fizer, D. (2013). *Factors affecting career choices of college students enrolled in agriculture* [Unpublished master's thesis]. University of Tennessee.
- Guranda, M. (2014). The importance of adult's personality traits and professional interests in career decision making. *Procedia- Social and Behavioral Sciences, 136*, 522-526. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.368>
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2014). *Exceptional learners an introduction to special education* (12th ed.). Pearson.
- Halperin, O., & Mashiach-Eizenberg, M. (2014). Becoming a nurse-A study of career choice and professional adaptation among Israeli Jewish and Arab nursing students: A quantitative research study. *Nurse Education Today, 34*(10), 1330-1334. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.10.001>
- Hanna, A., & Rounds, J. (2020). How accurate are interest inventories? A quantitative review of career choice hit rates. *Psychological Bulletin, 146*(9), 765-796. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000269>
- Heward, W. L., Alber-Morgan, S. R., & Konrad, M. (2016). *Exceptional children: An introduction to special education* (11th ed.). Pearson.
- Hughes, A. N., & Gibbons, M. M. (2018). Understanding the career development of underprepared college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 19*(4), 452-469. <https://doi.org/10.1177/1521025116644262>
- İçigen, M., & Geçgin, E. (2021). Gastronomi ve mutfak sanatları bölümü öğrencilerinin meslek seçimlerinde etkili olan aile ve yakın çevre faktörlerinin incelenmesi. *IBAD Journal of Social Sciences, 9*, 391-414. <https://doi.org/10.21733/ibad.839391>
- Jungert, T., Alm, F., & Thornberg, R. (2014). Motives for becoming a teacher and their relations to academic engagement and dropout among student teachers. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy, 40*(2), 173-185. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.869971>
- Kabak, M., & Dağdeviren, M. (2014). A hybrid MCDM approach to assess the sustainability of students' preferences for university selection. *Technological and Economic Development of Economy, 20*(3), 391-418. <https://doi.org/10.3846/20294913.2014.883340>
- Karatepe, O. M., & Olugbade, O. A. (2017). The effects of work social support and career adaptability on career satisfaction and turnover intentions. *Journal of Management & Organization, 23*(3), 337-355. <https://doi.org/10.1017/jmo.2016.12>
- Karlı, M. D., & Güven, S. (2011). Öğretmen yetiştirme politikaları. S. A. Kilimci (Ed.), *Türkiye'de öğretmen yetiştirme* içinde (ss. 53-83). Pegem Akademi.
- Kelloway, E. K., Inness, M., Barling, J., Francis, L., & Turner, N. (2010). Loving one's job: Construct development and implications for individual well-being. In P. L. Perrewé & D. C. Ganster (Eds.), *New developments in theoretical and conceptual approaches to job stress* (pp. 109-136). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S1479-3555\(2010\)0000008006](https://doi.org/10.1108/S1479-3555(2010)0000008006)
- Kılıç, M. Y. (2022). Reasons for choosing the teaching profession for teacher candidates, their expectations, and opinions about increasing the quality of the teaching program. *Pamukkale University Journal of Education, 56*, 35-65. <https://doi.org/10.9779.pauefd.1031456>
- Klassen, R. M., Al-Dhafri, S., Hannok, W., & Betts, S. M. (2011). Investigating pre-service teacher motivation across cultures using the Teachers' Ten Statements Test. *Teaching and Teacher Education, 27*(3), 579-588. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.012>
- Koçak, O., Ak, N., Erdem, S. S., Sinan, M., Younis, M. Z., & Erdoğan, A. (2021). The role of family influence and academic satisfaction on career decision-making self-efficacy and happiness. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(11), 5919. <https://doi.org/10.3390/ijerph18115919>

- Kuiper, E., Volman, M., & Terwel, J. (2005). The Web as an information resource in K-12 education: Strategies for supporting students in searching and processing information. *Review of Educational Research*, 75(3), 285-328. <https://doi.org/10.3102/00346543075003285>
- Kumar, S. (2016). Parental influence on career choice traditionalism among college students in selected cities in Ethiopia. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 3(3), 23-30. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pes/issue/57185/807448>
- Lanero, A., Vázquez, J. L., & Aza, C. L. (2016). Social cognitive determinants of entrepreneurial career choice in university students. *International Small Business Journal*, 34(8), 1053-1075. <https://doi.org/10.1177/0266242615612882>
- Larkin, J. E., LaPort, K. A., & Pines, H. A. (2007). Job choice and career relevance for today's college students. *Journal of Employment Counseling*, 44(2), 86-94. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2007.tb00027.x>
- Liu, S., & Onwuegbuzie, A. J. (2014). Teachers' motivation for entering the teaching profession and their job satisfaction: a cross-cultural comparison of China and other countries. *Learning Environments Research*, 17, 75-94. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9155-5>
- Liu, Y., Englar-Carlson, M., & Minichiello, V. (2012). Midlife career transitions of men who are scientists and engineers: A narrative study. *The Career Development Quarterly*, 60(3), 273-288. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2012.00023.x>
- Lordly, D., & Dubé, N. (2012). The who, what, when, and how: of choosing a dietetics career. *Canadian Journal of Dietetic Practice and Research*, 73(4), 169-175. <https://doi.org/10.3148/73.4.2012.169>
- Low, E. L., Lim, S. K., Ch'ng, A., & Goh, K. C. (2011). Pre-service teachers' reasons for choosing teaching as a career in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 31(2), 195-210. <https://doi.org/10.1080/02188791.2011.567441>
- Marinas, L. E., Igrat, R. S., Marinas, C. V., & Prioteasa, E. (2016). Factors influencing career choice: The Romanian business and administration students' experience. *European Journal of Sustainable Development*, 5(3), 267-267. <https://doi.org/10.14207/ejsd.2016.v5n3p267>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2019-2020*. [https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=396](https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=396)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021a). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2020-2021*. [https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=424](https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=424)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021b). *2021 Mart sözleşmeli öğretmenlik ataması alan bazlı taban puan ve atama sayısı*. [http://atama.meb.gov.tr/sonuclar/arsiv/sayisal\\_veriler/2021/2021\\_mart\\_s\\_atama\\_alan\\_bazinda\\_taban\\_puanlar.pdf](http://atama.meb.gov.tr/sonuclar/arsiv/sayisal_veriler/2021/2021_mart_s_atama_alan_bazinda_taban_puanlar.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021c). *2021 Eylül sözleşmeli öğretmenlik ataması alan bazlı taban puan ve atama sayısı*. [https://personel.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_01/31161804\\_2021\\_eylul\\_s\\_atama\\_alan\\_bazinda\\_taban\\_puanlar.pdf](https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/31161804_2021_eylul_s_atama_alan_bazinda_taban_puanlar.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022a). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2021-2022*. [https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=460](https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=460)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022b). *2022 Temmuz sözleşmeli öğretmenlik ataması alan bazlı taban puan ve atama sayısı*. [https://personel.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_09/07221306\\_2022\\_temmuz\\_s\\_atama\\_alan\\_bazinda\\_taban\\_puanlar.pdf](https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/07221306_2022_temmuz_s_atama_alan_bazinda_taban_puanlar.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Atama yapılacak alanlar ile başvuruya esas olacak taban puan ve kontenjan listesi*. [https://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2023\\_03/24094839\\_Kontenjan\\_2023\\_Mart\\_23032023.pdf](https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_03/24094839_Kontenjan_2023_Mart_23032023.pdf)
- Misran, N., Aziz, N. A., Arsad, N., Hussain, H., Zaki, W. M., & Sahuri, S. N. (2012). Influencing factors for matriculation students in selecting university and program of study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 60, 567-574. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.424>

- Mohd-Rasdi, R., & Ahrari, S. (2020). The applicability of social cognitive career theory in predicting life satisfaction of university students: A meta-analytic path analysis. *Plos One*, 15(8), 1-22. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237838>
- Musa, A., & Bichi, A. A. (2015). Assessment of prospective teachers attitudes towards teaching profession: The case of Northwest University, Kano-Nigeria. *IOSR Journal of Research and Method in Education*, 5(3), 17-24. <https://doi.org/10.9790/7388-05311724>
- Neeraj, N., & Ahmad, W. (2020). Factors influencing choice of career in special education: A descriptive analysis. *International Journal of Indian Psychology*, 8(3), 1363-1368. <https://doi.org/10.25215/0803.141>
- Nepi, L. D., Fioravanti, J., Nannini, P., & Peru, A. (2015). Social acceptance and the choosing of favourite classmates: a comparison between students with special educational needs and typically developing students in a context of full inclusion. *British Journal of Special Education*, 42(3), 319-337. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12096>
- Nyamwange, J. (2016). Influence of student's interest on career choice among first year university students in Public and Private Universities in Kisii County, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 7(4), 96-102. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1092415>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). T.C. Resmî Gazete, (30471), 7 Temmuz 2018, 22-77.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 6(2), 189-226.
- Park, H., & Byun, S. Y. (2015). Why some countries attract more high-ability young students to teaching: Cross-national comparisons of students' expectation of becoming a teacher. *Comparative Education Review*, 59(3), 523-549. <https://www.jstor.org/stable/10.1086/681930>
- Peterson, P. W., & Showalter, S. (2010). Meeting the need for special education teachers for culturally linguistically diverse students with disabilities. *Journal of College Teaching & Learning*, 7, 7-10. <https://doi.org/10.19030/tlc.v7i10.151>
- Profanter, A. (2009). Facing the challenges of children and youth with special abilities and needs on the fringes of Omani society. *Children and Youth Services Review*, 31(1), 8-15. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2008.05.003>
- Rossier, J., Ginevra, M. C., Bollmann, G., & Nota, L. (2017). The importance of career adaptability, career resilience, and employability in designing a successful life. In K. Maree (Ed.), *Psychology of career adaptability, employability and resilience* (pp. 65-82). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-66954-0\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-66954-0_5)
- Salleh, A. M. M., Omar, K., Aburumman, O. J., Mat, N. H. N., & Almhairat, M. A. (2020). The impact of career planning and career satisfaction on employee's turnover intention. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, 8(1), 218-232. [http://doi.org/10.9770/jesi.2020.8.1\(14\)](http://doi.org/10.9770/jesi.2020.8.1(14))
- Santos, B. F. D., Nicolau, B., Muller, K., Bedos, C., & Zuanon, A. C. C. (2013). Brazilian dental students' intentions and motivations towards their professional career. *Journal of Dental Education*, 77(3), 337-344. <https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2013.77.3.tb05475.x>
- Sethuraman, J., Alzubi, J. A., Manikandan, R., Gheisari, M., & Kumar, A. (2019). Eccentric methodology with optimization to unearth hidden facts of search engine result pages. *Recent Patents on Computer Science*, 12(2), 110-119. <https://doi.org/10.2174/2213275911666181115093050>
- Siddiky, M. R., & Akter, S. (2021). The students' career choice and job preparedness strategies: A social environmental perspective. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(2), 421-431. <https://doi.org/10.11591/ijere.v10i2.21086>
- Sultana, T., & Mahmud, M. K. (2020). Exploring the influential stimulators of career choice: An empirical assessment by exploratory factor analysis. *Asian Journal of Empirical Research*, 10(5), 137-149. <https://doi.org/10.18488/journal.1007/2020.10.5/1007.5.137.149>
- Şimşek, S. (2020). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. N. Saylan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 1-18). Anı Yayıncılık.

- Thomson, M. M., Turner, J. E., & Nietfeld, J. L. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education* 28(3), 324–335. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.007>
- Turnbull, A., Turnbull, R., Wehmeyer, M. L., & Shorgen, K. A. (2013). *Exceptional lives special education in today's schools* (7th ed.). Pearson.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2022). *Yükseköğretim istihdam göstergeleri*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yuksekogretim-Istihdam-Gostergeleri-2022-49600&dil=1>
- Vila, L. E., Garcia-Aracil, A., & Mora, J. G. (2007). The distribution of job satisfaction among young european graduates: Does the choice of study field matter? *The Journal of Higher Education*, 78(1), 97-118. <https://doi.org/10.1080/00221546.2007.11778965>
- Volodina, A., Nagy, G., & Köller, O. (2015). Success in the first phase of the vocational career: The role of cognitive and scholastic abilities, personality factors, and vocational interests. *Journal Of Vocational Behavior*, 91, 11-22. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.08.009>
- Vuran, S. (2005). The sociometric status of students with disabilities in elementary level integration classes in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18, 217-235. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/11220>
- Watt, H. M., Richardson, P. W., & Devos, C. (2013). (How) does gender matter in the choice of a STEM teaching career and later teaching behaviours? *International Journal of Gender, Science and Technology*, 5(3), 187-206.
- Wilson, T. D. (2010). Fifty years of information behavior research. *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*, 36(3), 27-34. <https://doi.org/10.1002/bult.2010.1720360308>
- Yıldırım, N., & Öner, S. (2016). A qualitative analysis on efficient/successful class teachers. *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty*, 17(3), 135-155.
- Yusran, N. A., Puad, M. H. M., & Omar, M. K. (2021). Role of career exploration in influencing career choice among pre-university student. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 29, 77-99. <https://doi.org/10.47836/pjssh.29.S1.05>
- Yükseköğretim Kurulu. (2023). *Yükseköğretim Kurulu lisans atlası*. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-anasayfa.php>
- Zaidi, F. B., & Iqbal, S. (2012). Impact of career selection on job satisfaction in the service industry of Pakistan. *African Journal of Business Management*, 6(9), 3384-3401. <https://doi.org/10.5897/AJBM11.1708>
- Zhu, F., Cai, Z., Buchtel, E. E., & Guan, Y. (2019). Career construction in social exchange: A dual-path model linking career adaptability to turnover intention. *Journal of Vocational Behavior*, 112, 282-293. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.04.003>





## The Career Choice Reasons of Special Education Teacher Candidates

Murat Hikmet Açıkgöz <sup>1</sup>

Kürşat Öğülmüş <sup>2</sup>

Sezgin Vuran <sup>3</sup>

### Abstract

**Introduction:** Special education teaching has become a popular and frequently preferred profession in recent years. It is a matter of curiosity why this profession is preferred. The aim of the study is to examine the reasons for the preference of pre-service teachers the special education department.

**Method:** In this study, phenomenology, one of the qualitative research models has been used. The participants of the study consisted of 182 first-year students of special education teacher training program studying in four different universities in the Black Sea and Central Anatolia regions. The data of the study were collected online through a data collection form created by the researchers. The data were analyzed with MAXQDA software.

**Findings:** According to the findings, the students preferred the special education department for altruistic reasons, felt positive feelings towards the department, and set personal goals for their profession in the future. Most of the students did research before choosing the department and received information from people related to special education. It was concluded that the people who influenced the students to choose the department were mostly family members. Finally, most of the students stated that they found special education teaching suitable for their personalities.

**Discussion:** When the results of the research are evaluated in general, it is seen that special education teacher training program is mostly preferred for altruistic reasons and that the preferences are mostly researched and made consciously. This situation is thought to be important and promising in terms of students' future professional success.

**Keywords:** Special education, special education teacher training program, teacher training, teacher candidates, career choice.

**To cite:** Açıkgöz, M. H., Öğülmüş, K., & Vuran, S. (2025). The career choice reasons of special education teacher candidates. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 26(1), 33-48. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1340759>

<sup>1</sup>**Corresponding Author:** Res. Asst., Kırıkkale University, E-mail: murathikmetacikgoz@kku.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7315-907X>

<sup>2</sup>Assoc. Prof., Kırıkkale University, E-mail: kursatogulmus@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7551-6894>

<sup>3</sup>Prof., Anadolu University, E-mail: svuran@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7658-1102>



## Introduction

Education is a process that enables individuals to gain the knowledge, skills, and behaviors they need for an independent life. This process is carried out by pre-planning in line with certain objectives (Şimşek, 2020). Although the goals created within the scope of the education process have a general nature, they can be prepared in a different and more individualized manner for some individuals. One of these groups is individuals with special needs. Individuals with special needs are defined in the regulation on special education services as "individuals who differ significantly from their peers in terms of individual and developmental characteristics and educational competencies" (Special Education Services Regulation [SESR], 2018). These individuals have difficulties in thinking, reasoning, communicating, hearing, seeing, socializing, and moving due to their differences (Hallahan et al., 2014). These difficulties directly affect the education process and cause the learning needs of individuals with special needs to differ. The fact that they have different learning characteristics requires that programs, environments and materials should be arranged in a way that can respond to these characteristics and that qualified personnel should be trained to make these arrangements (Heward et al., 2016). All these arrangements can only be made through special education services. In Türkiye, the educational needs of individuals with special needs are met by special education teachers in public and private institutions affiliated to MoNE (SESR, 2018; Regulation on Special Education Institutions [RSEI], 2012).

## Special Education Teaching

Special education is defined as education programs designed to meet the educational and social needs of individuals with special needs and education carried out in appropriate environments with specially trained personnel (SESR, 2018). Special education teachers are one of the personnel groups actively involved in the execution of special education services (SESR, 2018; RSEI, 2012). Special education teachers specialize in critical areas such as emotional or behavioral problems, visual impairment, hearing impairment, intellectual disability, severe disability, and early childhood special education (Turnbull et al., 2013).

The teacher training process in Türkiye was carried out under the responsibility of the Ministry of National Education [MoNE] for many years and then transferred to the Council of Higher Education [CHE] in 1982 (Akdemir, 2013; Karlı & Güven, 2011). With the transfer of the teacher training process to CHE, the first undergraduate program for training special education teachers was initiated by Anadolu University, Gazi University and Ankara University in the 80s. Since then, there has been an increase in the number of teaching programs in special education (Çitil, 2017). Undergraduate programs for special education were first carried out at Anadolu University as "Special Education Teacher Training Program " until 1990. The programs were generally organized as separate programs as teachers of the mentally disabled, teachers of the hearing impaired, teachers of the visually impaired and teachers of the gifted until 2016. The separate programs based on special needs were gathered under a single roof as the special education teacher training program in 2016 with a regulation by CHE. The updated undergraduate program offers education in a single program in a wide range of special needs areas such as intellectual disability, autism spectrum disorder [ASD], hearing impairment, multiple disabilities, visual impairment, special learning disability and special ability. Special education teachers who graduate from this program can work in various special education settings such as special education classes, guidance and research centers, support education rooms, hospital environment, home environment and special special education and rehabilitation centers (SESR, 2018; RSEI, 2012). In other words, special education teachers can work in all environments where individuals with special needs receive education.

Current data reported according to the environments where individuals with special needs receive education show that 472 thousand of the students in formal education institutions are individuals with special needs. Of these students, 357 thousand receive education within the scope of mainstreaming/integration practices and approximately 115 thousand receive education in special education classes (MoNE, 2022a). According to recent data published by MoNE (MoNE, 2020; 2021a; 2022a), the number of students with special needs placed in educational environments is increasing every year. It is stated that the increase in numbers has led to an increase in the need for trained personnel in this field (Boe, 2006; Peterson & Showalter, 2010). According to the SESR, the class size of special education classes can be maximum five in preschool, maximum 10 in primary education, and maximum 15 in secondary education. For students with ASD, this number is maximum four at all levels. In addition, all of these classes are staffed by two special education teachers. The fact that two teachers work in classes with fewer students than general education classes can be stated as another factor that increases the need for trained personnel in this field.

The field of special education stands out as an increasingly popular field in recent years (Çitil et al., 2018; Neeraj et al., 2020). One of the reasons for this is thought to be related to the quotas allocated to special education teachers in recent appointments. When the quotas in the teacher appointments made by MoNE in recent years are analyzed on a branch basis, it is noticeable that special education teachers are allocated quite high quotas compared to other branches. With the appointments made by MoNE, a total of 7030 teachers were assigned to special education classes, including 2306 in 2023 (MoNE, 2023), 875 in 2022 (MoNE, 2022b) and 3849 in 2021 (MoNE, 2021b; MoNE, 2021c). With this number, special education teaching was the third most appointed teaching group by branch. Considering that the quotas given to branches in appointments are determined according to the need (Özyürek, 2008), these data can be considered as an indicator of the high need for special education teachers in Türkiye. The need for special education teachers also affects the number of teacher training programs in this field (Bremer, 2012). The number of undergraduate programs training special education teachers is 41 in public universities and 11 in foundation universities (CHE, 2023). As a matter of fact, it is seen that special education teaching is among the departments that have increased in preference in recent years. When CHE Atlas data are examined, it is seen that the number of students who prefer special education teacher training programs of state universities and foundation universities with full scholarships is 81 thousand in 2021, 93 thousand in 2022 and 106 thousand in 2023 (YÖK, 2023). In addition, according to the current report published by the Turkish Statistical Institute (2022), the undergraduate program with the highest employment rate (96%) is special education teaching. Taking all these factors into account, it is believed that factors such as the growing number of special education students, the need for special education teachers in schools, and the high employment rate contribute to making special education teaching one of the most preferred professions. In this regard, it is important to uncover why students choose this increasingly popular and frequently preferred field, with what motivations they make their career choices, and what influences them. Teacher recruitment, professional continuity, and student learning experiences depend on understanding why teachers choose their professions (Watt et al., 2013).

### **Career Choice Process**

Vocational preference process is a very complex process (Boyle et al., 2014). Individuals' choosing the right profession for themselves has a significant impact on their future professional lives (Buyukgoze-Kavas et al., 2015). Vocational preference process is influenced by different factors due to its complex structure (Halperin & Mashiach-Eizenberg, 2014; Yusran et al., 2021). These factors are known to be various factors that are closely related to life such as socio-economic level, education level, cultural background and family influence (Mohd Rasdi & Ahrari, 2020; Santos et al., 2013). In particular, students who will make a university choice are frequently influenced by factors such as social media, peers, health problems, low income status, income expectation, job opportunities, social acceptance of the profession, being popular, and job satisfaction (Kabak & Dağdeviren, 2014; Misran et al., 2012). According to Fizer (2013), the factors affecting university students' career choices include childhood dreams, culture, personality traits, previous experiences, gender, interest, role assumed in life, skills/abilities and social-economic status. It is possible to divide these factors affecting the vocational preference process into two as social and psychological. Social factors mostly include relationships with parents, family members and close environment, while psychological factors include individual perceptions, beliefs, attitudes, ideas and personal temperament (Ahmed et al., 2017).

In the studies on the occupational preference process, different occupational groups such as landscape architecture and ornamental plants (Ardahanloğlu et al., 2018), nursing (Halperin & Mashiach-Eizenberg, 2014), gastronomy and culinary arts (İçigen & Geçgin, 2021), dietetics (Lordly & Dubé, 2012), business administration (Marinas et al., 2016) and dentistry (Santos et al., 2013) were discussed. One of these occupational groups addressed within the scope of these studies is teaching. In studies dealing with the professional preferences of teachers and prospective teachers in different branches (Bergmark et al., 2018; Çermik et al., 2010; Fish & Stephens, 2010; Kılıç, 2022; Low et al., 2011; Neeraj et al., 2020; Thomson et al., 2012), it is seen that the reasons for choosing the teaching profession are grouped as intrinsic factors, extrinsic factors and altruistic factors. Intrinsic factors represent factors that involve more personal satisfaction such as passion for teaching and personal meaning of teaching (Bergmark et al., 2018; Ryan & Deci, 2000). Extrinsic factors include aspects inherent in the job such as social status, salary, and working conditions (Bergmark et al., 2018). Altruistic factors, on the other hand, are associated with increasing the welfare of society (Tomsik, 2016) and include aspirations such as shaping the future, sharing knowledge and ideas, contributing to the development of children, and reforming schools (Yong, 1995). As in other branches, special education teachers are frequently influenced by these factors when choosing their profession. Fish and Stephens (2010) found in their study that special education teachers choose this profession because of their desire to help individuals who need the most help. Neeraj et al. (2020), on the other hand, found that students mostly prefer special education teacher training program because they see it as a profession with a

high humanistic aspect, and secondly, they prefer it for reasons such as high employment opportunities and income expectations.

Factors affecting the vocational preference process affect the future professional life of individuals. Studies show that the reasons for choosing a profession are among the factors affecting job satisfaction, job satisfaction and work efficiency (Earl & Bright, 2007; Larkin et al., 2007; Salleh et al., 2020; Vila et al., 2007). Teachers' conscious choice of their profession will increase their level of professional adaptation, which will increase their professional satisfaction and success (Karatepe & Olugbade, 2017; Zhu et al., 2019). It is thought that having information about the reasons for choosing the profession in the teacher training process will make important contributions to the training of qualified teachers. There are no studies in the national literature examining the reasons why special education teachers or pre-service teachers choose this profession. In light of this, it is believed that the reasons for undergraduate special education teacher training program students' professional preferences, their future career goals, whether they choose their professions consciously, and whether their professions are suited to their personal characteristics, need to be investigated. In this regard, the study aims to determine why pre-service special education teachers choose this branch. The reasons behind their profession choice, their feelings about the department, their professional goals in the future, the sources of information on the department, as well as the suitability of the profession they prefer for their personalities, were also examined in order to gain a deeper understanding of them. The research questions are as follows:

1. What are the reasons for pre-service special education teachers to choose this profession?
2. What are the feelings of pre-service special education teachers about their departments?
3. What are the future professional goals of pre-service special education teachers?
4. What are the sources that pre-service special education teachers get information about the department before choosing their profession?
5. Who are the people who are influential in pre-service special education teachers' choice of their professions?
6. What are the opinions of pre-service special education teachers about the suitability of the profession they prefer for their personalities?
7. What are the recommendations of pre-service special education teachers to prospective university students about the department they prefer?

## **Method**

### **Model**

In this study, phenomenological design, one of the qualitative research models, was preferred. The main purpose of phenomenological research is to examine individual experiences of a phenomenon (Creswell & Poth, 2018). In such studies, data are obtained from individuals or groups who have experiences related to the phenomenon under investigation and can reflect their experiences (Büyükoztürk et al., 2018). This research was carried out with the approval of Kırıkkale University Social and Human Sciences Research Ethics Committee dated 24.12.2021 and numbered 64945.

### **Participant**

The participants of the study consisted of 182 first-year students of special education teacher training undergraduate program in four different state universities established in the 80s and 90s in the Black Sea and Central Anatolia regions. The participants were selected using the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods. The inclusion criteria of the participants were determined as a) being placed in the special education teacher training undergraduate program with the central exam score made by the Measurement, Selection and Placement Center and b) studying in the first year of the relevant undergraduate program. In this context, students who met the criteria were included in the study. A total of 192 students filled out the data collection form and it was determined that three forms were filled out by the same student and these three forms were evaluated as one participant response because they contained the same answers. It was determined that eight students answered the questions in the form incompletely and were excluded from the analysis. When the demographic information about the students included in the study is analyzed, it is seen that 64.8% of the students are female ( $f = 118$ ) and 35.2% are male ( $f = 64$ ). Among the participants, 24.7% of the students ( $f = 45$ ) were placed in the second undergraduate program. In addition, 5.5% ( $f = 10$ ) of the participants had previously worked

in special education and 17.6% ( $f = 32$ ) had previously participated in seminars, conferences and trainings related to special education. In addition, it was determined that 68.6% ( $f = 125$ ) of the participants included in the study had individuals with special needs in their close environment or relatives.

### Data Collection Tools and Data Collection

A literature review was used to prepare the questions for the online form used for data collection. To ensure face and content validity, five different experts with doctoral degrees were asked to review the questions. In addition to the two experts who approved the questions, one of them suggested removing two of the nine questions, and the other two suggested changing five. Two of the nine questions were removed based on the recommendations of the experts, while the remaining questions were edited and made ready for data collection. This final version of the form asks seven questions about the participants' reasons for choosing the profession and five questions about their descriptive characteristics (such as gender, previous special education employment). The following questions are asked about occupational preferences:

1. What are your reasons/reasons for choosing the special education teacher training program? Explain.
2. If you were to talk about your feelings towards this program, what would you say? Can you write it down?
3. What kind of research did you do about the department before choosing this department? What or who were your sources in this research?
4. What do you think about the suitability of special education teaching for your personality traits? What can you write to us about this?

In order to collect the data, firstly, faculties of education with special education undergraduate programs and actively enrolling students were determined. Department heads working in the special education departments of the determined faculties were contacted and the data collection form was sent to the student groups that met the inclusion criteria. The form was submitted online by the relevant special education department heads via platforms such as Whatsapp and course management system. The form was filled in voluntarily by the students of the relevant special education department. Students were asked to answer the form online in the environment and time of their own choosing. No additional grades or reward system was offered to the students for completing the form.

### Analysis and Fidelity

The data obtained through data collection were first converted into excel format and then transferred to MAXQDA qualitative analysis program. The data were analyzed by content analysis through MAXQDA analysis program. Content analysis is defined as a systematic and repeatable technique in which some words of a text are summarized with smaller theme categories by coding based on certain rules (Büyüköztürk et al., 2018). As a result of the content analysis, a separate table was created for each question communicated to the participants. Themes and codes were obtained as a result of the analysis. During the analysis, participants were given code names (e.g. P2, P24). To determine the reliability of the analysis, Miles and Huberman's (1994) formula for the percentage of agreement ( $\text{Reliability} = \frac{\text{Agreement}}{\text{Agreement} + \text{Disagreement}} \times 100$ ) was used. As a result of the calculations, it was determined that the percentage of agreement was 92.3%.

### Findings

The themes and codes obtained as a result of the content analysis conducted to examine the reasons for the choices of pre-service special education teachers are presented in tables in the following section. In addition, the individual statements of the participants regarding the codes obtained were also included.

When the themes in Table 1 are examined, it is seen that the most preferred theme related to the reasons for students' choice of profession is "altruistic reasons (52.7%)", followed by "extrinsic reasons (37.9%)" and "intrinsic reasons (34.1%)". When the codes included in the themes are examined, it is seen that "being sensitive to individuals with special needs ( $f = 85$ )" is the most intensely coded item in the theme of altruistic reasons, "being easy to be appointed ( $f = 64$ )" in the theme of extrinsic reasons and "seeing the profession as suitable for one's personality ( $f = 32$ )" and "being interested in special education ( $f = 30$ )" in the theme of intrinsic reasons. When the themes in Table 1 are examined, it is seen that the most preferred theme related to the reasons for students' choice of profession is "altruistic reasons (52.7%)", followed by "extrinsic reasons (37.9%)" and "intrinsic reasons (34.1%)". When the codes included in the themes are examined, it is seen that "being sensitive to individuals with special needs ( $f = 85$ )" is the most intensely coded item in the theme of altruistic reasons, "being easy to be

appointed ( $f = 64$ )" in the theme of extrinsic reasons, and "seeing the profession as suitable for one's personality ( $f = 32$ )" and "being interested in special education ( $f = 30$ )" in the theme of intrinsic reasons.

**Table 1**

*Themes and Codes Related to the Reasons for Preferring Special Education Teacher Education Program*

Theme	Codes	$f$	%
Altruistic reasons	Being sensitive to individuals with special needs ( $f = 85$ )	96	52.7
	Having a relative with special needs ( $f = 7$ )		
	Improving the quality of special education ( $f = 4$ )		
Extrinsic reasons	It is easy to be appointed ( $f = 64$ )	69	37.9
	The placement score is sufficient for this department ( $f = 2$ )		
	Making a field change in teaching ( $f = 1$ )		
	Making an academic career ( $f = 1$ )		
Intrinsic reasons	Combining special education with a previous undergraduate field ( $f = 1$ )	62	34.1
	Seeing the profession as suitable for his/her personality ( $f = 32$ )		
	Being interested in special education ( $f = 30$ )		

Regarding the department preferences, K40 said "I chose this department because it is easy to be appointed.", K113 said "I think I can do this profession in the best way and I chose it because the job and financial opportunities are very good." and K76 said "I personally witnessed the developmental period of a girl with intellectual disability in our neighbourhood and this really affected me a lot and I decided to turn to this profession." Other students said the following:

"I chose special education teaching because I wanted to touch the lives of special children and have a big place in their pure and innocent hearts. I also wanted to be with families with special children and guide them. I thought a lot and decided that I could do it." (P123)

"I am in this department because I have a curiosity about special education and I like to research something about special education, and I wanted this department to be able to teach individuals with special needs and prepare them for life." (P106)

**Table 2**

*Themes and Codes Related to Feelings Towards the Special Education Teacher Training Program*

Theme	Codes	$f$	%
Positive emotions	Happiness ( $f = 57$ )	173	95.1
	Love for the department ( $f = 31$ )		
	Feeling that the profession requires patience ( $f = 26$ )		
	Spirituality ( $f = 21$ )		
	Request ( $f = 13$ )		
	Feeling proud of oneself ( $f = 10$ )		
	High motivation ( $f = 6$ )		
	Hopeful ( $f = 6$ )		
Negative emotions	Belonging ( $f = 3$ )	8	4.3
	Uneasy ( $f = 5$ )		
	Hopeless ( $f = 2$ )		
	Sad ( $f = 1$ )		

When the themes in Table 2 are examined, it is seen that the most preferred theme regarding the students' feelings towards the special education teacher training program is "positive feelings (95.1%)", followed by "negative feelings (4.3%)". When the codes included in the themes are examined, it is seen that "happiness ( $f = 57$ )", "love for the department ( $f = 31$ )", "feeling that the profession requires patience ( $f = 26$ )" and "spirituality ( $f = 21$ )" are the most intensely coded item in the theme of positive emotions, while "uneasy ( $f = 5$ )" and "hopeless ( $f = 2$ )" are the items in the theme of negative emotions.

Regarding their feelings towards the special education teaching department, K10 said "It is a department where I can improve myself and progress and touch people, and I am happy to be in the place I dreamed of.", K121 said "The department I am studying is a department that requires a lot of patience and I think I have this feature, I



am very happy and proud to be a student of the department.", K90 said "It is a department that touches the soul and human aspect of people." and K92 said "I sometimes feel uneasy because it is a sensitive department."

**Table 3**

*Themes and Codes Related to Special Education Teacher Education Department Students' Goals for Their Professions*

Theme	Codes	<i>f</i>	%
Personal goals	Making an academic career ( <i>f</i> = 61)	182	100
	Being a successful and well-equipped special education teacher ( <i>f</i> = 32)		
	Improving oneself in the field ( <i>f</i> = 29)		
	Working in the field as a special education teacher ( <i>f</i> = 29)		
	Being a special education teacher who makes a name for himself/herself in the profession ( <i>f</i> = 16)		
Social goals	Opening a special education and rehabilitation center ( <i>f</i> = 15)	41	22.5
	Being a good and useful special education teacher ( <i>f</i> = 32)		
	Producing original projects in special education ( <i>f</i> = 4)		
	Supporting families with children with special needs ( <i>f</i> = 3)		
Economic goals	Being the leader of associations, foundations, etc. related to special education ( <i>f</i> = 2)	29	15.9
	Being employed in the state ( <i>f</i> = 29)		
No goal	No specific goal ( <i>f</i> = 7)	7	3.8

Table 3 depicts that the most preferred theme regarding the students' goals for their professions is "personal goals (100%)", followed by "social goals (22.5%)" and "economic goals (15.9%)". Some students (*f* = 7) stated that they had no goals. Examining the codes included in the themes reveals that "to make an academic career (*f* = 61)", "to be a successful and well-equipped special education teacher (*f* = 32)", "to improve oneself in the field (*f* = 29)" and "to work in the field as a special education teacher (*f* = 29)" are the most intensely coded items in the theme of personal goals, while "to be a good and useful special education teacher (*f* = 32)" is prominent in the theme of social goals. In the theme of economic goals, the only coded item is "To be appointed (*f* = 29)".

Regarding their goals for their professions, K54 said, "First as a teacher and then as an academician to be beneficial to the environment and society." K179 said, "In the future, I think to reach more specially educated people by giving academic courses. I would like to raise public awareness and ensure that individuals with special needs meet more conscious people on the street." and K117 said, "My priority is to be appointed." Other students said the following:

"First of all, I want to graduate from university in the most equipped way possible. I want to learn and progress continuously in this field. If I have the opportunity, I want to get a master's degree and do research on these issues. I think my goal is just to learn and research." (P84)

"First of all, after I finish my department, I plan to participate in activities that will improve myself in special education teaching. I would like to work with special education programs not only in my own country but also in other countries." (P143)

When the themes in Table 4 are examined, it is seen that the most preferred theme related to the sources of information about the department before choosing the department is "people related to the field (63.7%)", followed by "printed and digital sources (62.1%)", "people in the immediate environment (17.5%)" and "conferences/seminars (1.1%)". It is noteworthy that some students (*f* = 14) did not obtain information about the department from any source before choosing the department. When the codes included in the themes were examined, it was determined that "special education teachers (*f* = 65)" and "special education teacher training undergraduate students (*f* = 32)" are the most intensely coded items in the theme of people related to the field, "web pages (*f* = 93)" in the theme of printed and digital resources, "high school teachers (*f* = 11)" in the theme of people in the immediate environment and "various conferences/seminars related to special education (*f* = 2)" in the theme of conferences/seminars.



**Table 4***Themes and Codes Related to the Sources of Information about the Department Before Choosing the Department*

Theme	Codes	f	%
People associated with the field	Special education teachers ( $f = 65$ )	116	63.7
	Special education teacher training undergraduate students ( $f = 32$ )		
	Observation in special education schools/settings ( $f = 16$ )		
	Lecturers ( $f = 3$ )		
Hardcopy and digital resources	Web sites ( $f = 93$ )	113	62.1
	Books ( $f = 12$ )		
	TV programs ( $f = 5$ )		
	Movies about special education ( $f = 3$ )		
People in the immediate neighborhood	High school teachers ( $f = 11$ )	32	17.5
	Family members ( $f = 8$ )		
	Close friend ( $f = 7$ )		
	Relatives ( $f = 6$ )		
No research was conducted	I did not conduct any research on the department ( $f = 14$ )	14	7.6
Conference/seminar	Various conferences/seminars on special education ( $f = 2$ )	2	1.1

Regarding the sources of information about the department before choosing the department, K46 used the expressions "Rehabilitations and special education teachers", K91 used the expressions "I followed people who studied special education on Youtube channels. Apart from that, I met with many special education teachers.", K38 used the expressions "My friends who studied this department before." and K18 used the expressions "I only talked to my high school teachers about this subject."

Table 5 shows that the highest theme regarding the people who are effective in students' preference for the department is "family members (34.1%)", followed by the themes of "no guiding person (31.3%)", "teachers (23.6%)", and "close environment (21.4%)". Examining the codes included in the themes reveals that the most frequently coded items in the theme of family members are "sister ( $f = 24$ )" and "brother ( $f = 18$ )", in the theme of teachers, "high school class teacher ( $f = 18$ )" and "high school guidance counselor ( $f = 12$ )", and in the theme of people in the immediate environment, "relatives ( $f = 17$ )".

Regarding the student who were influential in their choice of the department, P52 said "My sister directed me to the department and she is also studying this department.", P16 said "My uncle, my father.", P24 said "My neighbour and some distant relatives." and P138 said "Guidance service."

**Table 5***Themes and Codes Related to the Persons Influential in Department Preferences*

Theme	Codes	f	%
Family	Sister ( $f = 24$ )	62	34.1
	Brother ( $f = 18$ )		
	Father ( $f = 11$ )		
	Mother ( $f = 9$ )		
There is no referrer	-	57	31.3
Teachers	High school teacher ( $f = 18$ )	43	23.6
	Guidance counselor ( $f = 12$ )		
	A former teacher ( $f = 8$ )		
	A familiar teacher ( $f = 5$ )		
People in the immediate neighborhood	Relatives ( $f = 17$ )	39	21.4
	Neighbor ( $f = 11$ )		
	Family friendly ( $f = 6$ )		
	Close friend ( $f = 5$ )		

When Table 6 is examined, it is seen that the most preferred theme regarding the students' views on the suitability of the special education teaching profession for their personality traits is "suitable (93.9%)", followed by "not suitable (3.2%) and undecided (2.7%)". The most coded items are "conscientious/spiritual feelings ( $f = 124$ )" and "temperament/personality structure ( $f = 39$ )" in the appropriate theme. Some students expressed their opinions as undecided ( $f = 7$ ).

**Table 6**

*Themes and Codes Related to Opinions on the Suitability of the Special Education Teaching Profession for Personality Characteristics*

Theme	Codes	f	%
Appropriate	Conscientious/spiritual feelings (f = 124)	171	93.9
	Character/personality structure (f = 39)		
	Child love (f = 8)		
Not appropriate	Impatience (f = 6)	6	3.2
Undecided	-	5	2.7

Regarding the suitability of the special education teaching profession for personality traits, K36 stated "It is suitable in terms of patience and compassion.", K55 stated "Being patient and loving children will be my advantage in this profession and I trust myself.", K85 stated "It fits my personality traits perfectly." and K68 stated "I cannot say that it fits perfectly, but I am at the very beginning of the road, I believe that I will be fully integrated with this profession at the end of the fourth year."

When Table 7 is examined, it is seen that among the coded items regarding the students' recommendations for prospective university students who may prefer the department, the most coded item is "to prefer this department if they have characteristics such as conscience, compassion, patience and helpfulness (34.6%)", followed by "to prefer this profession if they believe that the profession is suitable for their personality traits and they can do this profession (15.3%)", "not to choose this department without researching and thinking just for the anxiety of being appointed (14.8%)", "to prefer this department after thorough research (14.8%)", "to prefer this department knowing that it is a valuable and sensitive department (12.6%)", "to prefer this department knowing that it is a difficult profession (10.4%)", and "to prefer this department because it has a good assignment (7.1%)", and "not to make a suggestion yet (2%)".

**Table 7**

*Codes Related to Recommendations for Prospective University Students Who May Prefer the Department*

Codes	f	%
Preferring this department if they have qualities such as conscience, compassion, patience and helpfulness, they should	63	34.6
Preferring the profession if they believe that the profession is suitable for their personality traits and they can do this profession	28	15.3
Not choosing without researching and thinking only for the anxiety of being appointed	27	14.8
To be preferred after thorough research	27	14.8
To prefer knowing that it is a valuable and sensitive department	23	12.6
Preferring it with the awareness that it is a difficult profession	19	10.4
They prefer this department because it has a good assignment	13	7.1
Not making a recommendation yet	2	1.1

Regarding the recommendations for prospective university students who may prefer the department, P5 of the students said, "If they do not have a conscience, I wish them not to choose it.", P73 said, "If they love children and are patient, they can choose this department.", P23 said, "I would tell them to do very good research and choose it if it is suitable for their interests and abilities." and P55 said, "They should research the profession well before deciding and the first condition when choosing should be children, not appointment or salary." Another student made the following statements:

"Most of them think that they will definitely be appointed to the department. Even if this is true, individuals who cannot do their job patiently after graduation, who cannot break the general perception in our country, who cannot approach children with empathy and love should not choose this teaching profession. Confident people, on the other hand, are glad they chose this department. Children with special needs need us." (P105)

### Discussion

A detailed analysis of the reasons for pre-service special education teachers' choice of profession was conducted in this study. For a better understanding of these reasons, topics like their feelings toward the department, their career goals, their sources of information about the department, their preferences for careers, and

their suggestions for prospective students who may prefer the department were examined as well. In response to the research questions, content analysis findings were discussed.

Upon analyzing the themes obtained regarding the reasons for students' career choices, it becomes apparent that "altruistic reasons" has the highest number of codes. Following this theme are "intrinsic reasons" and "extrinsic reasons". This study found similar results to many others investigating why people choose to become teachers (Bergmark et al., 2018; Davies et al., 2018; Fish & Stephens, 2010; Jungert et al., 2014; Kılıç, 2022; Klassen et al., 2011; Low et al., 2011; Neeraj et al., 2020; Thomson et al., 2012). It is thought that it is important for special education teachers to prefer their profession for altruistic reasons in order to continue their profession for many years. In their study on this issue, Chiong et al. (2017) found that altruistic reasons are an important source of motivation to continue in the teaching profession. In addition, it is stated that altruistic reasons affect teachers' professional commitment, the way they relate to their students and the way they teach them (Watt et al., 2013). According to the analysis of items coded intensively within the themes, the item "Being sensitive to individuals with special needs" is intensively coded in the altruistic reasons theme. As a result of their differences, individuals with special needs generally have a low level of social acceptance compared to their peers with typical development (Baydık & Bakkaloğlu, 2009; Nepi et al., 2015; Vuran, 2005). In order to increase the social acceptance of these individuals and to integrate them into society, the level of awareness and sensitivity regarding these individuals should be high (Profanter, 2009). It is therefore believed that this is a promising development for individuals with special needs. Furthermore, the preference of undergraduate students in special education teacher training programs for professions that are sensitive to individuals with special needs is considered essential to integrating them into society. According to the extrinsic reasons theme, the item that has been coded intensively is "easy to be appointed". It has also been found in many studies that teachers, regardless of their profession, are highly motivated to choose their profession based on economic considerations, such as income expectations (Dibapile, 2005; Liu & Onwuegbuzie, 2014; Park & Byun, 2015). A final analysis showed that the most frequently coded items within the intrinsic reasons theme were "seeing the profession as suitable for one's personality" and "having an interest in special education". Studies show that the choice of profession in line with personality and interests are extremely important factors for future professional success and job satisfaction (Guranda, 2014; Volodina et al., 2015; Zaidi & Iqbal, 2012). The fact that a significant number of students have chosen a profession that is suitable for their personalities and interests can be considered as an important step for their future professional success. In addition, studies show that interests are among the important factors in students' career choice (Guranda, 2014; Hanna & Rounds, 2020; Lanero et al., 2016; Nyamwange, 2016).

The theme with the highest number of codes among students' feelings towards their preferred departments is "positive emotions". It is clear from the coding intensities of the items in this theme that students are experiencing very positive emotions such as happiness, love for the department, feeling that the profession requires patience, and spirituality. According to Kelloway et al. (2010), an individual's love for his/her profession contributes positively to life satisfaction because it includes passion for the profession, loyalty to the employer and quality social relations with colleagues. Musa and Bichi (2015) state that pre-service teachers' positive attitudes towards their profession will contribute to their future professional competencies. Yıldırım and Öner (2016) emphasize that teachers should love their profession in order to be a successful teacher. It is considered extremely important for students' future professional success that the majority of them feel such positive feelings about the profession they desire. In the analysis results, "negative emotions" also emerged. A significant number of negative emotions items were coded as "anxious" and "hopeless". Despite the fact that some students have negative feelings about their preferred department, it is clear that the number of these students is quite small when the coded items are analyzed.

Analysis of the students' future professional goals reveals that "personal goals" is the most frequently coded theme, followed by "social goals," "economic goals," and "no goals.". Studies show that personal interests are one of the important factors in choosing a profession (Afzal-Humayon et al., 2018; Sultana & Mahmud, 2020). In examining the theme of personal goals, it is clear that the most strongly coded items are "to pursue a career in education", "to succeed as a special education teacher", "to improve in the field", and "to work in the field as a special education teacher". These most intensely coded items reveal that the majority of students ( $f = 60$ ) are interested in pursuing an academic career. It is evident from analyzing the social goals theme items that the most dense item is "to be a good and useful teacher". Such professional goals can be considered promising for special education at the beginning of the educational process. A notable feature of the theme of economic goals is that only "to be appointed" is coded. Siddiky and Akter (2021) stated that economic expectations are among the important factors that affect both the professional selection process and the training process. Finally, the findings obtained as a result of the analysis show that a small number of students ( $f = 7$ ) do not have a future goal for their profession.

A study of the sources from which students found out about the profession before choosing a department reveals that the most coded theme is "people related to the field", followed by "printed and digital resources", "people in the immediate environment", "lack of research", and "conferences/seminars". Among the items coded in the theme of people related to the field, "special education teachers" and "undergraduate students in special education teacher training programs" appear to be the most frequently coded items. Making an informed choice in the professional preference process requires information from people who have experience in the profession to be preferred. Students who opt to teach special education are consciously aware of their professional preferences. In order to succeed professionally in the future, it is highly important to make a conscious decision. A closer look at the items coded under the theme of printed and digital resources shows that web pages are most intensely coded. Studies show that in today's age, individuals refer to web pages in many subjects they research (Kuiper et al., 2005; Sethuraman et al., 2019; Wilson, 2010). A review of items coded in the theme of people in the immediate environment reveals that "family members" and "a familiar teacher" are most frequently coded items. Only a small percentage of students ( $f = 14$ ) chose a profession without researching it. Lastly, conference/seminar had the fewest codes. It is believed that this result is due to the newness and development of the field of special education. There will be a greater number of community-wide awareness conferences/seminars as more experts and teachers are trained in the field.

The analysis of the themes resulting from the analysis of the people who influence students' career choices indicates that the most coded theme is "family members" followed by "the absence of any person", "teachers" and "people in the immediate environment". Numerous studies show that individuals are frequently influenced by their families when choosing their professions and make a career choice in line with the wishes of their families (Afzal Humayon et al., 2018; Hughes & Gibbons, 2018; Koçak et al., 2021; Kumar, 2016). "Not having any person" is another theme with the highest number of codes. There is a significant proportion of students ( $f = 57$ ) who were not influenced by any person when choosing a career. There was a significant presence of "high school classroom teachers" and "high school guidance counselors" in the theme of teachers. The most frequently coded items in the theme of immediate environment were "relatives" and "neighbors". People's career choices are often influenced by their immediate environment, according to studies (İçigen & Geçgin, 2021; Siddiky & Akter, 2021). Rossier et al. (2017) stated that people's career path and employability depend on a combination of personal and environmental factors that occur within specific organizational, social, economic and political structures.

The most coded theme obtained from analyzing the students' views about the suitability of the profession for their personal characteristics is "appropriate". Based on the analysis, the other theme was deemed "unsuitable" and a small number of students ( $f = 5$ ) were undecided. "Conscientious/spiritual feelings" and "temperament/personality structure" are the most frequently coded items in the appropriate theme, whereas "impatience" is the only item coded in the inappropriate theme. Guranda (2014) and Liu et al. (2012) found that personality structure is an important factor in choosing a profession.

Upon examining the recommendations of students regarding prospective university students who may prefer this department, it is observed that the items coded intensively are "to prefer this department if they have characteristics such as conscience, compassion, patience, and helpfulness", "to prefer this profession if they believe that the profession is suitable for their personality traits and that they can do this profession", "not to prefer it without thinking without researching just for the anxiety of being appointed" and "to be preferred after detailed research". As a result of these findings, we can conclude that students' advice to university candidates reflects their own professional preferences.

Overall, the results of the study indicate that special education teaching is most often preferred for altruistic reasons, and the preferences are mostly researched and consciously made. Students' future professional success is considered to be extremely important and promising in this situation.

### **Limitations and Recommendations**

There are some limitations of this study that should be taken into consideration when evaluating its results. In this study, participants were recruited from four universities in the Black Sea and Central Anatolia regions. The results of this study may be more effectively generalized by conducting a similar study with special education department students in different regions of Türkiye in the future. The second reason is that this study is based on the opinions of first-year pre-service teachers. Similar views can be examined in future studies by pre-service teachers in their third or final year. As a final note, all data in this study were analyzed using content analysis, based on opinions only. Qualitative data can be combined with quantitative data in future studies, or only quantitative data can be collected and analyzed statistically to understand the factors that affect career choice. Furthermore, undergraduate students' reasons for vocational preference can be examined longitudinally in relation to their academic achievement and future career prospects.

## References

- Afzal-Humayon, A., Raza, S., Aamir Khan, R., & Ansari, N. (2018). Effect of family influence, personal interest and economic considerations on career choice amongst undergraduate students in higher educational Institutions of Vehari, Pakistan. *International Journal of Organizational Leadership*, 7, 129-142. <https://ssrn.com/abstract=3336637>
- Ahmed, K. A., Sharif, N., & Ahmad, N. (2017). Factors influencing students' career choices: Empirical evidence from business students. *Journal of Southeast Asian Research*, 2017, 1-15. <http://dx.doi.org/10.5171/2017.718849>
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları [A history of teacher training programmes and their problems in Turkey]. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 15-28. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5706>
- Ardahanlıoğlu, Z. R. B., Karakuş, N., & Çınar, İ. (2018). Peyzaj ve süs bitkileri programında okuyan öğrencilerin tercih nedenlerine göre mesleğe bakışlarının incelenmesi [Examining the viewpoints of the students studying at landscape and ornamental plants department on their profession according to their reasons for preferences]. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(1), 318-329. <http://dx.doi.org/10.26466/opus.362608>
- Baydık, B., & Bakkaloğlu, H. (2009). Predictors of sociometric status for low socioeconomic status elementary mainstreamed students with and without special needs. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(2), 435-447. <https://eric.ed.gov/?id=EJ847760>
- Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L., & Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 266-281. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448784>
- Boe, E. E. (2006). Long-term trends in the national demand, supply, and shortage of special education teachers. *Journal of Special Education*, 40(3), 138-150. <https://doi.org/10.1177/00224669060400030201>
- Boyle, V., Shulruf, B., & Poole, P. (2014). Influence of gender and other factors on medical student specialty interest. *The New Zealand Medical Journal*, 127(1402), 78-87. <http://hdl.handle.net/2292/24834>
- Buyukgoze-Kavas, A., Duffy, R.D., & Douglass, R.P. (2015). Exploring links between career adaptability, work volition, and well-being among Turkish students. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 122-131. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.08.006>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]* (24th ed.). Pegem Akademi.
- Chiong, C., Menzies, L., & Parameshwaran, M. (2017). Why do long-serving teachers stay in the teaching profession? Analysing the motivations of teachers with 10 or more years' experience in England. *British Educational Research Journal*, 43(6), 1083-1110. <https://doi.org/10.1002/berj.3302>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design*. Sage.
- Çermik, H., Doğan, B., & Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri [Prospective elementary classroom teachers' motives for selecting teaching profession]. *Pamukkale University Journal of Education*, 28(2), 201-212. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11115/132919>
- Çitil, M. (2017). *Türkiye'de özel eğitim: Tarihsel, politik ve yasal gelişmeler [Special education in Turkey: historical, political, and legal developments]*. Vize Yayıncılık.
- Çitil, M., Karakoç, T., & Küçüközyiğit, M. S. (2018). Özel eğitim lisans dersinin öğretmen adaylarının bilgi düzeylerine ve engellilere yönelik tutumlarına etkisi [The effect of special education undergraduate course to the teacher candidates' knowledge level and attitudes towards the disability]. *Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 18(2), 815-833. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.-431449>
- Davies, G., & Hughes, S. (2018). Why I chose to become a teacher and why I might choose not to become one: A survey of student teachers' perceptions of teaching as a career. *Teacher Education Advancement Network Journal*, 10(1), 10-19. <https://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/3870>



- Dibapile, W. T. S. (2005). An analysis of the reasons offered by post-graduate diploma in education students in Botswana for opting for a teaching career. *Journal of College Teaching & Learning*, 2(1), 75-86. [https://trace.tennessee.edu/utk\\_educpubs/30/](https://trace.tennessee.edu/utk_educpubs/30/)
- Earl, J. K., & Bright, J. E. (2007). The relationship between career decision status and important work outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 71(2), 233-246. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.05.003>
- Fish, W. W., & Stephens, T. L. (2010). Special education: A career of choice. *Remedial and Special Education*, 31(5), 400-407. <https://doi.org/10.1177/0741932509355961>
- Fizer, D. (2013). *Factors affecting career choices of college students enrolled in agriculture* [Unpublished master's thesis]. University of Tennessee.
- Guranda, M. (2014). The importance of adult's personality traits and professional interests in career decision making. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 136, 522-526. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.368>
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2014). *Exceptional learners an introduction to special education* (12th ed.). Pearson.
- Halperin, O., & Mashiach-Eizenberg, M. (2014). Becoming a nurse-A study of career choice and professional adaptation among Israeli Jewish and Arab nursing students: A quantitative research study. *Nurse Education Today*, 34(10), 1330-1334. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.10.001>
- Hanna, A., & Rounds, J. (2020). How accurate are interest inventories? A quantitative review of career choice hit rates. *Psychological Bulletin*, 146(9), 765-796. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000269>
- Heward, W. L., Alber-Morgan, S. R., & Konrad, M. (2016). *Exceptional children: An introduction to special education* (11th ed.). Pearson.
- Hughes, A. N., & Gibbons, M. M. (2018). Understanding the career development of underprepared college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(4), 452-469. <https://doi.org/10.1177/1521025116644262>
- İçigen, M., & Geçgin, E. (2021). Gastronomi ve mutfak sanatları bölümü öğrencilerinin meslek seçimlerinde etkili olan aile ve yakın çevre faktörlerinin incelenmesi [Analysis of family and close environmental factors affecting the professional choices of gastronomy and culinary arts department students]. *IBAD Journal of Social Sciences*, 9, 391-414. <https://doi.org/10.21733/ibad.839391>
- Jungert, T., Alm, F., & Thornberg, R. (2014). Motives for becoming a teacher and their relations to academic engagement and dropout among student teachers. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 40(2), 173-185. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.869971>
- Kabak, M., & Dağdeviren, M. (2014). A hybrid MCDM approach to assess the sustainability of students' preferences for university selection. *Technological and Economic Development of Economy*, 20(3), 391-418. <https://doi.org/10.3846/20294913.2014.883340>
- Karatepe, O. M., & Olugbade, O. A. (2017). The effects of work social support and career adaptability on career satisfaction and turnover intentions. *Journal of Management & Organization*, 23(3), 337-355. <https://doi.org/10.1017/jmo.2016.12>
- Karlı, M. D., & Güven, S. (2011). Öğretmen yetiştirme politikaları. In S. A. Kilimci (Ed.), *Türkiye'de öğretmen yetiştirme [Teacher training in Turkey]* (pp. 53-83). Pegem Akademi.
- Kelloway, E. K., Inness, M., Barling, J., Francis, L., & Turner, N. (2010). Loving one's job: Construct development and implications for individual well-being. In P. L. Perrewé & D. C. Ganster (Eds.), *New developments in theoretical and conceptual approaches to job stress* (pp. 109-136). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S1479-3555\(2010\)0000008006](https://doi.org/10.1108/S1479-3555(2010)0000008006)
- Kılıç, M. Y. (2022). Reasons for choosing the teaching profession for teacher candidates, their expectations, and opinions about increasing the quality of the teaching program. *Pamukkale University Journal of Education*, 56, 35-65. <https://doi.org/10.9779.pauefd.1031456>
- Klassen, R. M., Al-Dhafri, S., Hannok, W., & Betts, S. M. (2011). Investigating pre-service teacher motivation across cultures using the Teachers' Ten Statements Test. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 579-588. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.012>



- Koçak, O., Ak, N., Erdem, S. S., Sinan, M., Younis, M. Z., & Erdoğan, A. (2021). The role of family influence and academic satisfaction on career decision-making self-efficacy and happiness. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 5919. <https://doi.org/10.3390/ijerph18115919>
- Kuiper, E., Volman, M., & Terwel, J. (2005). The Web as an information resource in K–12 education: Strategies for supporting students in searching and processing information. *Review of Educational Research*, 75(3), 285-328. <https://doi.org/10.3102/00346543075003285>
- Kumar, S. (2016). Parental influence on career choice traditionalism among college students in selected cities in Ethiopia. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 3(3), 23-30. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pes/issue/57185/807448>
- Lanero, A., Vázquez, J. L., & Aza, C. L. (2016). Social cognitive determinants of entrepreneurial career choice in university students. *International Small Business Journal*, 34(8), 1053-1075. <https://doi.org/10.1177/0266242615612882>
- Larkin, J. E., LaPort, K. A., & Pines, H. A. (2007). Job choice and career relevance for today's college students. *Journal of Employment Counseling*, 44(2), 86-94. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2007.tb00027.x>
- Liu, S., & Onwuegbuzie, A. J. (2014). Teachers' motivation for entering the teaching profession and their job satisfaction: A cross-cultural comparison of China and other countries. *Learning Environments Research*, 17, 75-94. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9155-5>
- Liu, Y., Englar-Carlson, M., & Minichiello, V. (2012). Midlife career transitions of men who are scientists and engineers: A narrative study. *The Career Development Quarterly*, 60(3), 273-288. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2012.00023.x>
- Lordly, D., & Dubé, N. (2012). The who, what, when, and how: of choosing a dietetics career. *Canadian Journal of Dietetic Practice and Research*, 73(4), 169-175. <https://doi.org/10.3148/73.4.2012.169>
- Low, E. L., Lim, S. K., Ch'ng, A., & Goh, K. C. (2011). Pre-service teachers' reasons for choosing teaching as a career in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 31(2), 195-210. <https://doi.org/10.1080/02188791.2011.567441>
- Marinas, L. E., Igrat, R. S., Marinas, C. V., & Prioteasa, E. (2016). Factors influencing career choice: The Romanian business and administration students' experience. *European Journal of Sustainable Development*, 5(3), 267-267. <https://doi.org/10.14207/ejsd.2016.v5n3p267>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2020). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2019-2020* [National education statistics formal education 2019/'20]. [https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=396](https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=396)
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2021a). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2020-2021* [National education statistics formal education 2020/'21]. [https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=424](https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=424)
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2021b). *2021 Mart sözleşmeli öğretmenlik ataması alan bazlı taban puan ve atama sayısı* [2021 March contracted teacher appointment field based base score and number of assignments]. [http://atama.meb.gov.tr/sonuclar/arsiv/sayisal\\_veriler/2021/2021\\_mart\\_s\\_atama\\_alan\\_bazinda\\_taban\\_puanlar.pdf](http://atama.meb.gov.tr/sonuclar/arsiv/sayisal_veriler/2021/2021_mart_s_atama_alan_bazinda_taban_puanlar.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2021c). *2021 Eylül sözleşmeli öğretmenlik ataması alan bazlı taban puan ve atama sayısı* [2021 September contracted teacher appointment field based base score and number of assignments]. [https://personel.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_01/31161804\\_2021\\_eylul\\_s\\_atama\\_alan\\_bazinda\\_taban\\_puanlar.pdf](https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/31161804_2021_eylul_s_atama_alan_bazinda_taban_puanlar.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2022a). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2021-2022* [National education statistics formal education 2021-2022]. [https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=460](https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=460)

- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2022b). 2022 Temmuz sözleşmeli öğretmenlik ataması alan bazlı taban puan ve atama sayısı [2022 July contracted teacher assignment field-based base score and number of assignments]. [https://personel.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_09/07221306\\_2022\\_temmuz\\_s\\_atama\\_alan\\_bazinda\\_taban\\_puanlar.pdf](https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/07221306_2022_temmuz_s_atama_alan_bazinda_taban_puanlar.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2023). *Atama yapılacak alanlar ile başvuruya esas olacak taban puan ve kontenjan listesi [Fields to be appointed and the base score and quota list for the application]*. [https://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2023\\_03/24094839\\_Kontenjan\\_2023\\_Mart\\_23\\_032023.pdf](https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_03/24094839_Kontenjan_2023_Mart_23_032023.pdf)
- Misran, N., Aziz, N. A., Arsad, N., Hussain, H., Zaki, W. M., & Sahuri, S. N. (2012). Influencing factors for matriculation students in selecting university and program of study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 60, 567-574. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.424>
- Mohd-Rasdi, R., & Ahrari, S. (2020). The applicability of social cognitive career theory in predicting life satisfaction of university students: A meta-analytic path analysis. *Plos One*, 15(8), 1-22. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237838>
- Musa, A., & Bichi, A. A. (2015). Assessment of prospective teachers attitudes towards teaching profession: The case of Northwest University, Kano-Nigeria. *IOSR Journal of Research and Method in Education*, 5(3), 17-24. <https://doi.org/10.9790/7388-05311724>
- Neeraj, N., & Ahmad, W. (2020). Factors influencing choice of career in special education: A descriptive analysis. *International Journal of Indian Psychology*, 8(3), 1363-1368. <https://doi.org/10.25215/0803.141>
- Nepi, L. D., Fioravanti, J., Nannini, P., & Peru, A. (2015). Social acceptance and the choosing of favourite classmates: a comparison between students with special educational needs and typically developing students in a context of full inclusion. *British Journal of Special Education*, 42(3), 319-337. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12096>
- Nyamwange, J. (2016). Influence of student's interest on career choice among first year university students in public and private universities in Kisii County, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 7(4), 96-102. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1092415>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [Special Education Services Regulation]. (2018). T.C. Resmi Gazete, (30471), 7 Temmuz 2018, 22-77.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği [Problems and solutions in qualified teacher training: Special education example]. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 6(2), 189-226.
- Park, H., & Byun, S. Y. (2015). Why some countries attract more high-ability young students to teaching: Cross-national comparisons of students' expectation of becoming a teacher. *Comparative Education Review*, 59(3), 523-549. <https://www.jstor.org/stable/10.1086/681930>
- Peterson, P. W., & Showalter, S. (2010). Meeting the need for special education teachers for culturally linguistically diverse students with disabilities. *Journal of College Teaching & Learning*, 7, 7-10. <https://doi.org/10.19030/tlc.v7i10.151>
- Profanter, A. (2009). Facing the challenges of children and youth with special abilities and needs on the fringes of Omani society. *Children and Youth Services Review*, 31(1), 8-15. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2008.05.003>
- Rossier, J., Ginevra, M. C., Bollmann, G., & Nota, L. (2017). The importance of career adaptability, career resilience, and employability in designing a successful life. In K. Maree (Ed.), *Psychology of career adaptability, employability and resilience* (pp. 65-82). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-66954-0\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-66954-0_5)
- Salleh, A. M. M., Omar, K., Aburumman, O. J., Mat, N. H. N., & Almhairat, M. A. (2020). The impact of career planning and career satisfaction on employee's turnover intention. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, 8(1), 218-232. [http://doi.org/10.9770/jesi.2020.8.1\(14\)](http://doi.org/10.9770/jesi.2020.8.1(14))
- Santos, B. F. D., Nicolau, B., Muller, K., Bedos, C., & Zuanon, A. C. C. (2013). Brazilian dental students' intentions and motivations towards their professional career. *Journal of Dental Education*, 77(3), 337-344. <https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2013.77.3.tb05475.x>

- Sethuraman, J., Alzubi, J. A., Manikandan, R., Gheisari, M., & Kumar, A. (2019). Eccentric methodology with optimization to unearth hidden facts of search engine result pages. *Recent Patents on Computer Science*, 12(2), 110-119. <https://doi.org/10.2174/2213275911666181115093050>
- Siddiky, M. R., & Akter, S. (2021). The students' career choice and job preparedness strategies: A social environmental perspective. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(2), 421-431. <https://doi.org/10.11591/ijere.v10i2.21086>
- Sultana, T., & Mahmud, M. K. (2020). Exploring the influential stimulators of career choice: An empirical assessment by exploratory factor analysis. *Asian Journal of Empirical Research*, 10(5), 137-149. <https://doi.org/10.18488/journal.1007/2020.10.5/1007.5.137.149>
- Şimşek, S. (2020). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. In N. Saylan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş [Introduction to educational science]* (pp. 1-18). Anı Yayıncılık.
- Thomson, M. M., Turner, J. E., & Nietfeld, J. L. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 324-335. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.007>
- Turnbull, A., Turnbull, R., Wehmeyer, M. L., & Shorgen, K. A. (2013). *Exceptional lives special education in today's schools* (7th ed.). Pearson.
- Türkiye İstatistik Kurumu [Turkish Statistical Institute]. (2022). *Yükseköğretim istihdam göstergeleri [Higher education employment indicators]*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yuksekogretim-Istihdam-Gostergeleri-2022-49600&dil=1>
- Vila, L. E., Garcia-Aracil, A., & Mora, J. G. (2007). The distribution of job satisfaction among young european graduates: Does the choice of study field matter? *The Journal of Higher Education*, 78(1), 97-118. <https://doi.org/10.1080/00221546.2007.11778965>
- Volodina, A., Nagy, G., & Köller, O. (2015). Success in the first phase of the vocational career: The role of cognitive and scholastic abilities, personality factors, and vocational interests. *Journal of Vocational Behavior*, 91, 11-22. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.08.009>
- Vuran, S. (2005). The sociometric status of students with disabilities in elementary level integration classes in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18, 217-235. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/11220>
- Watt, H. M., Richardson, P. W., & Devos, C. (2013). (How) does gender matter in the choice of a STEM teaching career and later teaching behaviours? *International Journal of Gender, Science and Technology*, 5(3), 187-206.
- Wilson, T. D. (2010). Fifty years of information behavior research. *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*, 36(3), 27-34. <https://doi.org/10.1002/bult.2010.1720360308>
- Yıldırım, N., & Öner, S. (2016). A qualitative analysis on efficient/successful class teachers. *Ahi Evran University Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(3), 135-155.
- Yusran, N. A., Puad, M. H. M., & Omar, M. K. (2021). Role of career exploration in influencing career choice among pre-university student. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 29, 77-99. <https://doi.org/10.47836/pjssh.29.S1.05>
- Yükseköğretim Kurulu [Council of Higher Education]. (2023). *Yükseköğretim Kurulu lisans atlası [Council of Higher Education undergraduate atlas]*. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-anasayfa.php>
- Zaidi, F. B., & Iqbal, S. (2012). Impact of career selection on job satisfaction in the service industry of Pakistan. *African Journal of Business Management*, 6(9), 3384-3401. <https://doi.org/10.5897/AJBM11.1708>
- Zhu, F., Cai, Z., Buchtel, E. E., & Guan, Y. (2019). Career construction in social exchange: A dual-path model linking career adaptability to turnover intention. *Journal of Vocational Behavior*, 112, 282-293. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.04.003>



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

2025, 26(1), 49-65

**ARAŞTIRMA MAKALESİ | RESEARCH ARTICLE**

Gönderim Tarihi | Recieved Date: 29.08.23

Kabul Tarihi | Accepted Date: 29.07.24

Erken Görünüm | Online First: 10.08.24

**Özel Eğitim Öğretmeni Adaylarının Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutumlarıyla Öğretmenlik Yetkinlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

**Investigating the Relationship Between Preservice Special Education Teachers' Attitudes Toward Professional Collaboration and Teaching Competencies**

[Click here to read in English](#)

**Mehmet Emin Kalaylı**



**Hatice Cansu Bilgiç**



**Eylem Dayı**



---

**Etik Onay | Ethical Approve**

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı'nın 10.01.2023 tarih ve 2023-74 kodlu onayıyla gerçekleştirilmiştir.

This research was carried out with the approval of Gazi University Ethics Committee, dated 10.01.2023 and coded 2023-74.

---

**Yazarların Katkı Düzeyleri | Authors' Contributions**

Bu çalışmada, çalışma konusunun belirlenmesi, verilerin toplanması, analizi ve raporlanması safhasında üç yazar eşit düzeyde katkıda bulunmuştur.

In this study, three authors contributed equally to the identification of the study topic, collection, analysis and reporting of the data.

---

**Çıkar Çatışması Beyanı | Conflict of Interest**

Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemişlerdir.

The authors declared no conflict of interest.

---

Dergimizde yayınlanan çalışmaların telif hakları dergimizde olup CC-BY-NC-ND lisansı ile Açık Erişim olarak yayınlanmaktadır.

The copyrights of the studies published in our journal belong to our journal and are published as Open Access with the CC-BY-NC-ND license.



## Özel Eğitim Öğretmeni Adaylarının Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutumlarıyla Öğretmenlik Yetkinlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Mehmet Emin Kalaylı <sup>1</sup>

Hatice Cansu Bilgiç <sup>2</sup>

Eylem Dayı <sup>3</sup>

### Öz

**Giriş:** İş birliği, ekip üyelerinin birlikte çalışmasını, kaynakların bir araya getirilmesini ve paylaşım ortamını içeren olumlu ve karşılıklı bağlılığın bulunduğu süreçtir. Öğretmenler arasındaki iş birliği süreci de mesleki uygulamaların iyileştirilmesine ve öğrenme süreci çıktılarının daha kaliteli hale gelmesini sağlamaktadır. İş birlikçi çalışma ortamında bulunan öğretmenler eğitim sürecinde destek alabileceği başka uzmanların var olduğunu bilirler. Bu durum onların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını olumlu anlamda etkiler ve olumlu tutum da öğretmenlerin öğrenme ve öğretme motivasyonlarını artırarak mesleki yetkinliklerini artırmaktadır. Bu çalışmada özel eğitim alanında iş birlikçi çalışma becerilerine yönelik tutumlar ile öğretmen yetkinlikleri arasındaki ilişki aydınlatılarak alan yazına katkı sağlanması amaçlanmıştır.

**Yöntem:** Araştırma nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama yönteminde kurgulanmıştır. Üniversitelerin özel eğitim öğretmenliği lisans programına devam eden en az bir dönem öğretmenlik uygulaması dersini almış 253 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın verileri, “Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesine geçmeden önce normallik varsayımı kontrol edilmiştir. Daha sonra istatistiksel çözümlenmeler (korelasyon, regresyon, tek yönlü varyans analizi, bağımsız gruplar t testi) yapılmıştır. Bunun yanında, her bir ölçeğe ilişkin güvenilirlik katsayıları da hesaplanmıştır.

**Bulgular:** Analizler sonucunda, öğretmen adaylarının mesleki iş birliğine yönelik tutumları ile öğretmen yetkinlikleri ve alt boyutları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının mesleki iş birliğine yönelik tutumlarının öğretmen yetkinliklerini ve alt boyutlarını pozitif yönde yordadığı belirlenmiştir. Son olarak, öğretmenlik uygulamasında ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmen adaylarının iş birliğine yönelik tutum düzeyleri ve öğretmen yetkinlik düzeyleri diğer yetersizlik gruplarıyla çalışan öğretmen adaylarından yüksek çıkmıştır.

**Tartışma:** Bu çalışmanın bulguları, özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki iş birliğine yönelik olumlu tutumlarının, öğretmen yetkinlik düzeylerini anlamlı derecede artırdığını ve farklı yetersizlik gruplarıyla çalışmanın, öğretmen adaylarının mesleki gelişimini farklı şekillerde etkilediğini göstermektedir. Bu, öğretmen eğitim programlarının çeşitliliğe ve farklı öğrenme ihtiyaçlarına duyarlı yaklaşımları teşvik etmesinin önemini vurgulamaktadır.

**Anahtar sözcükler:** İş birliği, öğretmen yetkinlikleri, tutum, ağır ve çoklu yetersizlik, otizm, görme yetersizliği, zihin yetersizliği.

**Atıf için:** Kalaylı, M. E., Bilgiç, H. C., & Dayı, E. (2025). Özel eğitim öğretmeni adaylarının mesleki iş birliğine yönelik tutumlarıyla öğretmenlik yetkinlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 26(1), 49-65. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1351885>

<sup>1</sup>**Sorumlu Yazar:** Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, E-posta: eminkalayli@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5030-8052>

<sup>2</sup>Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, E-posta: cansuyilmaz@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6006-0000>

<sup>3</sup>Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, E-posta: eylemd@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1020-5846>



## Giriş

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (ÖEHY) belirtilen eğitsel tanılama ve değerlendirme süreçleri, bireysel özellikler ve eğitsel yeterlilikler açısından yaşlılarından farklılık gösteren bireylerin özel eğitim ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyduğunu desteklemektedir (ÖEHY, 2018). Bu doğrultuda özel eğitim, söz konusu bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel öncülüğünde, yeterliliklerine uygun olarak düzenlenen ortamlarda sunulan eğitimidir (Diken, 2012; ÖEHY, 2018). Uygun eğitim ortamları, ÖEHY (2018) doğrultusunda özel eğitim okulları, özel eğitim sınıfları veya kaynaştırma/bütünleştirme kapsamında genel eğitim okullarını kapsamakta ve öğrenciler için “en az kısıtlayıcı eğitim ortamı” ilkesini temel almaktadır. Özel eğitim, öğrenci yapısındaki çeşitliliği ve bireysel ihtiyaçları göz önünde bulundurur. Bu durum, özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenler, okul idarecileri ve destek hizmetleri sunan personellerle (örneğin, fizyoterapistler ve dil konuşma terapistleri) iş birliği yapmasını gerektirmektedir. Yapılan çalışmalar da (Elçi, 2019; Friend vd., 2010; Friend & Cook, 2003) bu iş birliğinin özel eğitimin önemli bir boyutu olduğunu göstermektedir.

İş birliği, ekip üyelerinin birlikte çalışmayı, kaynaklarını toplamayı ve paylaşmayı kabul ettiği bir süreci ifade eder. Bu süreçte, ekip üyeleri arasında karşılıklı olumlu bir bağlılık ve destek oluşur (Friend, 2022). O'Toole ve Kirkpatrick (2007), iş birliğini “ortak çalışma faaliyeti” olarak görürken, Murawski ve Lochner (2011) iş birliğini “karşılıklı bir çaba” olarak tanımlamıştır. Friend ve Pope (2005) ise iş birliğini “ortak bir amaç doğrultusunda çalışırken ortak karar verme sürecine gönüllü olarak katılan en az iki eşit ortak arasındaki doğrudan etkileşim tarzı” olarak tanımlamışlardır. Bu bağlamda öğretmenler arasındaki iş birliği de öğretmenlerin mesleki uygulamalarını analiz etmek ve geliştirmek için birlikte çalıştıkları ve bu sayede öğrencilerin çıktılarını iyileştiren sistematik bir süreç olarak tanımlanmaktadır (DuFour, 2011; Yılmaz & Çelik, 2020). Öğretmen iş birliği, eğitim süreçlerinde öğretmenlerin birlikte çalışarak öğrencilerin ihtiyaçlarını daha etkili bir şekilde karşılamalarını ifade etmektedir. Bu süreç, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini ve deneyimlerini paylaşmalarını sağlayarak, eğitim pratiğini geliştirmeyi sağlamakta ve öğretmenlerin etkinliğini arttırmaktadır (Bukvic, 2014; Yılmaz & Çelik, 2020).

Öğretmenlerin birlikte iş birliği yaparak çalışma fırsatları bulmaları, onların hem kişisel hem de profesyonel gelişimlerini destekleyebilmektedir. Öğretmenler arasındaki iş birliğinin, Hollingworth ve diğerleri (2018) ile Pounder (1999) tarafından yapılan çalışmalar ışığında, öğretmenlerin iş tatminini arttırmakta olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra, Shachar ve Shmuelovitz (1997) tarafından yapılan araştırma, öğretime yönelik pozitif etkilerin ve öğretim etkinliğinin artmakta olduğunu ortaya koymaktadır. Banerjee ve diğerleri (2017) ile Goddard ve arkadaşları (2007) tarafından yürütülen çalışmalar da yeterli destek sağlandığında ve öğretmenler iş birliği içerisinde hareket etmekte olduklarında, öğrencilerin kazanımlarının iyileşmekte olduğunu belirtmektedir. İşbirlikçi çalışma becerilerinin öğretmenlerin hizmet içindeki becerilerine katkısı olmasına karşın yapılan bazı çalışmalar öğretmen adaylarının özel eğitime ihtiyaç duyan bir öğrenci adına iş birliği içinde çalışmak için gerekli becerileri kullanma konusunda sınırlılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur (Conderman & Johnson-Rodriguez, 2009; Conderman & Stephens, 2000; Bruder & Dunst, 2005). Conderman ve Johnson-Rodriguez (2009) çalışmalarında, öğretmen adaylarının işbirlikli çalışma becerileri konusunda sınırlı eğitim ve deneyimleri olduğu için meslektaşları ve diğer uzmanlarla iş birliği içinde çalışmaya hazır hissetmediklerini bulgulamıştır. Benzer şekilde Conderman ve Stephens (2000) de yaptıkları çalışmada, mesleğe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin bakış açılarını incelemiş ve söz konusu öğretmenlerin iş birliğine dayalı ilişki geliştirmeyi öğretimin diğer birçok yönünden daha zorlayıcı bulduklarını ve nedenleri arasında da mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin birçoğunun hizmet öncesi düzeyde iş birliği konusunda eğitim almamış olmasını ortaya koymuşlardır. Bu çalışmalarla paralel şekilde Bruder ve Dunst (2005) tarafından yapılan çalışmada çalışmada, 449 lisans ve lisansüstü öğrencisi üzerinde yapılan anket araştırması, meslek öncesi eğitim programlarının öğrencilerini alana girmek için yeterince hazırlamadığını ve onlara etkili iş birliği yapma becerilerini kazandırmadığını ortaya koymuştur. Yapılan çalışmalar, öğretmenler arasındaki iş birliğinin hem öğretmen memnuniyetini artırma hem de öğrenci başarılarını iyileştirme potansiyeli taşıdığı göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının iş birliği içinde çalışma becerilerinin geliştirilmesinin hem kendi profesyonel gelişimleri hem de öğrencilerin eğitim sonuçları açısından önem taşıdığı göstermektedir.

Öğretmenlerin, donanımlı bir şekilde eğitim alanına girmeleri beklense de çoğu öğretmen, hizmet öncesi süreçte iş birliği içinde çalışmaya yönelik bir eğitim almamaktadır. Bu durum da öğretmenlerin kolektif olarak iş birliği yapma becerilerini geliştirirken aynı zamanda bu beceriyi bir ekip halinde uygulama gerekliliğini beraberinde getirmektedir. (Conderman & Stephens, 2000; Dettmer vd., 2005). Bu çelişkili durum öğretmenlerin yetkinlik noktasında eksiklikler yaşamalarına sebep olmaktadır (Dettmer vd. 2005). Öğretmen yetkinliği,



öğretmenlerin öğrencilerinde hedefledikleri sonuçları gerçekleştirme yeteneklerine olan inançlarını ifade etmektedir. Bu bağlamda birçok faktör, öğretmenlerin öğrencilerini başarılı bir şekilde eğitime yeteneklerine olan inançlarını etkileyebilmektedir (ör., Tschannen-Moran & McMaster, 2009; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Yapılan araştırmalarda öğretmen yetkinliği; güven (Da Costa & Riordan, 1996) ve öğretmen memnuniyeti (Lee vd., 1991) ile ilişkilendirilmiştir. Öğretmenlerin, hizmet öncesi süreçte iş birliği içinde çalışmaya yönelik eğitim almamaları, onların eğitim alanında gerekli yetkinlikleri kazanmalarını zorlaştırmaktadır (Conderman & Stephens, 2000; Dettmer vd., 2005). Bu eksiklik, öğretmenlerin öğrencilere yönelik sonuçları gerçekleştirme yeteneklerine olan inançlarını etkileyebilir ve öğretmen yetkinliğinin gelişimini sınırlayabilir (ör., Tschannen-Moran & McMaster, 2009; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Ancak, öğretmenler arasında iş birliğinin arttıkça, öğrenci başarısını ve öğretim tatminini olumlu yönde etkileme potansiyeli artmakta ve bu, öğretmenlerin tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Parise & Spillane, 2010). Tıpkı diğer öğretmenlik alanlarında olduğu gibi özel eğitim öğretmenliğinde de öğretmen eğitim programlarının içerikleri ve kalitesi, öğretmenlerin geliştirdiği yetkinlikler ve tutumlar arasındaki ilişkiyi belirleyici bir rol oynamaktadır. Yapılan çalışmalar (Bukvić, 2014; Cohen, 2015; Ergül vd., 2013; Evernginton vd., 1999; Lee vd., 2020; Mu vd., 2015; Onivehu, vd., 2017; Pit-ten-Cate vd., 2018) öğretmenlerin kapsayıcı eğitimdeki rolleri, yetkinlikleri ve tutumları üzerine yoğunlaşarak özel eğitim alanındaki çeşitli yönleri ele almaktadır. Öğretmenlerin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik tutumları ve yetkinlikleri (Pit-ten-Cate vd., 2018; Onivehu vd., 2017), eğitim programlarının kalitesi (Ergül vd., 2013) ve liderlik stillerinin etkisi (Cohen, 2015) üzerine çalışmalar yapmıştır. Everington vd. (1999) ve Bukvić (2014) öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve destek ihtiyaçlarına odaklanırken, Lee vd. (2020) ve Mu vd. (2015) öğretmenlerin profesyonel yeterliliklerinin ölçümüne dikkat çekmektedir.

Tutum, bir bireyin belirli bir obje, kişi, olay veya konu hakkında olumlu, olumsuz veya nötr bir görüş ya da duygusal tepki geliştirmesidir (Ajzen & Fishbein, 2000). Genellikle bireyin düşünceleri, inançları ve değerleri tarafından şekillendirilir ve davranışlarını etkileyebilir (Parise & Spillane, 2010). Örneğin, bir öğretmenin iş birliği konusundaki tutumu, mesleki performansını ve diğer öğretmenlerle etkileşimini büyük ölçüde etkileyebilir (Tschannen-Moran & McMaster, 2009). Ajzen ve Fishbein'in (2000), bireylerin tutumlarının, davranışlarına yol açan inançları ve niyetleri üzerinde belirleyici bir rol oynadığını öne sürer. Bu teoriye göre, bir öğretmenin iş birliğine karşı olumlu bir tutum geliştirmesi, onun iş birliği temelli eğitim stratejilerini daha sık ve daha etkili bir şekilde kullanma niyetinde olması anlamına gelmektedir.

İş birliği deneyimleri zengin olan öğretmenler, diğer uzmanlardan yardım ve destek alabileceklerini fark ettiklerinde daha pozitif bir öğretmenlik tutumu geliştirmektedirler. Bu olumlu tutum, onların öğretme ve öğrenme süreçlerine daha fazla motive olmalarını sağlamakta ve bu sayede öğretmenlik yetkinliklerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Butler & Schnellert, 2012; Smit & Humpert, 2012). Bu pozitif tutumun etkisi karşılıklıdır: Öğretmenlerin mesleğe yönelik olumlu tutumu, iş birliğine daha açık olmalarına yol açmakta ve artan iş birliği deneyimleri, öğretme becerilerine olan güvenlerini artırmakta, bu da onların öğretmenlik tutumlarını daha da iyimser hale getirmektedir.

Öğretmen iş birliği, yetkinlik ve tutum alan yazında da çeşitli şekillerde birbiriyle bağlantılıdır. Örneğin, Smit ve Humpert (2012) öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitime daha fazla yer verdikleri okullarda ekip iş birliğinin göreceli olarak daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bulguların yanı sıra, öğrenci sonuçlarını iyileştirmek için iş birliği ile çalışan çoğu öğretmenin, öğrencilerini daha iyi tanıyarak, bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için daha çok çalıştıklarını belirtmişlerdir. Parise ve Spillane (2010), işbirlikçi çalışma dahil olmak üzere iş başında öğrenme fırsatlarına ilişkin raporlarının, matematik ve İngilizce derslerindeki öğretim uygulamalarında bildirdikleri değişikliklerin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcıları olduğunu ortaya koymuştur. Butler ve Schnellert (2012) öğretmenlerin birlikte çalışmalarını içeren vaka çalışmaları yürütmüş ve öğrenci çıktılarını iyileştirmek için iş birliği ile çalışan çoğu öğretmenin, öğrencilerini daha iyi tanıdıklarını ve öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılamak için daha verimli çalıştıklarını ortaya koymuşlardır. Aynı çalışmada öğretmenlerin %94'ü işbirlikçi çalışmaları sayesinde öğrencilerinin hakkında daha fazla şey öğrendiklerini bildirmiştir. Shachar ve Shmuelevitz (1997) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde, öğretmenlerin öğretimi geliştirmek için iş birliği yaptıklarında öğrencilerin öğrenme sürecindeki farklı ihtiyaçlarını ortaya çıkarma olasılıklarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Farrish (2017) tarafından yapılan çalışmada da uygulama okullarında faaliyet gösteren özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği konusundaki rollerini ve algılarını incelediğinde, bu öğretmenlerin stajyerlerle etkileşimde bulunma, destekleme ve onlara rehberlik etme rolleri olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, özel eğitim öğretmenlerinin uygulama ve bürokratik işlemlerden kaynaklanan motivasyon eksikliğini, iş birliği geliştirilmiş ortamlarda iş paylaşımı ile aşabileceği ve bu sayede öğretmen motivasyonunun artabileceği vurgulanmıştır.

Ülkemizde eğitim alanında iş birliği ile ilgili yapılan çalışmalar incelediğinde ise okul aile iş birliğine yönelik (Genç, 2005) ve işbirlikçi öğrenme süreçlerine yönelik (Doymuş vd., 2005, Yeşil & Çalışkan, 2006) çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar, öğretmen ve öğretmen adaylarının iş birliği süreçlerine ve bu süreçlerin özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerine olan etkisine odaklanmıştır. Genç (2005) tarafından yapılan çalışma, okul-aile iş birliğinin öğrenci gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini vurgularken, Doymuş ve arkadaşları (2005), işbirlikçi öğrenme yönteminin öğrencilerin sosyal ve akademik becerilerine katkısını göstermiştir. Yeşil ve Çalışkan (2006), öğretmen adaylarının iş birliği sürecindeki beklentilerini ve bu beklentilerin karşılanma düzeylerini ele alarak, öğretmen yetiştirme programlarının iş birliği becerilerini daha etkin bir şekilde geliştirmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Özel eğitim alanında iş birliği ile ilgili olarak yapılan çalışmalara bakıldığında ise iş birlikçi öğretim yaklaşımına yönelik (Gürgür, 2005; Güven, 2011); özel eğitim alanında çalışan öğretmenler arasındaki iş birliğine yönelik (Elçi, 2019; Özsoy, 2019; Pürsün vd., 2021); öğretmen adaylarının hizmet öncesi aldıkları eğitimde iş birliğine yönelik (Kayhan & Uğurlu, 2022; Vuran vd., 2017) ve bireyselleştirilmiş eğitim programındaki (BEP) sürece yönelik iş birliği içeren (Yener & Dayı, 2021) çalışmalar yer almaktadır. Gürgür (2005) tarafından yapılan çalışmada iş birliği ile öğretim yaklaşımının öğretmenlerin mesleki gelişimine ve öğrencilerin akademik ve sosyal performansına olumlu etkileri ortaya konmuşken, Elçi (2019) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenler arasındaki iş birliğinin etkinliğinin tam olarak sağlanmadığı ortaya çıkmıştır. Özsoy (2019), özel eğitim öğretmenlerinin farklı gruplarla iş birliği düzeylerini incelerken; Kayhan ve Uğurlu (2022) ile Vuran ve arkadaşları (2017) tarafından yapılan çalışmalar öğretmen adaylarının iş birliği becerileri ve bu becerilerin mesleki gelişimlerine olan etkilerini ele almaktadır. Mevcut çalışmaların sonuçları, öğretmen yetiştirme programlarının iş birliği ve mesleki yeterlilikleri geliştirmeye yönelik olarak daha etkin bir şekilde tasarlanması ve uygulanması gerekliliği konusuna vurgu yapmakta ve özellikle pratik uygulamalar ile gerçek sınıf ortamlarında iş birliğine dayalı deneyimlerin öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini ve öğretim becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Özel eğitim alanındaki iş birliği ile ilgili çalışmalar sınırlı sayıda olmakla birlikte, öğretmen yetkinlikleri ve işbirlikçi çalışma becerilerinin arasındaki ilişkiye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, özel eğitim alanında öğretmen yetkinlikleri ve işbirlikçi çalışma becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların eksikliği mevcut araştırmanın yapılması için çıkış noktası oluşturmıştır.

Bu araştırma, özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki iş birliği tutumları ile öğretmenlik yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Mevcut literatür, özellikle kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin rolleri, yetkinlikleri ve tutumlarının önemini vurgulamaktadır (Conderman & Stephens, 2000; Dettmer vd., 2005). Bu nedenle, öğretmen adaylarının iş birliği becerileri ve bu becerilerin etkinliği üzerindeki etkilerinin kapsamlı bir şekilde incelenmesi, özel eğitim alanında eğitim stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Araştırmanın odak noktası, öğretmen yetkinlikleri ile işbirlikçi çalışma becerileri arasındaki ilişkiyi özel eğitim öğretmenliği lisans programlarındaki öğretmen adayları bağlamında ortaya koymak ve bu alanda literatüre katkıda bulunmaktır. Bu çerçevede, araştırma, özel eğitim öğretmenliği lisans programında yer alan öğretmen adaylarının öğretmenlik yetkinlikleri ve işbirlikçi çalışma becerileri arasındaki ilişkiye yönelik tutumlarını ve bu ilişkinin analizini gerçekleştirmeyi hedeflemektedir.

Araştırmanın amacı; özel eğitim öğretmenliği lisans programına devam eden öğretmen adaylarının mesleki iş birliği tutumları ile öğretmenlik yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara da cevap aranmıştır.

1. Özel eğitim öğretmeni adaylarının mesleki iş birliğine yönelik tutumları ile öğretmen yetkinliği puanları ne düzeydedir?
2. Özel eğitim öğretmeni adaylarının mesleki iş birliğine yönelik tutumlarıyla öğretmen yetkinlik düzeyleri ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Özel eğitim öğretmeni adaylarının mesleki iş birliğine yönelik tutumları öğretmen yetkinlik düzeylerini ve alt boyutlarını yordamakta mıdır?
4. Özel eğitim öğretmeni adaylarının mesleki iş birliğine yönelik tutumları ve öğretmen yetkinlik düzeyleri cinsiyete, yaşa, devam edilen üniversiteye, öğretmenlik uygulamasında çalışılan yetersizlik grubuna göre değişiklik göstermekte midir?

### Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın yürütülmesinde izlenecek olan model, çalışma evreni, örnekleme, veri toplama aracının uygulanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmacılar

düzenlediği etik kurul dokümanlarıyla Gazi Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığına başvuruda bulunmuş ve etik kurul onayı (10.01.2023 toplantı tarihi ve 01 sayılı toplantıda görüşülerek 2023-74 araştırma kodu ile) alınmıştır.

### Araştırma Yöntemi

Araştırmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama, birden fazla değişkenin aralarında birlikte değişim varlığının veya derecesinin saptanmasına olanak sağlamaktadır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırma sonucunda üç temel ilişki ortaya çıkmaktadır. Bunlar; değişkenler arasında ilişki olmaması durumu, değişkenler arasında pozitif/aynı yönde ilişki olması durumu ve değişkenler arasında negatif/zıt yönde ilişki olması durumudur (Karasar, 2014).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkiye’de bulunan Yükseköğretim Kurulu’na (YÖK) bağlı üniversitelerin özel eğitim öğretmenliği lisans programına devam eden en az bir dönem öğretmenlik uygulaması dersini almış öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde amaçsal örnekleme türlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacıların erişimlerinin kolay olduğu örneklem grubunu seçmesidir. Dolayısıyla araştırmaya hız kazandırması açısından avantajlı bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2017). Araştırmanın örneklemini, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ankara Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Maltepe Üniversitesi özel eğitim öğretmenliği lisans programına devam eden en az bir dönem öğretmenlik uygulaması dersini almış 253 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem belirlenmesi sürecinde araştırmacıların örnekleme ulaşımlarının daha kolay ve güvenilir olacağı bu üniversiteler seçilmiştir.

### Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Örnekleme yer alan öğretmen adaylarının cinsiyete, yaşa, devam edilen üniversiteye, öğretmenlik uygulamasında çalışılan yetersizlik grubuna ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1**

*Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımları*

	Değişkenler	n	%
Cinsiyet	Kadın	157	62.05
	Erkek	96	37.95
Yaş	20-24	160	63.26
	25-29	59	23.33
	30 ve üzeri	34	13.41
Üniversite	Gazi Üniversitesi	102	40.33
	Necmettin Erbakan Üniversitesi	103	40.67
	Ankara Üniversitesi	28	11.06
	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	12	4.74
	Maltepe Üniversitesi	8	3.16
Öğretmenlik uygulamasında çalışılan yetersizlik grubu	Ağır ve çoklu yetersizlik	35	13.75
	Görme yetersizliği	31	12.33
	Zihin yetersizliği	125	49.38
	Otizm	62	24.54
	Toplam	253	100

Tablo 1’e göre araştırmaya dâhil edilen öğretmen adaylarının %62.05’i (n = 157) kadın, %37.95’i (n = 96) de erkektir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %63.26’sının (n = 160) 20-24 yaş aralığında, %23.33’ünün 25-29 yaş aralığında ve %13.41’inin (n = 34) 30 ve üzeri yaşta olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının %40.33’ü (n = 102) Gazi Üniversitesi’nde, %40.67’si (n = 103) Necmettin Erbakan Üniversitesi’nde, %11.06’sı (n = 28) Ankara Üniversitesi’nde, %4.74’ü (n = 12) Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nde ve %3.16’sı (n = 8) Maltepe Üniversitesi’nde öğrenimine devam etmektedir Ayrıca katılımcıların öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında çalıştıkları yetersizlik gruplarını ağır ve çoklu yetersizlik (%13.75 n = 35), görme (%12.33 n = 31), zihin (%49.38 n = 125) ve otizm (%24.54 n = 62) oluşturmaktadır.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğretmen adaylarının demografik özelliklerini belirleyebilmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen “Genel Bilgi Formu”, 13 maddeden oluşan ve tek boyutlu olan “Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeği (Yılmaz & Çelik, 2020)” ve 24 maddeden oluşan beş alt boyutu olan “Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği (Baloğlu & Karadağ, 2008)” kullanılmıştır. Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği’nin alt boyutları: Yönlendirme, davranış yönetimi, motivasyon, öğretim becerisi, ölçme ve değerlendirmedir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde alt boyutlara ilişkin ayrı ayrı hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları 0.87 ile 0.94 arasında değişiklik göstermiştir. Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeği’nin geliştirilme sürecinde hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı da 0.87’dir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen genel bilgi formunda katılımcıların cinsiyet, yaş, üniversite ve öğretmenlik uygulamasında çalıştıkları yetersizlik grubunu belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

Bu araştırma kapsamında, özel eğitim öğretmenliği bölümünde öğrenimini sürdüren 253 öğretmen adayından elde edilen verilen güvenilirlik analizleri hesaplanmasında Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır. “Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeğine” “Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği” ve alt ölçeklerine ilişkin güvenilirlik analizleri Tablo 2’ de görülmektedir.

**Tablo 2**

*Öğretmen Adaylarının için Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeği ve Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Katsayısı Sonuçları*

Ölçekler	Cronbach alpha
Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeği	0.89
Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği	0.94
Yönlendirme	0.82
Davranış yönetimi	0.71
Motivasyon	0.79
Öğretim becerisi	0.77
Ölçme ve değerlendirme	0.43

Güvenirlik katsayılarının 0.70 ile 0.90 arasında olması yüksek düzeyde güvenilirliği, 0.30 ile 0.70 arasında olması orta düzeyde güvenilirliği, 0.01 ile 0.29 arasında olması da düşük düzeyde güvenilirliği ifade etmektedir (Büyüköztürk vd., 2017). Tablo 2 incelendiğinde, güvenilirlik katsayılarının Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği ölçme ve değerlendirme alt boyutu hariç 0.71 ile 0.94 arasında değişiklik göstermektedir. Bu değerlerin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme alt boyutunda ise iki madde bulunmaktadır. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanırken madde sayısının az olması güvenilirlik katsayısının düşmesine yol açmaktadır (Cortina, 1993; Creswell & Creswell, 2017; Tavakol & Dennick, 2011). Ölçme ve değerlendirme alt boyutunda güvenilirlik katsayısının 0.43 çıkması da bu durumdan kaynaklanıyor olabilir.

## Veri Toplama ve Analizi

Araştırmada yer alan “Genel Bilgi Formu”, “Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği” öğretmen adayları tarafından doldurulmuştur. Araştırma kapsamında kullanılan ölçekler ve genel bilgi formu tek bir fasikül halinde öğretmen adaylarına sunulmuştur. Veriler Gazi Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesi’nden kâğıt formlar ile diğer üniversitelerden çevrim içi formlar aracılığıyla toplanmıştır. Genel bilgi formunda araştırmaya ilişkin bilgiler sunulmuştur. Ayrıca araştırmanın gönüllülük esasına dayandığını, kişisel bilgilerin toplanmadığını ve verilerin araştırma amacı dışında hiçbir amaçla kullanılmayacağını taahhüt eden bilgiler verilmiştir. Analiz sürecinde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiş ve yapılan istatistiksel çözümler bu düzeye göre değerlendirilmiştir.

## Varsayımların Kontrolü

Araştırmada kullanılacak ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığı Kolmogorov-Smirnov testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen p değerinin 0.05’ten büyük çıkması, ilgili anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği şeklinde yorumlanmaktadır. (Büyüköztürk vd., 2017). Ölçeklerin ve alt boyutlarının normallik varsayımları ayrı ayrı hesaplanmıştır.

**Tablo 3**

*Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları*

Ölçekler	<i>p</i>
Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeği	0.00
Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği	0.20
Yönlendirme	0.00
Davranış yönetimi	0.00
Motivasyon	0.00
Öğretim becerisi	0.00
Ölçme ve değerlendirme	0.00

Tablo 3 incelendiğinde, yalnızca “Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği”ne ait *p* değerinin 0.05’ten büyük olduğu yani normal dağıldığı görülmektedir. Diğer ölçekten ve alt boyutlardan elde edilen *p* değerlerinin 0.05’ten küçük olduğu görülmektedir. Örneklem sayısı arttıkça dağılımın normale yaklaşma ihtimali de artmaktadır. Kolmogorov-Smirnov testi örneklem büyüklüğüne duyarlıdır ve çoğu zaman anlamlı sonuçlar verebilmektedir. Bu sebeple dağılımın normallik varsayımını sorgulamak ve normal dağılıp dağılmadığına karar vermek için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda çarpıklık ve basıklık değerlerinin – 1.5 ile + 1.5 arasında olması dağılımın normal dağılım gösterdiği kabul etmek için yeterlidir (Tabachnick & Fidell, 2013).

**Tablo 4**

*Ölçeklerin ve Alt Boyutlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

Ölçekler	<i>n</i>	Çarpıklık	Basıklık
Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeği	253	-1.15	1.41
Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği	253	0.02	-0.42
Yönlendirme	253	-0.20	-0.20
Davranış yönetimi	253	-0.06	-0.23
Motivasyon	253	-0.10	-0.44
Öğretim becerisi	253	0.03	-0.59
Ölçme ve değerlendirme	253	-0.29	-0.29

Tablo 4 incelendiğinde, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olduğu görülmektedir. Bu durum verilerin normal dağılım gösterdiğine kanıt olmaktadır (Tabachnick & Fidell, 2013). Ölçeklerin alt boyutlarının ve ölçeklerin toplam puanlarının evrende normal dağılıp dağılmadığı sorgulandıktan sonra analiz yöntemleri belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar neticesinde örneklemin normal dağılım gösterdiği varsayılarak araştırmada parametrik testler kullanılmıştır. Dolayısıyla alt gruplarda demografik değişkenler açısından ortalamalar arası farklılıkların incelendiği araştırma soruları için iki alt grup olması durumunda bağımsız gruplar *t* testi; ikiden fazla alt grup olması durumunda ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Ölçeklerin ve alt boyutlarının arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde ise Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Korelasyon katsayıları  $r < 0.30$  olması durumunda düşük ilişki;  $0.30 < r < 0.70$  olması durumunda orta düzeyde ilişki;  $0.70 < r$  olması durumunda yüksek olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2017). Ölçeklerin ve alt boyutlarının birbirini yordama durumlarının sorgulamasında Basit Doğrusal Regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır.

## Bulgular

### Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İlk araştırma sorusunun (“Öğretmenler Arasında Mesleki İş birliğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği” ne ilişkin puanları ne düzeydedir?) yanıtına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5’te verilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde, “Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeği”nden elde edilen puanların ortalamasının 59.21, minimum değerinin 34, maksimum değerinin 65 olduğu görülmektedir. “Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği”nden elde edilen puanların ortalamasının 94.38, minimum değerinin 56. maksimum değerinin 120 olduğu görülmektedir. “Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği” yönlendirme alt boyutundan elde edilen puanların ortalamasının 23.59, minimum değerinin 12, maksimum değerinin 30; davranış yönetimi alt boyutundan elde edilen puanların ortalamasının 19.67, minimum değerinin 11, maksimum değerinin 25;



motivasyon alt boyutundan elde edilen puanların ortalamasının 23.98, minimum değerinin 15, maksimum değerinin 30; öğretim becerisi alt boyutundan elde edilen puanların ortalamasının 19.44, minimum değerinin 12, maksimum değerinin 25; ölçme ve değerlendirme alt boyutundan elde edilen puanların ortalamasının 7.69, minimum değerinin 3, maksimum değerinin 10 olduğu görülmektedir.

**Tablo 5**

*Öğretmen Adaylarının Öğretmenler Arasında Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum Ölçeği ve Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler*

Ölçekler	n	Min. Puan	Maks. Puan	$\bar{X}$	ss
Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeği	253	34	65	59.21	5.72
Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği	253	56	120	94.38	12.28
Yönlendirme	253	12	30	23.59	3.51
Davranış yönetimi	253	11	25	19.67	2.78
Motivasyon	253	15	30	23.98	3.24
Öğretim becerisi	253	12	25	19.44	2.88
Ölçme ve değerlendirme	253	3	10	7.69	1.50

### İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusunun “Özel eğitim öğretmeni adaylarının mesleki iş birliğine yönelik tutumlarıyla öğretmen yetkinlik düzeyleri ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” yanıtına yönelik bulgular Tablo 6’da yer almaktadır. Tablo 6 incelendiğinde, özel eğitim öğretmeni adaylarının mesleki iş birliğine yönelik tutumları ile öğretmen yetkinlikleri arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur ( $r = 0.46$ ;  $p < 0.05$ ). Ayrıca özel eğitim öğretmeni adaylarının mesleki iş birliğine yönelik tutumları ile öğretmen yetkinlik ölçeğinin yönlendirme alt boyutu arasında ( $r = 0.45$ ;  $p < 0.05$ ), davranış yönetimi alt boyutu arasında ( $r = 0.37$ ;  $p < 0.05$ ), motivasyon alt boyutu arasında ( $r = 0.41$ ;  $p < 0.05$ ), öğretim becerisi alt boyutu arasında ( $r = 0.41$ ;  $p < 0.05$ ), ölçme ve değerlendirme alt boyutu arasında ( $r = 0.34$ ;  $p < 0.05$ ) pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Özel eğitim öğretmeni adaylarının mesleki iş birliğine yönelik tutumları olumlu açıdan arttıkça öğretmen yetkinliklerinin de arttığı görülmektedir.

**Tablo 6**

*Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeği ile Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1.Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeği	1						
2.Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği	0.46*	1					
3.Yönlendirme	0.45*	0.92*	1				
4.Davranış yönetimi	0.37*	0.87*	0.72*	1			
5.Motivasyon	0.41*	0.90*	0.78*	0.71*	1		
6.Öğretim becerisi	0.41*	0.89*	0.76*	0.73*	0.74*	1	
7.Ölçme ve değerlendirme	0.34*	0.77*	0.67*	0.61*	0.63*	0.67*	1

\* $p < 0.05$

### Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Üçüncü araştırma sorusunun “Özel eğitim öğretmeni adaylarının mesleki iş birliğine yönelik tutumları öğretmen yetkinlik düzeylerini ve alt boyutlarını yordamakta mıdır?” yanıtına yönelik regresyon katsayıları Tablo 7’de verilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde, özel eğitim öğretmeni adaylarının mesleki iş birliğine yönelik tutumlarının öğretmen yetkinliklerini %21 oranında pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır ( $p < 0.05$ ). Ayrıca özel eğitim öğretmeni adaylarının mesleki iş birliğine yönelik tutumlarının öğretmen yetkinliği ölçeği yönlendirme alt boyutunu %20; davranış yönetimi alt boyutunu %14; motivasyon alt boyutunu %17; öğretim becerisi alt boyutunu %17; ölçme ve değerlendirme alt boyutunu %12 oranında pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır ( $p < 0.05$ ). Özel eğitim öğretmeni adaylarının mesleki iş birliğine yönelik tutumları öğretmen yetkinliklerini belirleyen değişkenlerden biridir.



**Tablo 7**

*Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutumların Öğretmen Yetkinlik Düzeyleri Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi*

Yordayıcı değişken	Yordanan değişken	$r^2$	$b$	$t$	$F$	$p$
Mesleki işbirliğine yönelik tutum	Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği	0.21	0.46	8.17	66.79	0.00
	Yönlendirme	0.20	0.45	7.87	61.95	0.00
	Davranış yönetimi	0.14	0.37	6.35	40.33	0.00
	Motivasyon	0.17	0.41	7.14	51.04	0.00
	Öğretim becerisi	0.17	0.41	7.20	51.84	0.00
	Ölçme ve değerlendirme	0.12	0.34	5.69	32.47	0.00

#### **Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular**

Dördüncü araştırma sorusunun “Özel eğitim öğretmeni adaylarının mesleki iş birliğine yönelik tutumları ve öğretmen yetkinlik düzeyleri cinsiyete, yaşa, devam edilen üniversiteye, öğretmenlik uygulamasında çalışılan yetersizlik grubuna göre değişiklik göstermekte midir?” yanıtına yönelik t testi ve tek yönlü varyans sonuçları Tablo 8, 9, 10 ve 11’de sunulmuştur.

**Tablo 8**

*Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum Puanları ve Öğretmen Yetkinlik Düzeyi Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları*

Ölçekler	Cinsiyet	$n$	$\bar{X}$	$ss$	$t$	$p$
Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeği	Kadın	157	59.46	5.36	0.90	0.59
	Erkek	96	58.79	6.28		
Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği	Kadın	157	94.73	12.05	0.58	0.65
	Erkek	96	93.80	12.69		
Yönlendirme	Kadın	157	23.74	3.49	0.85	0.64
	Erkek	96	23.35	3.56		
Davranış yönetimi	Kadın	157	19.62	2.80	-0.32	0.57
	Erkek	96	19.74	2.77		
Motivasyon	Kadın	157	24.25	3.12	1.69	0.84
	Erkek	96	23.54	3.40		
Öğretim becerisi	Kadın	157	19.43	2.91	-0.07	0.47
	Erkek	96	19.46	2.86		
Ölçme ve değerlendirme	Kadın	157	7.68	1.55	-0.14	0.07
	Erkek	96	7.71	1.42		

Tablo 8 incelendiğinde, özel eğitim öğretmeni adaylarının mesleki iş birliğine yönelik tutumları, öğretmen yetkinlik düzeyleri, öğretmen yetkinlik düzeyleri alt boyutları cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmamaktadır ( $p > 0.05$ ). Özel eğitim öğretmeni adaylarında cinsiyet değişkeninin mesleki iş birliğine yönelik tutum ve öğretmen yetkinlikleri açısından farklılık oluşturan bir değişken olmadığı saptanmıştır.

**Tablo 9**

*Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkeni Açısından Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum Puanları ve Öğretmen Yetkinlik Düzeyi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Ölçekler	Yaş	n	$\bar{X}$	ss	F	p
Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeği	20-24	160	59.42	5.46	0.33	0.72
	25-29	59	58.95	5.85		
	30 ve üzeri	34	58.65	6.73		
Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği	20-24	160	94.13	12.03	1.83	0.16
	25-29	59	96.59	11.51		
	30 ve üzeri	34	91.68	14.28		
Yönlendirme	20-24	160	23.50	3.53	1.81	0.17
	25-29	59	24.25	3.14		
	30 ve üzeri	34	22.88	3.95		
Davranış Yönetimi	20-24	160	19.81	2.75	1.39	0.25
	25-29	59	19.69	2.53		
	30 ve üzeri	34	18.94	3.28		
Motivasyon	20-24	160	23.85	3.17	1.52	0.22
	25-29	59	24.59	3.11		
	30 ve üzeri	34	23.53	3.68		
Öğretim Becerisi	20-24	160	19.41	2.84	2.11	0.12
	25-29	59	19.97	2.86		
	30 ve üzeri	34	18.71	3.04		
Ölçme ve değerlendirme	20-24	160	7.56	1.49	2.70	0.07
	25-29	59	8.08	1.59		
	30 ve üzeri	34	7.62	1.30		

Tablo 9 incelendiğinde, özel eğitim öğretmeni adaylarının mesleki iş birliğine yönelik tutumları, öğretmen yetkinlik düzeyleri, öğretmen yetkinlik düzeyleri alt boyutları yaş değişkeni açısından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmamaktadır ( $p > 0.05$ ). Özel eğitim öğretmeni adaylarında yaş değişkeninin mesleki iş birliğine yönelik tutum ve öğretmen yetkinlikleri açısından farklılık oluşturan bir değişken olmadığı saptanmıştır.

**Tablo 10**

*Öğretmen Adaylarının Devam Ettikleri Üniversite Değişkeni Açısından Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum Puanları ve Öğretmen Yetkinlik Düzeyi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Ölçekler	Üniversite	n	$\bar{X}$	ss	F	p
Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeği	Gazi Üniversitesi	102	58.25	6.16	2.40	0.09
	Necmettin Erbakan Üniversitesi	103	59.86	5.58		
	Diğer	48	59.81	4.77		
Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği	Gazi Üniversitesi	102	94.25	11.68	0.26	0.77
	Necmettin Erbakan Üniversitesi	103	94.94	12.50		
	Diğer	48	93.42	13.19		
Yönlendirme	Gazi Üniversitesi	102	23.69	3.41	0.86	0.43
	Necmettin Erbakan Üniversitesi	103	23.78	3.63		
	Diğer	48	23.00	3.47		
Davranış yönetimi	Gazi Üniversitesi	102	19.39	2.72	1.10	0.34
	Necmettin Erbakan Üniversitesi	103	19.75	2.81		
	Diğer	48	20.08	2.80		
Motivasyon	Gazi Üniversitesi	102	23.96	3.15	0.27	0.76
	Necmettin Erbakan Üniversitesi	103	24.13	3.17		
	Diğer	48	23.71	3.57		
Öğretim becerisi	Gazi Üniversitesi	102	19.48	2.87	0.48	0.62
	Necmettin Erbakan Üniversitesi	103	19.57	2.92		
	Diğer	48	19.08	2.86		
Ölçme ve değerlendirme	Gazi Üniversitesi	102	7.74	1.56	0.30	0.74
	Necmettin Erbakan Üniversitesi	103	7.72	1.39		
	Diğer	48	7.54	1.61		

Tablo 10 incelendiğinde, özel eğitim öğretmeni adaylarının mesleki iş birliğine yönelik tutumları, öğretmen yetkinlik düzeyleri, öğretmen yetkinlik düzeyleri alt boyutları devam ettikleri üniversite değişkeni açısından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmamaktadır ( $p > 0.05$ ). Özel eğitim öğretmeni adaylarında öğrenimine devam edilen üniversite değişkeninin mesleki iş birliğine yönelik tutum ve öğretmen yetkinlikleri açısından farklılık oluşturan bir değişken olmadığı saptanmıştır.

**Tablo 11**

*Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Çalıştığı Yetersizlik Grubu Değişkeni Açısından Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum Puanları ve Öğretmen Yetkinlik Düzeyi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Ölçekler	Yetersizlik grubu	n	$\bar{X}$	ss	F	p	Tukey testi
Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeği	AÇYE	35	62.54	4.46	6.80	0.00	Görme < AÇYE Zihin < AÇYE
	Görme	31	57.00	6.40			
	Zihin	125	58.51	5.85			
	Otizm	62	59.82	4.92			
Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği	AÇYE	35	98.57	13.45	2.50	0.06	
	Görme	31	91.16	11.63			
	Zihin	125	93.47	12.14			
	Otizm	62	95.44	11.73			
Yönlendirme	AÇYE	35	24.80	3.72	2.86	0.04	Görme < AÇYE
	Görme	31	22.61	3.12			
	Zihin	125	23.29	3.54			
	Otizm	62	24.02	3.36			
Davranış yönetimi	AÇYE	35	20.46	2.72	1.97	0.12	
	Görme	31	19.16	2.84			
	Zihin	125	19.41	2.79			
	Otizm	62	20.00	2.69			
Motivasyon	AÇYE	35	24.86	3.50	2.19	0.09	
	Görme	31	22.84	3.06			
	Zihin	125	24.04	3.04			
	Otizm	62	23.94	3.47			
Öğretim becerisi	AÇYE	35	20.57	3.23	3.02	0.03	Görme < AÇYE Zihin < AÇYE
	Görme	31	18.74	2.90			
	Zihin	125	19.17	2.75			
	Otizm	62	19.71	2.79			
Ölçme ve değerlendirme	AÇYE	35	7.89	1.69	0.60	0.62	
	Görme	31	7.81	1.45			
	Zihin	125	7.57	1.54			
	Otizm	62	7.77	1.32			

Not: AÇYE = Ağır ve çoklu yetersizlik.

Tablo 11 incelendiğinde, özel eğitim öğretmeni adaylarının mesleki iş birliğine yönelik tutum puanları ile öğretmen yetkinlik düzeyi yönlendirme alt boyutu ve öğretim becerisi alt boyutu puanlarının öğretmenlik uygulamasında çalıştığı yetersizlik grubu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ). Farklılıkların hangi alt gruplarda olduğunun belirlenmesi için post-hoc analizlerden Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi normallik varsayımlarının karşılandığı ve varyansların eşit olduğu durumlarda kullanılan parametrik testlerin post-hoc analizlerinde kullanılmaktadır. Parametrik testlerden olan tek yönlü varyans analizi sonucunda ortaya çıkan farklılıkların hangi gruplar lehine veya aleyhine olduğunun bulunmasında kullanılmıştır (Montgomery, 2008). Tukey testi sonuçlarına göre; öğretmenlik uygulamasında ağır ve çoklu yetersizliği olan yetersizlik grubuyla çalışan özel eğitim öğretmeni adaylarının mesleki iş birliğine yönelik tutum puanlarının görme yetersizliği ve zihin yetersizliği olan grupla çalışan öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek çıktığı görülmüştür. Puan ortalamalarına bakıldığında ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmeni adaylarının puan ortalamasının ( $\bar{X} = 62.54$ ), görme yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmen adaylarının puan ortalamasının ( $\bar{X} = 57.00$ ), zihin yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmen adaylarının puan ortalamasının ise ( $\bar{X} = 58.51$ ) olduğu görülmektedir. Ağır ve çoklu yetersizliği olan grupla çalışan öğretmen adaylarının mesleki iş birliğine yönelik olumlu tutumları diğer yetersizlik gruplarıyla çalışan öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlik uygulamasında ağır ve çoklu yetersizliği olan yetersizlik grubuyla çalışan özel eğitim öğretmeni adaylarının öğretmen yetkinliği ölçeği yönlendirme alt boyutu puanları zihin yetersizliği olan grupla çalışan öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek çıkmıştır. Puan ortalamalarına bakıldığında ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmen adaylarının puan ortalamasının ( $\bar{X} = 24.80$ ), zihin yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmen adaylarının puan ortalamasının ise ( $\bar{X} = 22.11$ ) olduğu görülmektedir. Ağır ve çoklu yetersizliği olan grupla çalışan öğretmen adaylarının öğrenciyi yönlendirme yetkinliklerinin görme yetersizliği olan grupla çalışan öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlik uygulamasında ağır ve çoklu yetersizliği olan yetersizlik grubuyla çalışan özel eğitim öğretmeni adaylarının öğretmen yetkinliği ölçeği alt boyutu puanları görme yetersizliği ve zihin yetersizliği olan grupla çalışan öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek çıktığı görülmüştür. Puan ortalamalarına bakıldığında ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmen adaylarının puan ortalamasının ( $\bar{X} = 20.57$ ), görme yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmen adaylarının puan ortalamasının ( $\bar{X} = 18.74$ ), zihin yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmen adaylarının puan ortalamasının ise ( $\bar{X} = 19.17$ ) olduğu görülmektedir. Ağır ve çoklu yetersizliği olan grupla çalışan öğretmen adaylarının öğretim becerisi yetkinliklerinin diğer yetersizlik gruplarıyla çalışan öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek çıkmıştır.

Öğretmen yetkinlik düzeyleri arasında önemli ilişkiler ortaya koymuştur. Öncelikle, öğretmen adaylarının mesleki iş birliği tutumları ile Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeğinden alınan puanlar arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Özellikle, yönlendirme, davranış yönetimi, motivasyon, öğretim becerisi ve ölçme ve değerlendirme alt boyutlarında bu ilişki belirgin şekilde görülmüştür. Ayrıca, öğretmen adaylarının mesleki iş birliği tutumlarının öğretmen yetkinliklerini anlamlı derecede yordadığı saptanmıştır. Özellikle, ağır ve çoklu yetersizliği olan yetersizlik gruplarıyla çalışan öğretmen adaylarının, diğer yetersizlik gruplarına göre daha yüksek mesleki iş birliği tutum puanlarına ve öğretmen yetkinlik düzeylerine sahip oldukları gözlemlenmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının farklı yetersizlik gruplarıyla çalışma deneyimi ve mesleki yetkinlik algıları arasında pozitif ilişki olduğunu göstermektedir.

### Tartışma

Bu araştırma, özel eğitim öğretmeni adaylarının mesleki iş birliği tutumlarıyla öğretmenlik yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın amacı, günümüz eğitim sisteminin önemli bir gerekliliği olan iş birliği ve etkili öğretmenlik yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi anlamamıza yardımcı olmaktır.

Çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalar, öğretmenlerin yetkinlikleri ve tutumlarının öğrencilerin eğitim başarıları üzerinde önemli bir etki yaptığını vurgulamaktadır. Özellikle Pit-ten-Cate ve arkadaşları (2018) ile Onivehu ve arkadaşları (2017) tarafından yapılan çalışmalar, bu bulguları destekler niteliktedir. Bu çalışmalarda, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve yetkinliklerinin incelendiği ve bu unsurların eğitimdeki başarı için kritik öneme sahip olduğu belirtilmiştir. Bu bulguların yanı sıra, Cohen (2015) ve Everington ve arkadaşlarının (1999) çalışmaları da öğretmenlerin tutum ve yetkinliklerine odaklanarak benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu çalışmaların sonuçları, Gürgür (2005) tarafından yapılan çalışmayla da desteklenmektedir. Gürgür (2005), iş birliği ile öğretim yaklaşımının sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimine nasıl katkı sağladığını ve özellikle özel gereksinimli öğrencilerle etkili iletişim kurulmasında bu yaklaşımın önemini ortaya koymuştur. Bu çalışmaların ışığında, öğretmen adaylarının mesleki iş birliğine yönelik tutumlarının ve öğretmen yetkinliklerinin pozitif bir ilişki içinde olduğu görülmektedir. Araştırmaların bu yönü, alan yazınında yapılan diğer çalışmalarla da paralellik göstermektedir. Ergül ve arkadaşları (2013), Mu ve arkadaşları (2015), Pit-ten-Cate ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan çalışmalar, öğretmen adaylarının eğitim ve deneyimlerinin, öğretmenlik tutumları ve yetkinlikleri üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, mevcut çalışmanın sonuçlarıyla uyum içindedir ve öğretmen eğitim programlarının ve pratik deneyimlerin öğretmenlerin yetkinlik algısını ve tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırma, öğretmen adaylarının yetkinlik algıları üzerinde demografik faktörlerin (cinsiyet, yaş vb.) anlamlı bir etki yapmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Özsoy (2019) tarafından yapılan çalışmada da desteklenmiştir. Özsoy'un araştırması, özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği düzeylerini demografik faktörler açısından incelemiş ve bu faktörlerin iş birliği düzeylerine önemli bir etkisi olmadığını bulmuştur. Bununla birlikte, araştırmada özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki iş birliği tutumlarının, öğretmenlik yetkinliklerini ve bu yetkinliklerin alt boyutlarını nasıl etkilediği de incelenmiştir. Bu bulgu, iş birliği becerilerinin öğretmenlik yetkinliklerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. İlginç bir şekilde, cinsiyet ve yaş gibi demografik faktörlerin genel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı, ancak öğretmen adaylarının çalıştığı yetersizlik gruplarına göre farklılık oluşturduğu ortaya konmuştur. Bu, öğretmenlerin farklı yetersizlik durumlarına sahip

öğrencilerle çalışırken iş birliği yapma konusundaki tutumlarının ve becerilerinin farklılaşabileceğini göstermektedir. Özellikle, ağır ve çoklu yetersizlikleri olan çocuklarla çalışan öğretmen adaylarının, mesleki iş birliğine yönelik tutumları ve yetkinlikleri daha yüksek seviyelerde bulunmuştur. Ağır ve çoklu yetersizlik durumlarına sahip öğrencilerle çalışırken, iş birliği gereksinimleri daha karmaşık ve hassas bir yaklaşım gerektirebilir. Bu tür durumlar, öğretmenlerin öğrencilerin özel ihtiyaçlarını anlamaları ve karşılamaları için ek destek ve daha yoğun iş birliği çabalarını kaçınılmaz hale getirebilir. Dolayısıyla, farklı yetersizlik gruplarıyla etkileşimlerin, öğretmenlerin iş birliği ve uyum becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir (Hunt vd., 2003; Peltomäki vd., 2021)

Araştırmanın bulguları, öğretmen yetiştirme programlarının iş birliği becerilerini ve öğretmenlik yetkinliklerini geliştirmeye odaklanmasının ne kadar kritik olduğunu ortaya koymaktadır. İş birliği becerilerinin artırılması, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında daha etkili olmalarına ve öğrenci başarılarını artırmalarına yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, geleceğin öğretmenlerini yetiştiren programların, öğretmen adaylarına iş birliği kültürünü nasıl geliştirebilecekleri ve farklı yetersizlik gruplarıyla nasıl etkili bir şekilde çalışabilecekleri konusunda rehberlik etmesi önemlidir.

Sonuç olarak, bu çalışma, özel eğitim öğretmeni adaylarının iş birliği tutumları ile öğretmenlik yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi vurgulamış ve bu bağlamda eğitim programlarının geliştirilmesi için somut öneriler sunmuştur. Araştırmanın sınırlılıkları, özellikle örneklem grubunun belirli bir üniversite grubuna sınırlı olması ve öz değerlendirmelere dayanması, gelecek çalışmalar için önemli bir yol haritası sunmaktadır. Bu nedenle, bulguların farklı kültürel veya eğitimsel bağlamlarda genellemesi konusunda dikkatli olunmalı ve öğretmen yetiştirme programlarının iş birliği ve etkili öğretmenlik yetkinliklerini nasıl daha iyi destekleyebileceği üzerine daha fazla araştırma yapılmalıdır. Bu doğrultuda mevcut çalışmadan yola çıkarak gelecek araştırmalarda; farklı kültürel ve eğitimsel bağlamlardaki öğretmen yetiştirme programlarının iş birliği becerileri ve öğretmenlik yetkinliklerine etkisi üzerine karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir. Öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinin uzun süreli takip edilmesi, eğitim programlarının uzun vadeli etkinliğinin değerlendirilmesine olanak sağlar. Bu çalışma, bu tür çalışmalar için temel oluşturabilir. Uygulama boyutunda ise; öğretmen adaylarına yönelik çeşitlilik ve kapsayıcılık konusunda kapsamlı eğitimler verilerek, bu çalışmanın ortaya koyduğu iş birliği becerileri ve öğretmenlik yetkinliklerinin geliştirilmesine katkıda bulunulabilir. Öğretmen eğitim programlarının pratik uygulama yönlerinin güçlendirilmesi, öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamlarına daha iyi hazırlanmalarını ve farklı öğrenci ihtiyaçlarına uygun yanıtlar geliştirebilmelerini sağlayabilir.

### Kaynaklar

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. *European Review of Social Psychology*, 11(1), 1-33. <https://doi.org/10.1080/14792779943000116>
- Baloğlu, N. & Karadağ, E. (2008). Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Educational Administration: Theory and Practice*, 56, 571-606. <https://dergipark.org.tr/pub/kuey/issue/10341/126693>
- Banerjee, N., Stearns, E., Moller, S., & Mickelson, R. A. (2017). Teacher job satisfaction and student achievement: The roles of teacher professional community and teacher collaboration in schools. *American Journal of Education*, 123(2), 203-241. <https://doi.org/10.1086/689932>
- Bruder, M. B., & Dunst, C. J. (2005). Personnel preparation in recommended early intervention practices: Degree of emphasis across disciplines. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(1), 25-33. <https://doi.org/10.1177/02711214050250010301>
- Bukvić, Z. (2014). Teachers competency for inclusive education. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 11(4), 408-412. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.141>
- Butler, D. L., & Schnellert, L. (2012). Collaborative inquiry in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1206-1220. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.009>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. baskı). Pegem Akademi.
- Cohen, E. (2015). Principal leadership styles and teacher and principal attitudes, concerns and competencies regarding inclusion. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 758-764. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.105>
- Conderman, G., & Johnson-Rodriguez, S. (2009). Beginning teachers' views of their collaborative roles. *Preventing School Failure*, 53(4), 235-244. <https://doi.org/10.3200/PSFL.53.4.235-244>
- Conderman, G., & Stephens, J. T. (2000). Voices from the field: Reflections from beginning special educators. *Teaching Exceptional Children*, 33(1), 16-21. <https://doi.org/10.1177/004005990003300103>
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Pegem Akademi.
- Da Costa, J. L. & Riordan, G. (1996, April 8-12). *Teacher efficacy and the capacity to trust* [Paper presentation]. The annual meeting of the American Educational Research Association, New York, United States. <https://eric.ed.gov/?id=ED397010>
- Dettmer, P., Thurston, L., Knackendoffel, A., & Dyck, N. (2005). *Collaboration, consultation and teamwork* (6th ed.). Merrill.
- Diken, İ. H. (2012). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Pegem.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü., & Şimşek, U. (2005). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme: I. İşbirlikçi öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 59-83. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erziefd/issue/5995/79776>
- DuFour, R. (2011). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11. <https://www.siprep.org/uploaded/ProfessionalDevelopment/Readings/PLC.pdf>
- Elçi, A. N. (2019). *Özel eğitim okul ve sınıflarında branş derslerinin yürütülmesinde özel eğitim ve branş öğretmenleri arasındaki iş birliği çalışmalarının incelenmesi* (Tez Numarası: 593686) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.



- Ergül, C., Baydık, B., & Demir, Ş. (2013). Opinions of in-service and pre-service special education teachers on the competencies of the undergraduate special education programs. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 518-522. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016666.pdf>
- Everington, C., Stevens, B., & Winters, V. R. (1999). Teachers' attitudes, felt competence, and need of support for implementation of inclusive educational programs. *Psychological Reports*, 85(1), 331-338. <https://doi.org/10.2466/pr0.1999.85.1.331>
- Farrish, C. (2017). *Cooperating teachers in a special education professional development partnership program: Examination of the benefits, challenges and perception of the role* (Publication No. 10616976) [Doctoral dissertation, University of Drexel]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Friend, M. (2022). İş birliğinin temelleri ve iş birliğine yönelik bakış açıları (E. Dayı, Çev.). E. Dayı (Çev. Ed.), *Eğitimde etkileşimler: Uzmanlar için iş birliği becerileri içinde* (ss. 12-24). Nobel Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2020)
- Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Friend, M., & Pope, K. L. (2005). Creating schools in which all students can succeed. *Kappa Delta Pi Record*, 41(2), 56-61. <https://doi.org/10.1080/00228958.2005.10532045>
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretim 1. kademedeki okul-aile iş birliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 227-243. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26124/275197>
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896. <https://doi.org/10.1177/016146810710900401>
- Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında iş birliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi* (Tez Numarası: 205204) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güven, E. (2011). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda işbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi üzerindeki etkileri* (Tez Numarası: 279776) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hollingworth, L., Olsen, D., Asikin-Garmager, A., & Winn, K. M. (2018). Initiating conversations and opening doors: How principals establish a positive building culture to sustain school improvement efforts. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(6), 1014-1034. <https://doi.org/10.1177/1741143217720461>
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J., & Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 69(3), 315-332. <https://doi.org/10.1177/001440290306900304>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kayhan, N., & Uğurlu, N. I. (2022). Meslek öncesi ve sırası süreçte özel eğitim personeli işbirliği: Özel eğitim aday öğretmenlerinin deneyimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 751-780. <https://doi.org/10.29299/kefad.987474>
- Lee, S. H., Kim, Y. R., & Park, J. (2020). A review of instruments measuring special educators' competencies. *British Journal of Special Education*, 47(4), 422-451. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12315>
- Lee, V. E., Dedrick, R. F., & Smith, J. B. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*, 64(3), 190-208. <https://doi.org/10.2307/2112851>
- Montgomery, D. C. (2008). *Design and analysis of experiments* (8th ed.). John Wiley & Sons.

- Mu, G. M., Wang, Y., Wang, Z., Feng, Y., Deng, M., & Liang, S. (2015). An enquiry into the professional competence of inclusive education teachers in Beijing: Attitudes, knowledge, skills, and agency. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(6), 571-589. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1077934>
- Murawski, W. W., & Lochner, W. W. (2011). Observing co-teaching: What to ask for, look for, and listen for. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 174-183. <https://doi.org/10.1177/1053451210378165>
- O'Toole, C., & Kirpatrick, V. (2007). Building collaboration between professionals in health and education through interdisciplinary training. *Child Language Teaching and Therapy*, 23(3), 325-352. <https://doi.org/10.1177/0265659007080685>
- Onivehu, A. O., Ohawuiro, O. E., & Oyeniran, B. J. (2017). Teachers' attitude and competence in the use of assistive technologies in special needs schools. *Acta Didactica Napocensia*, 10(4), 21-32. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1164985.pdf>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). T. C. Resmi Gazete (Sayı: 30471) T.C. Resmi Gazete, (30471), 7 Temmuz 2018, 22-77. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Özsoy, B. (2019). *Özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan iş birliği düzeylerinin belirlenmesi* (Tez Numarası: 551530) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Parise, L. M., & Spillane, J. P. (2010). Teacher learning and instructional change: How formal and on-the-job learning opportunities predict change in elementary school teachers' practice. *Elementary School Journal*, 110(3), 323-346. <https://www.jstor.org/stable/10.1086/648981>
- Peltomäki, S., Pirttimaa, R., Pyhäntö, K., & Kontu, E. K. (2021). Setting individual goals for pupils with profound intellectual and multiple disabilities-engaging in the activity area-based curriculum making. *Education Sciences*, 11(9), 1-16. <https://doi.org/10.3390/educsci11090529>
- Pit-ten-Cate, I. M., Markova, M., Krischler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting inclusive education: The role of teachers' competence and attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182863.pdf>
- Pounder, D. G. (1999). Teacher teams: Exploring job characteristics and work-related outcomes of work group enhancement. *Educational administration quarterly*, 35(3), 317-348. <https://doi.org/10.1177/0013161X99353002>
- Pürsün, T., Okutan, S., & Atbaşı, Z. (2021). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin işbirliğine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(232), 287-311. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.747646>
- Shachar, H., & Shmuelovitz, H. (1997). Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 53-72. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0924>
- Smit, R., & Humpert, W. (2012). Differentiated instruction in small schools. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1152-1162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.003>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Allyn and Bacon.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The elementary School Journal*, 110(2), 228-245. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/605771>

- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Vuran, S., Bozkuş-Genç, G., & Sani-Bozkurt, S. (2017). İşbirliği ile bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme süreci: Durum çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(2), 165-184. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.316362>
- Yener, C., & Dayı, E. (2021). Kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki BEP sürecindeki iş birliğinin uzman ve aile görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 76-93. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tred/issue/59869/648737>
- Yeşil, R., & Çalışkan, N. (2006). Okul deneyimi I dersinde işbirliği sürecinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, 277-310. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10351/126765>
- Yılmaz, K., & Çelik, M. (2020). Öğretmenler arasında mesleki iş birliğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 731-740. <https://doi.org/10.33206/mjss.584856>



## Investigating the Relationship Between Preservice Special Education Teachers' Attitudes Toward Professional Collaboration and Teaching Competencies

Mehmet Emin Kalaylı  <sup>1</sup>

Hatice Cansu Bilgiç  <sup>2</sup>

Eylem Dayı  <sup>3</sup>

### Abstract

**Introduction:** Collaboration is a positive and mutually committed process that involves team members working together, pooling resources, and sharing an environment. The process of collaboration among teachers also leads to the improvement of professional practice and the quality of learning outcomes. Teachers in a collaborative environment know that there are other experts from whom they can get support in the educational process. This situation has a positive effect on their attitudes towards the teaching profession, and positive attitudes enhance their professional competence by increasing their motivation to learn and teach. This study aimed to contribute to the literature by clarifying the relationship between attitudes towards collaborative working skills and teachers' competencies in the field of special education.

**Method:** The research was designed in relational survey method, one of the quantitative research types. A total of 253 students who were enrolled in the undergraduate special education program at the universities and took the teaching practice course for at least one semester participated in the study. The data of the study were collected through the "Attitude Scale towards Professional Collaboration among Teachers" and "Ohio Teacher Competence Scale". Before analyzing the data, the assumption of normality was checked. Then, statistical analyses (correlation, regression, one-way analysis of variance, independent groups t-test) were performed. Reliability coefficients were also calculated for each scale.

**Findings:** As a result of the analyses, a high positive correlation was found between pre-service teachers' attitudes towards professional collaboration and teacher competencies and their subdimensions. In addition, it was found that pre-service teachers' attitudes toward professional collaboration positively predicted teacher competencies and their subdimensions. Finally, the attitudes towards collaboration and teacher competencies of pre-service teachers working with students with severe and multiple disabilities in teaching practice were higher than those of pre-service teachers working with other disability groups.

**Discussion:** The results of this study suggest that pre-service special education teachers' positive attitudes towards professional collaboration significantly increase their levels of teacher efficacy, and that working with different disability groups affects pre-service teachers' professional development in different ways. This highlights the importance of teacher education programs to promote approaches that are sensitive to diversity and diverse learning needs.

**Keywords:** Collaboration, teacher competencies, attitudes, severe and multiple disabilities, autism, visual impairment, intellectual disability.

**To cite:** Kalaylı, M. E., Bilgiç, H. C., & Dayı, E. (2025). Investigating the relationship between preservice special education teachers' attitudes toward professional collaboration and teaching competencies. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 26(1), 49-65. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1351885>

<sup>1</sup>**Corresponding Author:** Res. Assist., Gazi University, E-mail: eminkalayli@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5030-8052>

<sup>2</sup>Res. Assist., Gazi University, E-mail: cansuyilmaz@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6006-0000>

<sup>3</sup>Assoc. Prof., Gazi University, E-mail: eylemd@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1020-5846>

## Introduction

The educational diagnosis and evaluation processes specified in the Special Education Services Regulation (SESR) stipulate that individuals who differ from their peers in terms of individual characteristics and educational competencies require special education and support services (SESR, 2018). In this direction, special education is the education provided in environments organized according to their competencies under the guidance of specially trained personnel to meet the educational needs of these individuals (Diken, 2012; Special Education Services Regulation (SESR), 2018). Appropriate educational environments include special education schools, special education classes, or general education schools within the framework of mainstreaming/integration according to SESR (2018), and are based on the principle of the "least restrictive educational environment" for students. Special education takes into account the diversity of student structures and individual needs. This requires special education teachers to collaborate with other teachers, school administrators, and personnel providing support services (e.g., physiotherapists and speech pathologists). Studies (Elçi, 2019; Friend et al., 2010; Friend & Cook, 2003) show that this collaboration is an important dimension of special education.

Collaboration refers to a process in which team members agree to work together and to gather and share resources. In this process, there is a positive mutual commitment and support among team members (Friend, 2022). While O'Toole and Kirkpatrick (2007) see collaboration as a "joint work activity," Murawski and Lochner (2011) define collaboration as a "mutual endeavor." Friend and Pope (2005) define collaboration as "a style of direct interaction between at least two equal partners who voluntarily participate in a joint decision-making process while working toward a common goal." In this context, teacher collaboration is defined as a systematic process in which teachers work together to analyze and improve their professional practices and thereby improve student outcomes (DuFour, 2011; Yılmaz & Çelik, 2020). Teacher collaboration refers to teachers working together in educational processes to meet the needs of students more effectively. This process allows teachers to learn from each other and share their experiences, thereby improving educational practice and increasing teacher effectiveness (Bukvic, 2014; Yılmaz & Çelik, 2020).

When teachers find opportunities to collaborate, they can support both their personal and professional development. In light of the research conducted by Hollingworth et al. (2018) and Pounder (1999), it has been observed that collaboration among teachers increases teachers' job satisfaction. In addition, the research conducted by Shachar and Shmuelewitz (1997) shows that collaboration has positive effects on teaching and increases teaching effectiveness. The studies conducted by Banerjee et al. (2017) and Goddard et al. (2007) also indicate that student achievement improves when adequate support is provided and teachers act collaboratively. Although collaborative working skills contribute to teachers' pre-service skills, some studies have shown that pre-service teachers have limitations in using the skills necessary to work collaboratively on behalf of a student in need of special education (Conderman & Johnson-Rodriguez, 2009; Conderman & Stephens, 2000; Bruder & Dunst, 2005). In their study, Conderman and Johnson-Rodriguez (2009) found that pre-service teachers did not feel prepared to collaborate with colleagues or other professionals because they had limited training and experience in collaborative skills. Similarly, Conderman and Stephens (2000) examined the perspectives of novice special education teachers and reported that these teachers found developing collaborative relationships more challenging than many other aspects of teaching and that the reason for this was that most novice teachers did not receive pre-service training in collaboration. In parallel with these studies, Bruder and Dunst (2005) conducted a survey of 449 undergraduate and graduate students and found that pre-service programs did not adequately prepare students for entering the field or did not provide them with effective collaboration skills. Given that teacher collaboration has the potential to increase both teacher satisfaction and student achievement, studies show that developing pre-service teachers' collaborative skills is important for both their own professional development and student educational outcomes.

Although teachers are expected to enter the field of education well-equipped, most teachers do not receive any training related to collaboration during their pre-service period. This situation creates the need to develop teachers' ability to collaborate and, at the same time, to use this ability as a team (Conderman & Stephens, 2000; Dettmer et al., 2005). This contradictory situation causes teachers to experience competence deficits (Dettmer et al., 2005). Teacher efficacy refers to teachers' belief in their ability to achieve the outcomes they want for their students. Many factors can influence teachers' beliefs about their ability to successfully educate their students (e.g., Tschannen-Moran & McMaster, 2009; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Teacher competence has been linked to trust (Da Costa & Riordan, 1996) and teacher satisfaction (Lee et al., 1991). The fact that pre-service teachers are not trained to work collaboratively makes it difficult for them to acquire the necessary competencies in the field of education (Conderman & Stephens, 2000; Dettmer et al., 2005). This deficiency can affect teachers' belief in



their ability to achieve the desired student outcomes and limit the development of teacher efficacy (e.g., Tschannen-Moran & McMaster, 2009; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). However, as teacher collaboration increases, the potential to positively affect student achievement and teacher satisfaction increases, which, in turn, positively affects teacher attitudes (Parise & Spillane, 2010). As in other teaching fields, the content and quality of teacher education programs in special education play a crucial role in the relationship between the competencies and attitudes developed by teachers. Studies (Bukvić, 2014; Cohen, 2015; Ergül et al., 2013; Evernginton et al., 1999; Lee et al., 2020; Mu et al., 2015; Onivehu, et al., 2017; Pit-ten-Cate et al., 2018) have addressed various aspects in the field of special education by focusing on teachers' roles, competencies, and attitudes in inclusive education. Studies have been conducted on teachers' attitudes and competencies toward students with special educational needs (Pit-ten-Cate et al., 2018; Onivehu et al., 2017), the quality of educational programs (Ergül et al., 2013), and the impact of leadership styles (Cohen, 2015). While Everington et al. (1999) and Bukvić (2014) focus on teachers' attitudes toward inclusive education and their support needs, Lee et al. (2020) and Mu et al. (2015) draw attention to the measurement of teachers' professional competencies.

Attitude is the development of a positive, negative, or neutral opinion or emotional response by an individual toward a particular object, person, event, or subject (Ajzen & Fishbein, 2000). It is usually shaped by an individual's thoughts, beliefs, and values and can influence their behavior (Parise & Spillane, 2010). For example, a teacher's attitude towards collaboration can greatly influence his/her professional performance and interaction with other teachers (Tschannen-Moran & McMaster, 2009). Ajzen and Fishbein (2000) suggest that individuals' attitudes play a critical role in the beliefs and intentions that lead to their behaviors. According to this theory, when a teacher develops a positive attitude toward collaboration, it means that he/she intends to use collaborative pedagogical strategies more often and more effectively.

Teachers with rich collaborative experiences develop more positive teaching attitudes when they realize they can get help and support from other experts. This positive attitude makes them more motivated in the teaching and learning process and thus contributes to the development of their teaching competencies (Butler & Schnellert, 2012; Smit & Humpert, 2012). The effect of this positive attitude is two-way: Teachers' positive attitudes toward the profession make them more open to collaboration, and their increased collaborative experiences increase their confidence in their teaching abilities, which, in turn, makes their teaching attitudes even more optimistic.

Teacher collaboration, competence, and attitudes have also been linked in various ways in the literature. For example, Smit and Humpert (2012) found that team collaboration was relatively higher in schools where teachers were more involved in individualized instruction. In addition to these findings, they found that most teachers who collaborate to improve student outcomes get to know their students better and work harder to meet their individual needs. Parise and Spillane (2010) found that teachers' reports of professional learning opportunities, including collaboration, were statistically significant predictors of reported changes in their teaching practices in mathematics and English language arts. Butler and Schnellert (2012) conducted case studies of teachers working together and found that most teachers who worked together to improve student outcomes got to know their students better and worked more effectively to meet students' unique needs. In the same study, 94% of teachers reported that they learned more about their students through collaboration. Similarly, Shachar and Shmulevitz (1997) found that when teachers collaborated to improve instruction, they were more likely to identify the different needs of students in the learning process. Farrish (2017) also examined the roles and perceptions of special education teachers in practicum schools in terms of collaboration and found that these teachers had a role in interacting with, supporting, and guiding interns. In addition, it was emphasized that special education teachers could overcome the lack of motivation due to practice and bureaucratic procedures by sharing work in a collaborative environment, which can increase teacher motivation.

When reviewing the studies on collaboration in the field of education in our country, it can be seen that there are studies on school-family collaboration (Genç, 2005) and collaborative learning processes (Doymuş et al., 2005, Yeşil & Çalışkan, 2006). These studies focused on the collaborative processes of teachers and pre-service teachers and the effects of these processes on the professional competencies of pre-service special education teachers. While Genç's (2005) study emphasized the positive effects of school-family collaboration on students' development, Doymuş et al. (2005) showed the contribution of collaborative learning methods to students' social and academic skills. Yeşil and Çalışkan (2006) drew attention to the need for teacher training programs to develop collaboration skills more effectively by addressing the expectations of pre-service teachers in the collaboration process and the level of fulfillment of these expectations. If we look at the studies on collaboration in the field of special education, there are studies on collaborative teaching approaches (Gürgür, 2005; Güven, 2011), on collaboration among teachers working in the field of special education (Elçi, 2019; Özsoy, 2019; Pürsün et al,



2021), on collaboration in the pre-service education of pre-service teachers (Kayhan & Uğurlu, 2022; Vuran et al., 2017), and on collaboration in the individualized education program (IEP) process (Yener & Dayı, 2021). While the study conducted by Gürgür (2005) revealed the positive effects of collaborative teaching approaches on teachers' professional development and students' academic and social performance, the study conducted by Elçi (2019) revealed that the effectiveness of collaboration among teachers was not fully achieved. While Özsoy (2019) investigated the level of collaboration of special education teachers with different groups, the studies of Kayhan and Uğurlu (2022) and Vuran et al. (2017) addressed the collaboration skills of pre-service teachers and the effects of these skills on their professional development. The results of the existing studies emphasize the need to design and implement teacher training programs more effectively to develop collaboration and professional competence and show that collaboration experiences, especially in practical applications and real classroom environments, are effective in developing pre-service teachers' professional competence and teaching skills. Although there is a limited number of studies on collaboration in the field of special education, there is no study on the relationship between teacher competencies and collaborative working skills. Therefore, the lack of studies examining the relationship between teacher competencies and collaborative work skills in the field of special education was the starting point for the current study.

The purpose of this study is to examine the relationship between pre-service special education teachers' attitudes toward professional collaboration and their teaching competencies. Existing literature emphasizes the importance of teachers' roles, competencies, and attitudes, especially in the context of inclusive education (Conderman & Stephens, 2000; Dettmer et al., 2005). Therefore, a comprehensive examination of pre-service teachers' collaborative skills and their impact on the effectiveness of these skills may contribute to the development of educational strategies in the field of special education. The focus of this study is to identify the relationship between teacher competencies and collaborative working skills in the context of pre-service teachers in special education teacher education programs and to contribute to the literature in this area. Within this framework, the research aims to analyze the attitudes of pre-service teachers in special education teaching undergraduate programs towards the relationship between teaching competencies and collaborative working skills and to analyze this relationship.

This study aims to examine the relationship between the professional collaboration attitudes of pre-service teachers attending the undergraduate special education program and their teaching competencies. In accordance with this general purpose, the following questions were addressed.

5. What is the level of preservice special education teachers' attitudes toward professional collaboration and their levels of teaching competence?
6. Is there a significant relationship between preservice special education teachers' attitudes toward professional collaboration and their levels and subdimensions of teaching competence?
7. Do pre-service special education teachers' attitudes toward professional collaboration predict teacher competence levels and subdimensions?
8. Do pre-service special education teachers' attitudes toward professional collaboration and teacher competence levels vary by gender, age, university attended, and disability group studied in teaching practice?

### **Method**

In this part of the study, information about the model to be followed in conducting the research, the study population, the sample, the application of the data collection tool and the analysis of the data are given. The researchers applied to Gazi University Ethics Committee Presidency with the ethics committee documents prepared by them and the approval of the ethics committee was obtained (with research code 2023-74 with meeting date 10.01.2023 and meeting number 01).

### **Design of the Study**

Relational survey model, one of the quantitative research designs, was used in the study. Relational survey allows to determine the existence or degree of change between more than one variable. Three basic relationships emerge as a result of the research using the relational survey model. These are: no relationship between variables, positive/same relationship between variables, and negative/opposite relationship between variables (Karasar, 2014).

**Population and Sample**

The population of the study consisted of the students who attended the undergraduate program of special education in the universities affiliated to the Council of Higher Education (CoHE) in Turkey in the 2021-2022 academic year and took the teaching practice course for at least one semester. The convenience sampling method, which is one of the types of purposive sampling, was used to select the sample. Convenient sampling method selects the sample group that is easily accessible to the researchers. Therefore, it is an advantageous method in terms of speeding up the research (Büyüköztürk et al., 2017). The sample of the study consisted of 253 students who were enrolled in the undergraduate special education teaching programs at Gazi University, Necmettin Erbakan University, Ankara University, Ondokuz Mayıs University, and Maltepe University in the 2021-2022 academic year and who attended the teaching practice course for at least one semester. In the process of determining the sample, these universities were selected where the researchers' access to the sample would be easier and more reliable.

**Demographic Characteristics of Pre-Service Teachers**

The frequency and percentage distributions of the pre-service teachers in the sample in terms of gender, age, university attended, and disability group studied in the teaching practice are presented in Table 1.

**Table 1**  
*Distribution of Demographic Characteristics of Pre-service Teachers*

	Variables	n	%
Gender	Woman	157	62.05
	Man	96	37.95
Age	20-24	160	63.26
	25-29	59	23.33
	30 and above	34	13.41
University	Gazi University	102	40.33
	Necmettin Erbakan University	103	40.67
	Ankara University	28	11.06
	Ondokuz Mayıs University	12	4.74
	Maltepe University	8	3.16
Disability group worked in teaching practice	Severe and multiple disability	35	13.75
	Visual impairment	31	12.33
	Intellectual disability	125	49.38
	Autism	62	24.54
Total		253	100

According to Table 1, 62.05% ( $n = 157$ ) of the pre-service teachers who participated in the study were female and 37.95% ( $n = 170$ ) were male. It can be seen that 63.26% ( $n = 160$ ) of the pre-service teachers who participated in the study were between the ages of 20-24, 23.33% were between the ages of 25-29, and 13.41% ( $n = 34$ ) were 30 and older. 40.33% ( $n = 102$ ) of the pre-service teachers attended Gazi University, 40.67% ( $n = 103$ ) attended Necmettin Erbakan University, 11.06% ( $n = 28$ ) attended Ankara University, 4.74% ( $n = 12$ ) attended Ondokuz Mayıs University and 3.16% ( $n = 16$ ) attended Ondokuz Mayıs University. 16% ( $n = 8$ ) continued their education at Maltepe University. In addition, the disability groups in which the participants worked within the framework of the teaching practice course were severe and multiple disabilities (13.75%;  $n = 102$ ), visual impairment (12.33%;  $n = 102$ ), intellectual disability (49.38%;  $n = 125$ ) and autism (24.54%;  $n = 62$ ).

**Data Collection Tools**

The “General Information Form” developed by the researcher to determine the demographic characteristics of pre-service teachers, the “Attitude Scale toward Professional Collaboration among Teachers” (Yılmaz & Çelik, 2020) consisting of 13 items and one dimension, and the “Ohio Teacher Competence Scale” (Baloğlu & Karadağ, 2008) consisting of 24 items and five sub-dimensions were used in this study. Subdimensions of Ohio Teacher Competence Scale: Orientation, Behavior Management, Motivation, Teaching Skills, Measurement and Evaluation. Cronbach's alpha reliability coefficients calculated separately for the sub-dimensions during the development of the scale ranged from 0.87 to 0.94. The Cronbach's alpha reliability coefficient calculated during the development process of the scale "Attitude towards professional collaboration

among teachers" was 0.87. In the general information form developed by the researchers, there were questions to determine the participants' gender, age, university, and the disability group in which they worked in the teaching practice.

In this research, Cronbach's alpha reliability coefficient was used to calculate the reliability analyses of the data obtained from 253 pre-service teachers studying in the Department of Special Education. The reliability analyses of "Attitude Scale towards Professional Collaboration among Teachers", "Ohio Teacher Competence Scale" and its subscales are shown in Table 2.

**Table 2**

*Reliability Coefficient Results for the Pre-Service Teacher Attitudes Toward Professional Collaboration Scale and the Ohio Teacher Competence Scale*

Scales	Cronbach alpha
Attitude Scale towards Professional Cooperation among Teachers	0.89
Ohio Teacher Efficacy Scale	0.94
Leadership	0.82
Behavior management	0.71
Motivation	0.79
Teaching skills	0.77
Measurement and evaluation	0.43

Reliability coefficients between 0.70 and 0.90 indicate high reliability, between 0.30 and 0.70 indicate moderate reliability, and between 0.01 and 0.29 indicate low reliability (Büyüköztürk et al., 2017). When Table 2 is examined, it is seen that the reliability coefficients vary between 0.71 and 0.94, except for the measurement and evaluation sub-dimension of the Ohio Teacher Competence Scale. It can be seen that these values are at a high level. There are two items in the measurement and evaluation sub-dimension. When calculating the Cronbach's alpha reliability coefficient, the low number of items leads to a decrease in the reliability coefficient (Cortina, 1993; Creswell & Creswell, 2017; Tavakol & Dennick, 2011). The reliability coefficient of 0.43 in the measurement and evaluation subdimension may be due to this situation.

**Data Collection and Analysis**

The "General Information Form", "Attitude Scale toward Professional Collaboration among Teachers", and "Ohio Teacher Competence Scale" were completed by the pre-service teachers. The scales and the general information form used in the research were presented to the pre-service teachers in a single fascicle. Data was collected through paper forms from Gazi University and Necmettin Erbakan University and online forms from other universities. Information about the research was presented in the general information form. In addition, the information that the research is based on voluntary work, that no personal information will be collected, and that the data will not be used for any other purpose than the purpose of the research is given. In the analysis process, the significance level was set at 0.05 and the statistical analyses were evaluated according to this level.

**Control of Assumptions**

The Kolmogorov-Smirnov test was used to analyze whether the data obtained from the scales used in the research were normally distributed or not. If the p-value obtained as a result of the analysis is greater than 0.05, it is interpreted that the scores do not deviate excessively from the normal distribution at the relevant significance level (Büyüköztürk et al., 2017). Normality assumptions of scales and subdimensions were calculated separately.

**Table 3**

*Results of the Kolmogorov-Smirnov Test*

Scales	p
Attitude Scale towards Professional Cooperation among Teachers	0.00
Ohio Teacher Efficacy Scale	0.20
Leadership	0.00
Behaviour management	0.00
Motivation	0.00
Teaching skills	0.00

Measurement and evaluation

0.00

When examining Table 3, it can be seen that only the p-value of the "Ohio Teacher Competence Scale" is greater than 0.05, i.e. it is normally distributed. It can be seen that the p-values obtained from other scales and sub-dimensions are less than 0.05. As the number of samples increases, the probability that the distribution approaches normal increases. The Kolmogorov-Smirnov test is sensitive to sample size and can often produce significant results. For this reason, kurtosis and skewness values have been examined to challenge the normality assumption of the distribution and to decide whether it is normally distributed. In social science research, skewness and kurtosis values between - 1.5 and + 1.5 are sufficient to accept that the distribution is normally distributed (Tabachnick & Fidell, 2013).

**Table 4**

*Values of the Skewness and Kurtosis of the Scales and Subscales*

Scales	<i>n</i>	Skewness	Kurtosis
Attitude Scale towards Professional Cooperation among Teachers	253	-1.15	1.41
Ohio Teacher Efficacy Scale	253	0.02	-0.42
Leadership	253	-0.20	-0.20
Behaviour management	253	-0.06	-0.23
Motivation	253	-0.10	-0.44
Teaching skills	253	0.03	-0.59
Measurement and evaluation	253	-0.29	-0.29

When analyzing Table 4, it can be seen that the skewness and kurtosis values are between -1.5 and +1.5. This is evidence that the data is normally distributed (Tabachnick & Fidell, 2013). After questioning whether the subdimensions of the scales and the total scores of the scales are normally distributed in the population, the methods of analysis were determined. Based on the results obtained, parametric tests were used in the study, assuming that the sample had a normal distribution. Therefore, for the research questions that examined the differences between the means of demographic variables in subgroups, the independent groups t-test was used in the case of two subgroups, and one-way analysis of variance was used in the case of more than two subgroups.

The Pearson Product Moment Correlation Coefficient was used to determine the relationships between the scales and the sub-dimensions. Correlation coefficients were interpreted as low if  $r < 0.30$ , moderate if  $0.30 < r < 0.70$ , and high if  $0.70 < r$  (Büyüköztürk et al., 2017). Simple linear regression analysis was used to investigate the predictive status of the scales and subdimensions. SPSS package program was used to analyze the data collected in the research.

## Findings

### Results of the First Research Question

Descriptive statistics related to the answer to the first research question (What is the level of the scores of the "Attitude Scale toward Professional Collaboration among Teachers" and the "Ohio Teacher Competency Scale") are presented in Table 5. The analysis of Table 5 shows the following results: The mean score for the "Attitudes Toward Professional Collaboration Among Teachers Scale" is 59.21, with a range of 34 to 65. For the Ohio Teacher Competence Scale, the mean score is 94.38, with a minimum of 56 and a maximum of 120. On the leadership sub-dimension of the Ohio Teacher Competence Scale, the mean score is 23.59, ranging from 12 to 30. For behavior management, the mean score is 19.67, ranging from 11 to 25. The motivation sub-dimension has a mean score of 23.98 with a range of 15 to 30. The teaching skills sub-dimension has a mean score of 19.44, with scores ranging from 12 to 25. Finally, the measurement and evaluation sub-dimension has a mean score of 7.69, with scores ranging from 3 to 10.

**Table 5**

*Descriptive Statistics of the Pre-service Teacher Attitudes Toward Professional Collaboration Scale and the Ohio Teacher Competence Scale*

Scales	<i>n</i>	Min. score	Max. score	$\bar{X}$	<i>ss</i>
Attitude Scale Towards Professional Cooperation Among Teachers	253	34	65	59.21	5.72
Ohio Teacher Efficacy Scale	253	56	120	94.38	12.28
Leadership	253	12	30	23.59	3.51
Behaviour management	253	11	25	19.67	2.78
Motivation	253	15	30	23.98	3.24
Teaching skills	253	12	25	19.44	2.88
Measurement and evaluation	253	3	10	7.69	1.50

**Results of the Second Research Question**

The results of the second research question, "Is there a significant relationship between preservice special education teachers' attitudes toward professional collaboration and their levels and subdimensions of teacher competence?" are presented in Table 6.

**Table 6**

*Results of Pearson Product-Moment Correlation Analysis for the Relationship Between the Attitudes Toward Professional Collaboration Scale and the Ohio Teacher Competence Scale and its Subscales*

Variables	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Attitude Scale Towards Professional Cooperation Among Teachers	1						
2. Ohio Teacher Efficacy Scale	0.46*	1					
3. Leadership	0.45*	0.92*	1				
4. Behaviour management	0.37*	0.87*	0.72*	1			
5. Motivation	0.41*	0.90*	0.78*	0.71*	1		
6. Teaching skills	0.41*	0.89*	0.76*	0.73*	0.74*	1	
7. Measurement and evaluation	0.34*	0.77*	0.67*	0.61*	0.63*	0.67*	1

\* $p < 0.05$

A review of Table 6 indicates a statistically significant positive correlation between the attitudes of prospective special education teachers toward professional collaboration and their competencies as teachers ( $r = 0.46$ ;  $p < 0.05$ ). Furthermore, a significant positive relationship is observed between pre-service special education teachers' attitudes toward professional collaboration and the sub-dimensions of leadership ( $r = 0.45$ ;  $p < 0.05$ ), behavior management ( $r = 0.37$ ;  $p < 0.05$ ), and motivation. ( $r = 0.41$ ;  $p < 0.05$ ), teaching skills ( $r = 0.41$ ;  $p < 0.05$ ), and measurement and evaluation ( $r = 0.34$ ;  $p < 0.05$ ) within the teacher competency scale. These findings indicate that as pre-service special education teachers' attitudes toward professional collaboration improve, their teaching competencies also increase.

**Results of the Third Research Question**

The regression coefficients for the answer to the third research question, "Do pre-service special education teachers' attitudes toward professional collaboration predict teacher competency levels and subdimensions?" are reported in Table 7. The analysis of Table 7 indicates that the attitudes of pre-service special education teachers toward professional collaboration positively predict their competencies by 21% at a statistically significant level ( $p < 0.05$ ). Moreover, their attitudes positively predict the leadership sub-dimension of the Teacher Competency Scale by 20%, the behavior management sub-dimension by 14%, the motivation sub-dimension by 17%, the instructional skills sub-dimension by 17%, and the measurement and evaluation sub-dimension by 12%, all at a statistically significant level ( $p < 0.05$ ). In conclusion, the attitudes of pre-service special education teachers toward professional collaboration represent a pivotal variable in the determination of teacher competencies.

**Table 7**

*Simple Linear Regression Analysis to Determine the Effect of Attitudes Toward Professional Collaboration on the Level of Competence of Teachers*

Predictor variable	Predicted variable	$r^2$	$b$	$t$	$F$	$p$
Attitude Scale Towards Professional Cooperation Among Teachers	Ohio Teacher Efficacy Scale	0.21	0.46	8.17	66.79	0.00
	Leadership	0.20	0.45	7.87	61.95	0.00
	Behaviour management	0.14	0.37	6.35	40.33	0.00
	Motivation	0.17	0.41	7.14	51.04	0.00
	Teaching skills	0.17	0.41	7.20	51.84	0.00
	Measurement and evaluation	0.12	0.34	5.69	32.47	0.00

**Results of the Fourth Research Question**

The t-test and one-way variance results for the answer to the fourth research question, "Do pre-service special education teachers' attitudes toward professional collaboration and teacher competence levels vary by gender, age, university attended, and disability group studied in teaching practice?" are presented in Tables 8, 9, 10, and 11.

**Table 8**

*Results of t-Tests on the Scores of Pre-Service Teachers' Attitudes towards Professional Collaboration and on the Scores of Teachers' Level of Competence in Relation to Gender Variables*

Scales	Gender	$n$	$\bar{X}$	$ss$	$t$	$p$
Attitude Scale towards Professional Cooperation among Teachers	Woman	157	59.46	5.36	0.90	0.59
	Man	96	58.79	6.28		
Ohio Teacher Efficacy Scale	Woman	157	94.73	12.05	0.58	0.65
	Man	96	93.80	12.69		
Leadership	Woman	157	23.74	3.49	0.85	0.64
	Man	96	23.35	3.56		
Behaviour management	Woman	157	19.62	2.80	-0.32	0.57
	Man	96	19.74	2.77		
Motivation	Woman	157	24.25	3.12	1.69	0.84
	Man	96	23.54	3.40		
Teaching skills	Woman	157	19.43	2.91	-0.07	0.47
	Man	96	19.46	2.86		
Measurement and evaluation	Woman	157	7.68	1.55	-0.14	0.07
	Man	96	7.71	1.42		

\* $p < 0.05$

The results of the analysis of Table 8 indicate that there is no statistically significant difference in attitudes toward professional collaboration, the level of teacher competence, or the subdimensions of teacher competence among pre-service special education teachers based on gender ( $p > 0.05$ ). Therefore, the gender variable does not exert a statistically significant influence on attitudes toward professional collaboration or teacher competencies among pre-service special education teachers.



**Table 9**

*One-Way Analysis of Variance Results for Pre-Service Teachers' Attitudes Toward Professional Collaboration Scores and Teacher Competency Level Scores Related to Age Variables*

Scales	Age	n	$\bar{X}$	ss	F	p
Attitude Scale towards Professional Cooperation among Teachers	20-24	160	59.42	5.46	0.33	0.72
	25-29	59	58.95	5.85		
	30 and above	34	58.65	6.73		
Ohio Teacher Efficacy Scale	20-24	160	94.13	12.03	1.83	0.16
	25-29	59	96.59	11.51		
	30 and above	34	91.68	14.28		
Leadership	20-24	160	23.50	3.53	1.81	0.17
	25-29	59	24.25	3.14		
	30 and above	34	22.88	3.95		
Behaviour management	20-24	160	19.81	2.75	1.39	0.25
	25-29	59	19.69	2.53		
	30 and above	34	18.94	3.28		
Motivation	20-24	160	23.85	3.17	1.52	0.22
	25-29	59	24.59	3.11		
	30 and above	34	23.53	3.68		
Teaching skills	20-24	160	19.41	2.84	2.11	0.12
	25-29	59	19.97	2.86		
	30 and above	34	18.71	3.04		
Measurement and evaluation	20-24	160	7.56	1.49	2.70	0.07
	25-29	59	8.08	1.59		
	30 and above	34	7.62	1.30		

The analysis of Table 9 indicates that there is no statistically significant difference in attitudes toward professional collaboration, teacher competence levels, or the sub-dimensions of teacher competence levels among pre-service special education teachers based on age ( $p > 0.05$ ). In conclusion, the age variable does not exert any influence on attitudes toward professional collaboration or teacher competencies among pre-service special education teachers.

**Table 10**

*One-Way Analysis of Variance Results for Pre-service Teachers' Attitudes Toward Professional Collaboration Scores and Teacher Competency Level Scores Regarding the University of Attendance Variable*

Scales	University	n	$\bar{X}$	ss	F	p
Attitude Scale Towards Professional Cooperation Among Teachers	Gazi University	102	58.25	6.16	2.40	0.09
	Necmettin Erbakan University	103	59.86	5.58		
	The others	48	59.81	4.77		
Ohio Teacher Efficacy Scale	Gazi University	102	94.25	11.68	0.26	0.77
	Necmettin Erbakan University	103	94.94	12.50		
	The others	48	93.42	13.19		
Leadership	Gazi University	102	23.69	3.41	0.86	0.43
	Necmettin Erbakan University	103	23.78	3.63		
	The others	48	23.00	3.47		
Behaviour management	Gazi University	102	19.39	2.72	1.10	0.34
	Necmettin Erbakan University	103	19.75	2.81		
	The others	48	20.08	2.80		
Motivation	Gazi University	102	23.96	3.15	0.27	0.76
	Necmettin Erbakan University	103	24.13	3.17		
	The others	48	23.71	3.57		
Teaching skills	Gazi University	102	19.48	2.87	0.48	0.62
	Necmettin Erbakan University	103	19.57	2.92		
	The others	48	19.08	2.86		
Measurement and evaluation	Gazi University	102	7.74	1.56	0.30	0.74
	Necmettin Erbakan University	103	7.72	1.39		
	The others	48	7.54	1.61		

The analysis of Table 10 indicates that there is no statistically significant difference in the sub-dimensions of attitudes toward professional collaboration, the level of teacher competence, and the overall teacher competence of pre-service special education teachers based on the university attended ( $p > 0.05$ ). Therefore, it can be concluded that the university variable does not affect attitudes toward professional collaboration or teacher competencies in pre-service special education teachers.

**Table 11**

*One-Way Analysis of Variance Results for Scores on Attitudes Toward Professional Collaboration and Scores on Teacher Competency Level of Pre-Service Teachers in Relation to the Disability Group in Which They Worked in the Teaching Practice Variable*

Scales	Disability group	n	$\bar{X}$	ss	F	p	Tukey test
Attitude Scale towards Professional Cooperation among Teachers	SMD	35	62.54	4.46	6.80	0.00	Visual<SMD Intellectual<SMD
	Visual	31	57.00	6.40			
	Intellectual	125	58.51	5.85			
	Autism	62	59.82	4.92			
Ohio Teacher Efficacy Scale	SMD	35	98.57	13.45	2.50	0.06	
	Visual	31	91.16	11.63			
	Intellectual	125	93.47	12.14			
	Autism	62	95.44	11.73			
Leadership	SMD	35	24.80	3.72	2.86	0.04	Visual<SMD
	Visual	31	22.61	3.12			
	Intellectual	125	23.29	3.54			
	Autism	62	24.02	3.36			
Behaviour management	SMD	35	20.46	2.72	1.97	0.12	
	Visual	31	19.16	2.84			
	Intellectual	125	19.41	2.79			
	Autism	62	20.00	2.69			
Motivation	SMD	35	24.86	3.50	2.19	0.09	
	Visual	31	22.84	3.06			
	Intellectual	125	24.04	3.04			
	Autism	62	23.94	3.47			
Teaching skills	SMD	35	20.57	3.23	3.02	0.03	Visual<SMD Intellectual<SMD
	Visual	31	18.74	2.90			
	Intellectual	125	19.17	2.75			
	Autism	62	19.71	2.79			
Measurement and evaluation	SMD	35	7.89	1.69	0.60	0.62	
	Visual	31	7.81	1.45			
	Intellectual	125	7.57	1.54			
	Autism	62	7.77	1.32			

Note: SMD = Severe and multiple disabilities.

The analysis of Table 11 indicates that there is a statistically significant difference in the attitudes of pre-service special education teachers toward professional collaboration and in the scores on the orientation sub-dimension of teacher competence level, as well as the teaching skills sub-dimension of teacher competence level, with respect to the disability group variable ( $p < 0.05$ ). To identify the specific subgroups showing differences, the Tukey test, a post-hoc analysis, was employed. The Tukey test is appropriate for post-hoc analyses of parametric tests when the assumptions of normality are met and variances are equal. This test was used to determine which groups were favored or disadvantaged by the differences that emerged as a result of the one-way analysis of variance, a parametric test (Montgomery, 2008). The results of the Tukey test indicate that the attitude scores toward professional collaboration of pre-service special education teachers working with groups of severe and multiple disabilities in their teaching practice are higher than those working with groups of visual impairment and intellectual disability. Analysis of the mean scores indicates that pre-service special education teachers working with children with severe and multiple disabilities have a mean score of ( $\bar{X} = 62.54$ ), those working with children with visual impairment have a mean score of ( $\bar{X} = 57.00$ ), and those working with children with intellectual disability have a mean score of ( $\bar{X} = 58.51$ ). The positive attitudes towards professional collaboration of pre-service

teachers working with children with severe and multiple disabilities were higher than those of pre-service teachers working with other disability groups.

The scores for the Orientation sub-dimension on the Teacher Competence Scale indicate that pre-service special education teachers who work with children with severe and multiple disabilities in a classroom setting tend to have higher scores than those who work with children with intellectual disabilities. A comparison of the mean scores reveals that pre-service special education teachers working with children with severe and multiple disabilities have a mean score of ( $\bar{X} = 24.80$ ), while those working with children with intellectual disabilities have a mean score of ( $\bar{X} = 22.11$ ). Furthermore, pre-service teachers who work with students with severe and multiple disabilities exhibit higher levels of student guidance competence than those who work with students with visual impairments.

The scores for the sub-dimension of the Teacher Competence Scale indicate that pre-service special education teachers working with children with severe and multiple disabilities in teaching practice have higher scores than those working with children with visual impairment and intellectual disabilities. A review of the mean scores reveals that pre-service special education teachers working with children with severe and multiple disabilities have a mean score of ( $\bar{X} = 20.57$ ), those working with children with visual impairment have a mean score of ( $\bar{X} = 18.74$ ), and those working with children with intellectual disabilities have a mean score of ( $\bar{X} = 19.17$ ). Moreover, pre-service teachers working with children with severe and multiple disabilities exhibit superior teaching skills competencies compared to those working with other disability groups.

The analysis yielded significant findings regarding the interrelationships between teacher competence levels. Firstly, a positive and statistically significant relationship was identified between the attitudes of pre-service teachers towards professional collaboration and their scores on the Ohio Teacher Competence Scale. This relationship is particularly strong in the sub-dimensions of orientation, behavior management, motivation, instructional skills, and measurement and evaluation. Additionally, pre-service teachers' attitudes toward professional collaboration significantly predict their teacher competencies. Notably, pre-service teachers working with severe and multiple disability groups have higher scores on professional collaboration attitudes and teacher competence levels compared to other disability groups. This finding suggests a positive relationship between pre-service teachers' experiences with different disability groups and their perceptions of professional competence.

### Discussion

The purpose of this study is to examine the relationship between pre-service special education teachers' attitudes toward professional collaboration and their teaching competencies. The goal of the research is to help us understand the relationship between collaboration, which is an important requirement of today's educational system, and effective teaching competencies. In this regard, studies conducted by different researchers emphasize that teachers' competencies and attitudes have a significant impact on students' educational achievement. In particular, studies conducted by Pit-ten-Cate et al. (2018) and Onivehu et al. (2017) support these findings. These studies examined teachers' attitudes and competencies towards inclusive education, and found that these factors are critical to educational success. In addition to these findings, Cohen (2015) and Everington et al. (1999) also found similar results by focusing on teachers' attitudes and competencies. The findings of these studies are also supported by the study conducted by Gürgür (2005). Gürgür (2005) showed how the collaborative teaching approach contributed to the professional development of classroom teachers and the importance of this approach especially in establishing effective communication with students with special needs. In the light of these studies, it is seen that pre-service teachers' attitudes towards professional collaboration and teachers' competencies have a positive relationship. This aspect of the studies is in parallel with other studies in the literature. The studies conducted by Ergül et al. (2013), Mu et al. (2015), Pit-ten-Cate et al. (2018) found that pre-service teachers' education and experiences are effective on their teaching attitudes and competencies. These findings are consistent with the results of the current study, and show that teacher education programs and practical experiences can positively influence teachers' perceptions of competence and attitudes.

The study revealed that demographic factors (gender, age, etc.) do not have a significant effect on pre-service teachers' perceptions of competence. This finding was also supported in the study conducted by Özsoy (2019). Özsoy's study examined the level of collaboration among special education teachers in terms of demographic factors, and found that these factors did not have a significant effect on the level of collaboration. In addition, the study also examined how pre-service special education teachers' professional collaboration attitudes affect their teaching competencies and the subdimensions of these competencies. This finding suggests that collaboration skills play an important role in the development of teaching competencies. Interestingly, it was found

that demographic factors such as gender and age did not make a significant difference in general, but they did make a difference according to the disability groups in which the pre-service teachers worked. This suggests that teachers' attitudes and collaborative skills may differ when working with students with different disabilities. In particular, pre-service teachers who worked with children with severe and multiple disabilities were found to have higher levels of attitudes and competencies toward professional collaboration. When working with students with severe and multiple disabilities, the demands of collaboration may require a more complex and sensitive approach. In such situations, additional support and more intensive collaborative efforts may be necessary for teachers to understand and meet the specific needs of the students. Therefore, it is believed that interactions with different disability groups can contribute to the development of teachers' collaboration and adaptation skills (Hunt et al., 2003; Peltomäki et al., 2021).

The results of the study highlight the importance of teacher education programs focusing on the development of collaborative skills and teaching competencies. Improving collaborative skills can help pre-service teachers be more effective in their teaching practice and improve student achievement. In this context, it is important that teacher education programs provide pre-service teachers with guidance on how to develop a culture of collaboration and how to work effectively with diverse groups of students with disabilities.

In conclusion, this study highlighted the relationship between the collaborative attitudes of pre-service special education teachers and their teaching competencies and provided concrete suggestions for the development of educational programs in this context. The limitations of the study, especially the fact that the sample group was limited to a specific university group and that it was based on self-assessments, provide an important roadmap for future studies. Therefore, caution should be exercised in generalizing the findings to other cultural or educational contexts, and further research should be conducted on how teacher education programs can better support collaboration and effective teaching competencies. In this direction, based on the current study, future research can conduct comparative studies on the effects of teacher education programs in different cultural and educational contexts on collaboration skills and teaching competencies. Long-term follow-up of pre-service teachers' professional development allows for the evaluation of the long-term effectiveness of teacher education programs. This study can form the basis for such studies. At the practical level, comprehensive diversity and inclusion training for pre-service teachers can contribute to the development of the collaboration skills and teaching competencies identified in this study. Strengthening the practical aspects of teacher education programs may enable pre-service teachers to be better prepared for real classroom environments and to develop appropriate responses to the diverse needs of students.

### References

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. *European Review of Social Psychology, 11*(1), 1-33. <https://doi.org/10.1080/14792779943000116>
- Baloğlu, N. & Karadağ, E. (2008). Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi [Historical development of teacher competence and Ohio Teacher Competence Scale: Adaptation to Turkish culture, language validity and factor structure]. *Educational Administration: Theory and Practice, 56*(56), 571-606. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10341/126693>
- Banerjee, N., Stearns, E., Moller, S., & Mickelson, R. A. (2017). Teacher job satisfaction and student achievement: The roles of teacher professional community and teacher collaboration in schools. *American Journal of Education, 123*(2), 203-241. <https://doi.org/10.1086/689932>
- Bruder, M. B., & Dunst, C. J. (2005). Personnel preparation in recommended early intervention practices: Degree of emphasis across disciplines. *Topics in Early Childhood Special Education, 25*(1), 25-33. <https://doi.org/10.1177/02711214050250010301>
- Bukvić, Z. (2014). Teachers competency for inclusive education. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences, 11*(4), 408-412. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.141>
- Butler, D. L., & Schnellert, L. (2012). Collaborative inquiry in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education, 28*(8), 1206-1220. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.009>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]* (23rd ed.). Pegem Akademi.
- Cohen, E. (2015). Principal leadership styles and teacher and principal attitudes, concerns and competencies regarding inclusion. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 186*, 758-764. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.105>
- Conderman, G., & Johnson-Rodriguez, S. (2009). Beginning teachers' views of their collaborative roles. *Preventing School Failure, 53*(4), 235-244. <https://doi.org/10.3200/PSFL.53.4.235-244>
- Conderman, G., & Stephens, J. T. (2000). Voices from the field: Reflections from beginning special educators. *Teaching Exceptional Children, 33*(1), 16-21. <https://doi.org/10.1177/004005990003300103>
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology, 78*(1), 98-104. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik [Multivariate statistics for social sciences]*. Pegem Akademi.
- Da Costa, J. L. & Riordan, G. (1996, April 8-12). *Teacher efficacy and the capacity to trust* [Paper presentation]. The annual meeting of the American Educational Research Association, New York, United States. <https://eric.ed.gov/?id=ED397010>
- Dettmer, P., Thurston, L., Knackendoffel, A., & Dyck, N. (2005). *Collaboration, consultation and teamwork* (6th ed.). Merrill.
- Diken, İ. H. (2012). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim [Students in need of special education and special education]*. Pegem.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü., & Şimşek, U. (2005). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme: I. İşbirlikçi öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. [Review on cooperative learning method: I. Cooperative learning method and studies related to the method]. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 59-83. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erziefd/issue/5995/79776>
- DuFour, R. (2011). What is a professional learning community? *Educational Leadership, 61*(8), 6-11. <https://www.siprep.org/uploaded/ProfessionalDevelopment/Readings/PLC.pdf>



- Elçi, A. N. (2019). *Özel eğitim okul ve sınıflarında branş derslerinin yürütülmesinde özel eğitim ve branş öğretmenleri arasındaki iş birliği çalışmalarının incelenmesi* [Investigation of the cooperation studies between special education and branch teachers in the execution of branch courses in special education schools and classes] (Tez Numarası: 593686) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ergül, C., Baydık, B., & Demir, Ş. (2013). Opinions of in-service and pre-service special education teachers on the competencies of the undergraduate special education programs. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 518-522. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016666.pdf>
- Everington, C., Stevens, B., & Winters, V. R. (1999). Teachers' attitudes, felt competence, and need of support for implementation of inclusive educational programs. *Psychological Reports*, 85(1), 331-338. <https://doi.org/10.2466/pr0.1999.85.1.331>
- Farrish, C. (2017). *Cooperating teachers in a special education professional development partnership program: Examination of the benefits, challenges and perception of the role* (Publication No. 10616976) [Doctoral dissertation, University of Drexel]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Friend, M. (2022). İş birliğinin temelleri ve iş birliğine yönelik bakış açıları (E. Dayı, Trans.). In E. Dayı (Trans. Ed.), *Eğitimde etkileşimler: Uzmanlar için iş birliği becerileri* [Interactions in education: Cooperation skills for experts] (pp. 12-24). Nobel Yayıncılık. (Original book published 2020)
- Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Friend, M., & Pope, K. L. (2005). Creating schools in which all students can succeed. *Kappa Delta Pi Record*, 41(2), 56-61. <https://doi.org/10.1080/00228958.2005.10532045>
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretim 1. kademedeki okul-aile iş birliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri [Teachers' and parents' views on school-family co-operation at the first level of primary education]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 227-243. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26124/275197>
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896. <https://doi.org/10.1177/016146810710900401>
- Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında iş birliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi* [Investigation of cooperative teaching approach in an inclusive primary school classroom] (Tez Numarası: 205204) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güven, E. (2011). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda işbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi üzerindeki etkileri* [The effects of cooperative learning on music teaching in inclusive classrooms] (Tez Numarası: 279776) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hollingworth, L., Olsen, D., Asikin-Garmager, A., & Winn, K. M. (2018). Initiating conversations and opening doors: How principals establish a positive building culture to sustain school improvement efforts. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(6), 1014-1034. <https://doi.org/10.1177/1741143217720461>
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J., & Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 69(3), 315-332. <https://doi.org/10.1177/001440290306900304>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* [Scientific research method] (26th ed.). Nobel Yayıncılık.
- Kayhan, N., & Uğurlu, N. I. (2022). Meslek öncesi ve sırası süreçte özel eğitim personeli işbirliği: özel eğitim aday öğretmenlerinin deneyimleri [Special education staff co-operation in the pre- and post-professional process: experiences of special education candidate teachers]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 751-780. <https://doi.org/10.29299/kefad.987474>



- Lee, S. H., Kim, Y. R., & Park, J. (2020). A review of instruments measuring special educators' competencies. *British Journal of Special Education*, 47(4), 422-451. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12315>
- Lee, V. E., Dedrick, R. F., & Smith, J. B. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*, 64(3), 190-208. <https://doi.org/10.2307/2112851>
- Montgomery, D. C. (2008). *Design and analysis of experiments* (8th ed.). John Wiley & Sons.
- Mu, G. M., Wang, Y., Wang, Z., Feng, Y., Deng, M., & Liang, S. (2015). An enquiry into the professional competence of inclusive education teachers in Beijing: Attitudes, knowledge, skills, and agency. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(6), 571-589. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1077934>
- Murawski, W. W., & Lochner, W. W. (2011). Observing co-teaching: What to ask for, look for, and listen for. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 174-183. <https://doi.org/10.1177/1053451210378165>
- O'Toole, C., & Kirpatrick, V. (2007). Building collaboration between professionals in health and education through interdisciplinary training. *Child Language Teaching and Therapy*, 23(3), 325-352. <https://doi.org/10.1177/0265659007080685>
- Onivehu, A. O., Ohawuiro, O. E., & Oyeniran, B. J. (2017). Teachers' attitude and competence in the use of assistive technologies in special needs schools. *Acta Didactica Napocensia*, 10(4), 21-32. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1164985.pdf>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [Special Education Services Regulation]. (2018). T.C. Resmi Gazete (Sayı: 30471) T.C. Resmi Gazete, (30471), 7 Temmuz 2018, 22-77. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Özsoy, B. (2019). *Özel eğitim öğretmenlerinin müdürlerle, diğer öğretmenlerle ve ailelerle olan iş birliği düzeylerinin belirlenmesi [Determining the level of cooperation of special education teachers with principals, other teachers and parents]* (Tez Numarası: 551530) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Parise, L. M., & Spillane, J. P. (2010). Teacher learning and instructional change: How formal and on-the-job learning opportunities predict change in elementary school teachers' practice. *Elementary School Journal*, 110(3), 323-346. <https://www.jstor.org/stable/10.1086/648981>
- Peltomäki, S., Pirttimaa, R., Pyhältö, K., & Kontu, E. K. (2021). Setting individual goals for pupils with profound intellectual and multiple disabilities-engaging in the activity area-based curriculum making. *Education Sciences*, 11(9), 1-16. <https://doi.org/10.3390/educsci11090529>
- Pit-ten-Cate, I. M., Markova, M., Kruschler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting inclusive education: The role of teachers' competence and attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182863.pdf>
- Pounder, D. G. (1999). Teacher teams: Exploring job characteristics and work-related outcomes of work group enhancement. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 317-348. <https://doi.org/10.1177/0013161X99353002>
- Pürsün, T., Okutan, S., & Atbaşı, Z. (2021). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin işbirliğine ilişkin görüşleri [The opinions of teachers working in special education and rehabilitation centres and special education schools on cooperation]. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(232), 287-311. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.747646>
- Shachar, H., & Shmuelovitz, H. (1997). Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 53-72. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0924>
- Smit, R., & Humpert, W. (2012). Differentiated instruction in small schools. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1152-1162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.003>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Allyn and Bacon.

- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The elementary School Journal*, 110(2), 228-245. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/605771>
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Vuran, S., Bozkuş-Genç, G., & Sani-Bozkurt, S. (2017). İşbirliği ile bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme süreci: Durum çalışması [Collaborative individualised education programme development process: A case study]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(2), 165-184. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.316362>
- Yener, C., & Dayı, E. (2021). Kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki BEP sürecindeki iş birliğinin uzman ve aile görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi [Determination of the cooperation between the experts working with mainstreaming students in the IEP process based on the opinions of experts and families]. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 76-93. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tred/issue/59869/648737>
- Yeşil, R., & Çalışkan, N. (2006). Okul deneyimi I dersinde işbirliği sürecinin değerlendirilmesi. [Evaluation of the co-operation process in school experience I course]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46(46), 277-310. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10351/126765>
- Yılmaz, K., & Çelik, M. (2020). Öğretmenler arasında mesleki iş birliğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. [Development of an attitude scale towards professional cooperation among teachers]. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 731-740. <https://doi.org/10.33206/mjss.584856>



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

2025, 26(1), 67-81

**ARAŞTIRMA MAKALESİ | RESEARCH ARTICLE**

Gönderim Tarihi | Received Date: 08.08.23

Kabul Tarihi | Accepted Date: 29.07.24

Erken Görünüm | Online First: 15.08.24

**Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Annelerin Sosyal İzolasyon Durumları  
ile Aile Yüklerinin Değerlendirilmesi**

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

**Evaluation of the Family Burden and Social Isolation Status of Mothers  
of Children with Special Needs**

[Click here to read in English](#)

**Hande Şahin**  


**Aygen Çakmak**  


**Yurdağül Erdem**  


---

**Etik Onay | Ethical Approve**

Bu araştırma, Kırıkkale Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'nun 07.04.2022 tarih ve 2022.03.19 sayılı kararıyla onaylanmıştır.

This research was approved by the Kırıkkale University Non-Interventional Research Ethics Committee with the decision dated 07.04.2022 and numbered 2022.03.19.

---

**Yazarların Katkı Düzeyleri | Authors' Contributions**

Çalışma konusunun ve yönteminin belirlenmesi ile çalışmanın raporlanması her üç yazar tarafından yapılmıştır. Veriler birinci ve ikinci yazar tarafından toplanmış, ikinci yazar tarafından analiz edilmiştir.

Determination of the study topic and methodology and reporting of the study were done by all three authors. Data were collected by the first and second author and analyzed by the second author.

---

**Çıkar Çatışması Beyanı | Conflict of Interest**

Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemişlerdir.

The authors declared no conflict of interest.

---

Dergimizde yayınlanan çalışmaların telif hakları dergimizde olup CC-BY-NC-ND lisansı ile Açık Erişim olarak yayınlanmaktadır.

The copyrights of the studies published in our journal belong to our journal and are published as Open Access with the CC-BY-NC-ND license.



## Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Annelerin Sosyal İzolasyon Durumları ile Aile Yüklerinin Değerlendirilmesi

Hande Şahin <sup>1</sup>

Aygen Çakmak <sup>2</sup>

Yurdağül Erdem <sup>3</sup>

### Öz

**Giriş:** Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerde aile yükünün fazla olması sosyal izolasyona neden olmaktadır. Bu araştırma, özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin aile yükü ve sosyal izolasyon durumlarını ve etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla tanımlayıcı olarak yapılmıştır.

**Yöntem:** Çalışma kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen 180 Türk anne üzerinde yürütülmüş olup veriler "Bilgi Formu", "Sosyal İzolasyon Ölçeği" ve "Zihinsel Yetersiz Çocuğu Olan Aileler İçin Aile Yükü Değerlendirme Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Veri analizi SPSS programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bazı demografik değişkenlere göre sosyal izolasyon durumu ve aile yüklerinin incelendiği araştırmada çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Sonuçlar dağılımların kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğunu gösterdiğinden, ortalamaları karşılaştırmak için ANOVA ve t-test analizi, ölçeklerden alınan toplam puanların olası yordayıcılarını belirlemek için ise çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

**Bulgular:** Araştırma sonuçlarına göre, anneler orta düzeyde sosyal izolasyona ve yüksek düzeyde aile yüküne sahiptirler. Annenin yaşı ve eğitim düzeyi arttıkça sosyal izolasyon düzeyi azalmakta, özel gereksinimli çocuk sayısı arttıkça sosyal izolasyon düzeyi artmakta olup bu durum annelerin sosyal iletişimlerini etkilemektedir. Ayrıca annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe aile yükü azalmakta, sahip olunan özel gereksinimli çocuk sayısı arttıkça da aile yükü artmaktadır. Özel gereksinimli çocuğa sahip olmanın sosyal iletişimlerini etkilediğini ve eşyle sorun yaşamalarına sebep olduğunu belirten annelerin de aile yükleri artmaktadır.

**Tartışma:** Özel gereksinimli çocuğa sahip olmanın sosyal iletişimi etkileme durumu, sahip olunan özel gereksinimli çocuk sayısı hem sosyal izolasyonun hem de aile yükünün önemli yordayıcılarıdır.

**Anahtar sözcükler:** Aile, aile yükü, özel gereksinimli çocuk, anne, sosyal izolasyon.

**Atıf için:** Şahin, H., Çakmak, A., & Erdem, Y. (2025). Özel gereksinimli çocuk annelerinin aile yükü ve sosyal izolasyon durumlarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 26(1), 67-81. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1339610>

<sup>1</sup>**Sorumlu Yazar:** Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, E-posta: handesahin@kku.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0012-0294>

<sup>2</sup>Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, E-posta: ayalp71@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0692-336X>

<sup>3</sup>Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, E-posta: erdemyard@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9209-9890>

## Giriş

Son 30 yılda teknolojiadaki gelişmeler, erken doğum, konjenital ve genetik kaynaklı kronik rahatsızlıkları olan çocuklar için sağkalım oranlarında artışlar sağlarken anomalilerde ise azalışlara neden olmuştur (Wise, 2012). Buna rağmen Dünya çapında 100 milyondan fazla çocuğun en az bir engel türü bulunmaktadır (World Health Organization [WHO], 2018).

Ebeveynler hamilelik döneminde henüz doğmamış çocukları için hayaller kurarlar. Kaygı ve endişe ile birleşen bu psikolojik hazırlık dönemi normal bir süreçtir. Doğal olarak kabul edilen süreç mükemmel bir çocuk sahibi olma isteği veya yetersizliği olan bir bebeğin doğumunun vereceği korkuyu da içermektedir. Özel gereksinimli bir bebeğin doğumuyla ya da daha sonraki yıllarda çocuğun özel bir gereksiniminin ortaya çıkmasıyla ebeveynlerin çocukları ile ilgili kurdukları hayaller yıkılabilir (Ün-Şen, 2021). Normal olmayan bir çocuğun doğması ya da özel gereksinimlerinin ortaya çıkması ile çocuğun engellilik tanısı alması, ebeveynlerin beklentilerinin alt üst olduğu bir krize neden olabilir. Ebeveynler çocuklarının engelli olduğunu öğrendiğinde karmaşık duygular yaşarlar. Ailelerin bu durumdaki tepkilerini çeşitli modeller açıklamaktadır. Bunlardan en bilineni, ailelerin çeşitli aşamalardan geçerek kabullenme ve uyum aşamasına geldiklerini varsayan Aşama Modeli'dir (Coşkun & Akkaş, 2009). Ebeveynlerin özel gereksinimli bir çocuğa sahip olma ile birlikte genel tepkileri şu şekilde gruplandırılabilir: şok, inkar, acı çekme ve depresyon, suçluluk duygusu, öfke, pazarlık ve kabullenmedir. Beklemediği ve hazırlıklı olmadığı bir durumla karşı karşıya kalması nedeniyle engelli bir çocuğu olduğunu öğrenen ebeveynlerin gösterdiği ilk tepki şoktur. Ağlama, tepkisizlik ve çaresizlik duyguları genel olarak bu durumu karakterize eder (Sen & Yurtseven, 2002). Bir savunma mekanizması olan inkar, bilinmeyen bir şeyle karşılaşma korkusundan kaynaklanır. Çocuğun geleceğiyle ilgili kaygılar, hoşnutsuzluklar ve üstlenilmesi gereken sorumlulukların öngörülmesi ailenin çocuğun özel gereksinimli olduğunu inkar etmesine yol açabilmektedir (Smith & Dukes, 2007). Özel gereksinimi olan bir çocuğa sahip olmak, ebeveynlerin ideal çocuk hayallerinin yok olması anlamına gelmektedir (Schmitke & Schlomann, 2002). Suçluluk duygusu her ailede yoğun olarak yaşanır. Ebeveynlerin, çocuklarının özel gereksinimli olmasına neden oldukları ya da yaptıkları bazı hatalardan dolayı Tanrı tarafından cezalandırıldıkları yönündeki düşünceleri genellikle suçluluk duygusuna neden olmaktadır (Smith & Dukes, 2007). Öfke, ebeveynlerin çocuklarını kabul etmelerinin önünde büyük bir engel olabilir. Öfke genellikle iki şekilde görülür. İlk olarak ebeveynler birbirlerine "Neden biz?" diye sorarlar. Bu tür öfkenin genel olarak sağlıklı bir tepki olduğu kabul edilmektedir (Darıca vd., 2000). Pazarlık aşamasında ebeveynler pazarlık yapmaya veya bir uzlaşmaya varmaya çalışırlar. Onların mantığı, yeterince çaba gösterirlerse çocuklarının bir şekilde iyileşeceği yönündedir. Çocuktaki herhangi bir gelişme, ebeveynlerin zorlu çabalarının telafisi olarak değerlendirilecektir (Ujianti, 2018). Kabul aşamasında ebeveynler çocuklarının durumunu daha kolay tartışabilirler. Bağımsızlığı teşvik etmek için sevgi ve niyeti dengelemeyi başarırlar. Çocuklarının şu anki durumunu açıkça tartışabilme olanağına sahiptirler. Bu aşamada ebeveynler, çocukları için gerçekçi bir plan oluşturmak amacıyla profesyonellerle gönüllü olarak işbirliği yapar (Ujianti, 2018).

Ebeveynlerin engelliliğe tepkisi oldukça bireyseldir. Her ebeveyn kendi yöntemiyle bu duruma yanıt verir. Engelli çocuğa sahip ebeveynlerin tepkilerine ilişkin farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunlar; psikodinamik yaklaşım, işlevselci yaklaşım, psikososyal yaklaşım ve etkileşimci yaklaşımdır (Cavkaytar vd., 2008). Duvall'ın aile yaşam döngüsü modeline göre aileler, çocuklarının gelişimsel gecikmesi nedeniyle yaşam döngüsünün her aşamasında belirli özellikleri yerine getirememektedir. Yaşam döngüsü içinde okul çağında çocuğu olan bir ailede çocuk okula başlar ancak hayatında bazı değişikliklerin görülmesi gerekir. Ancak özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerde bu durum sağlıklı çocuğa sahip ailelerde olduğu gibi gerçekleşmemektedir (Yıldırım-Sarı, 2007). Aile gelişim kuramına göre aile her aşamada değişimlere uyum sağlayabildiği sürece değişir ve gelişir. Aile sistemleri teorisi, ailenin bir bütün olarak görülmesiyle aile yaşamının anlaşılabilirliğini savunmaktadır. Aileden bir bireyin sorunu diğer aile bireylerini de ilgilendirmektedir (Aydoğdu, 2020). Bronfenbrenner (1986) tarafından geliştirilen biyoekolojik modelde bireyi çevresinden bağımsız düşünmek mümkün değildir. Biyoekolojik model, bireyin gelişimini desteklemenin yalnızca bireye müdahalelerle mümkün olamayacağını, gelişimin merkezden çevreye kadar tüm katmanların etkileşimi ile gerçekleştiğini belirtmektedir. Otizm spektrum bozukluğu olan bir çocukla yaşamak aile üyelerini, ailenin çevresini ve toplumu sosyal olarak etkilemektedir (Aydilek-Çiftçi vd., 2023).

Özel gereksinimli çocuk; bedensel özellikleri ve öğrenme yetenekleri gibi farklı gelişim alanlarındaki normlardan önemli ölçüde üstte veya altta olmak koşulu ile farklılık gösteren ve genel eğitim hizmetlerinden yeteri kadar faydalanamayan, bireyselleştirilmiş eğitim programlarına ve özel bir eğitime ihtiyaç duyan çocuklardır (Eripek, 2009). Özel gereksinimli çocuklar; rehabilitasyon hizmetlerine, temel, özel, acil ve akut bakım hizmetlerine ihtiyaç duyan çocuklardır (Oddy & Siva-Ramos, 2013)



Özel gereksinimli çocuklar; doğum öncesi nedenlerle, doğum sırasında yaşanan olumsuzluklarla veya doğum sonrasında meydana gelen çeşitli nedenlerle bilişsel ve fiziksel olarak, dil gelişimi açısından, aynı zamanda sosyal yaşantılarında ve duygusal gelişimlerinde ölçülebilir düzeyde özel gereksinimi olmayan yaşlılarına nazaran belirgin farklılıklar gösteren ve bunun neticesinde özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerdir (Baykoç, 2011). Kompleks tıbbi koşullara ihtiyacı olan özel gereksinimli çocuklara sahip olan ebeveynler için bakım yükü büyük dikkat ve zaman gerektirir, ayrıca bazı durumlarda stresli hale gelebilir (McCann vd., 2012). Herhangi bir bedensel veya zihinsel engeli olan çocukların varlığı ile aile yaşamı engel derecesine bağlı olarak çeşitli şekillerde etkilenir. Bu durum, özel gereksinimli çocukların ebeveynleri tarafından sürekli gözetim altında tutulmasını, daha fazla çaba ve kaynağa gereksinim duyulmasını gerektirebilir (Carlson & Miller, 2017; Dehghan vd., 2016; Donley vd., 2018) Çocukları anormal olarak nitelendirilen bu ebeveynler sosyal ortamlardan uzaklaşabilmekte, bu durum aile üzerinde yük oluşturabilmektedir.

Aile yükü kavramı ilk kez Grad ve Sainsbury tarafından ortaya atılmış ve engelli bireylerin ailelerine neden olduğu olumsuz maliyetler olarak tanımlanmıştır. Aile yükü, ebeveynleri bilişsel, fiziksel, duygusal, sosyal ve ekonomik olarak etkileyen psikolojik bir yükür. Bu yük, hasta ve acı çeken bir aile üyesinin bir sonucu olarak tüm aile üyelerinin yaşadığı zorlukları ve mücadeleleri içerir (Çolak & Kahrıman, 2021)

Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin hem subjektif (öznel) hem de objektif (nesnel) aile yüklerinin fazla olduğu görülmektedir. Objektif yük ailenin bozulan günlük yaşam rutinlerini ifade etmekte olup, yol açtığı ekonomik zorluklar, gelir kaybı, günlük yaşamdaki ve sosyal etkinliklerdeki kısıtlanmalar, ev ortamındaki gerginlik, aile üyelerinin beden ve ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkileri gibi aile yükünün gözlemlenebilir ve doğrulanabilir yönü olarak tanımlanmaktadır. Subjektif yük ise; özel gereksinimli çocuğun bakımı ile ilgili zorlukların aile üyelerini rahatsız etme düzeyi, duygusal sıkıntı düzeyi olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda akrabaların kaygı, hayal kırıklığı ve depresyon gibi çeşitli psikolojik tepkilerini ifade etmektedir (Hassan vd., 2021). Yapılan çalışmalarda, özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin, bakım sağlamakta daha fazla zaman harcamakta oldukları ve bakım yükünü daha fazla yükledikleri saptanmıştır. Bu çalışmalarda ayrıca ebeveynlerin özel gereksinimli çocuğu olmayan ebeveynlere oranla daha fazla stres yaşadıkları belirlenmiştir (Estes vd., 2013; Donley vd., 2018; Hayes & Watson, 2013; Rathe vd., 2019). Çocuğun davranışları ve sağlık durumu üzerinde annelerin babalardan daha önemli bir etkiye sahip oldukları tespit edilmiştir (Heller vd., 1997). Bunun sonucunda annelerin fiziksel ve ruhsal rahatsızlıklar yaşadığı ve kendilerini sosyal hayattan izole ettikleri belirlenmiştir (Altuğ-Özsoy vd., 2006; Yıldırım-Sarı, 2007). Özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerinin aile yükleri düşünüldüğünde sosyal ve duygusal yalnızlık yaşadıkları, yetersiz sosyal destek algıladıkları ve sosyal izolasyona maruz kaldıkları tespit edilmiştir (Arı-Durmuş & Yeşilyaprak, 2019). Sarıhan'ın (2007) yaptığı bir araştırmada, özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerinin yalnızlık puanlarının normal gelişim gösteren bireylerin ebeveynlerinin yalnızlık puanlarından daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Saleem'in (2024) zihinsel engelli çocuğa sahip annelerde bakım veren yükü, algılanan sosyal destek, psikolojik sıkıntı ve yalnızlık arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında bakım veren yükü ile psikolojik sıkıntı arasında anlamlı pozitif bir ilişki bulunmuş olup bakım verenin yükü psikolojik sıkıntıyı yordamıştır.

Sivrikaya ve Tekinarslan (2013), zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin aile stresi, sosyal destek ve aile yükü arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Annelerin algıladığı sosyal destek ile stres arasında negatif bir ilişki bulmuşlar ve annelerin algıladıkları sosyal destek düzeyleri arttıkça aile yüklerinin azaldığını belirlemişlerdir.

Çalışkan ve Bayat'ın (2015) zihinsel yetersizliği olan çocukların annelerinde, grup etkileşimi ile birlikte verilen interaktif eğitimin, annelerin aile yükleri ve aile desteklerine olan etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada; çalışmaya katılan annelerin birçoğunun çocuk bakımında eşinden yardım aldığı, başka kimsenin yardım etmediği, içinde buldukları durumun arkadaş, akraba ve komşuları ile ilişkilerini olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Böylelikle de sosyal izolasyon yaşamaları da kaçınılmaz olmaktadır. Zabun ve Taş-Arslan (2021) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise düşük gelirli annelerde aile yükünün ve ifade edilen öfke düzeyinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca ağır zihinsel engelli çocukların annelerinde aile yükünün daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Çolak ve Kahrıman (2023), engelli çocuğa sahip ebeveynlerin aile yükünü ve yaşam kalitesini belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmada duygusal yükü en çok annelerin yaşadığı, yetersizlik algısının yükünü en çok babaların yaşadığı, annelerin aile yükünün babalara göre daha yüksek ve yaşam kalitesinin daha düşük olduğu belirlenmiştir.



Literatürdeki bazı çalışmalarda özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin aile yükü ve sosyal izolasyonu ayrı ayrı incelenirken her ikisinin birlikte incelendiği bir çalışma bulunmamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin aile yükü ve sosyal izolasyon düzeyleri yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin aile yükü ve sosyal izolasyon düzeyleri annenin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin aile yükü ve sosyal izolasyon düzeyleri gelir düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin aile yükü ve sosyal izolasyon düzeyleri çalışma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin aile yükü ve sosyal izolasyon düzeyleri, sosyal iletişimlerin etkilenme durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin aile yükü ve sosyal izolasyon düzeyleri, eşleriyle sorun yaşama durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

### Yöntem

#### Araştırma Deseni

Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin sosyal izolasyon durumları ile aile yüklerinin değerlendirilmesi ve çeşitli değişkenlerin sosyal izolasyon durumları ile aile yüklerinde farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada "tarama modeli" kullanılmıştır. Betimsel çalışmalarda araştırmaya konu olan durum ayrıntılı ve eksiksiz bir şekilde anlatılmaya çalışılır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimleyen araştırmalardır (Büyüköztürk, 2014). Tarama araştırmasında olgu, kişi, durum, olay veya nesne kendi koşulları dikkate alınarak ve olduğu gibi açıklanmaya çalışılır (Karasar, 2016). Araştırmada özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin aile yükleri ve sosyal izolasyon düzeylerini değerlendirmek amacıyla olası değişkenleri detaylı bir şekilde ortaya koymak amacıyla tarama modeli tercih edilmiştir.

#### Çalışma grubu ve katılımcılar

Çalışma Türkiye'nin 81 ilinden biri olan 276.275 nüfusa sahip Kırıkkale ilinde bulunan üç farklı özel eğitim merkezinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmanın katılımcılarının belirlenmesinde uygun örnekleme kullanılmış olup, katılımı gönüllülük bildiren anneler çalışmaya dahil edilmiştir. Kırıkkale ilinde bulunan üç özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışmanın Nisan 2022-Haziran 2022 tarihlerinde yürütülebilmesi için gerekli yasal izinlerin yanında Kırıkkale Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'ndan izin alınmıştır. Çalışmaya katılımı gönüllülük bildiren annelere kurum personeli aracılığıyla Sosyal İzolasyon ve Aile Yükü Değerlendirme Ölçeği ulaştırılmış, 190 anneye form gönderilmiş, doğru ve eksiksiz doldurulan toplam 180 adet form analize dahil edilmiştir.

Çalışma grubunu bu merkezlerde eğitim alan zihinsel yetersizlik (%5.6), otizm spektrum bozukluğu (%65.6), Down Sendromu (%15), cerebral palsi (%13.8) tanı gruplarında yer alan toplam 180 özel gereksinimli bireyin anneleri oluşturmaktadır. Çocukların büyük çoğunluğu erkek (%63.3), yaş ortalaması 11.78 ( $sd = 4.64$ )'dir. Annelerin %36.1'i 30-39 yaş aralığında, %34.4'ü ilkökul mezunudur. Annelerin yarıya yakınının (%47.8) geliri giderinden azdır. Büyük çoğunluğunun (%78.9) bir tane özel gereksinimli çocuğu vardır. Yine annelerin büyük çoğunluğu (%62.2) özel gereksinimli çocuğa sahip olmanın sosyal iletişimlerini etkilediğini belirtirken bu durumun eşleriyle sorun oluşturmadığını (%69.4) belirtmişlerdir (bk. Tablo 1).

#### Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamak, özel gereksinimli çocuklar ve anneleri hakkında bilgi edinmek amacıyla "Bilgi Formu", "Sosyal İzolasyon Ölçeği" ve "Zihinsel Yetersiz Çocuğu Olan Aileler İçin Aile Yükü Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır.

#### Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından özel gereksinimli çocuk ve annelerine ait tanıtıcı bilgileri elde etmek amacıyla hazırlanan bir formdur.

### Sosyal İzolasyon Ölçeği

Sosyal izolasyon, sosyal ilişkilerin az olması veya hiç olmamasıyla karakterize edilen bir olgudur. Ancak sosyal izolasyon, bireyin sosyal ilişkilere ilişkin tercihleri ve algılarından ziyade sosyal ilişkilerden dışlanma olarak bilinmektedir. Ölçek bireylerin sosyal izolasyonunu değerlendirmektedir. Çelikbaş ve Tatar (2021) tarafından geliştirilen 14 maddelik Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin puanlaması 1 ile 5 arasındadır. Ölçek 5'li Likert tipi olup 1 ile 5 arasında puanlanmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin alfa değeri 0.92 olup 0.956 olarak bulunmuştur. Ölçekte herhangi bir alt boyut bulunmamakta olup en düşük puan 5 puan, en yüksek puan ise 70 puandır. Ayrıca ölçeğin geliştirme çalışmalarında sosyal izolasyon, yalnızlık ve depresyon arasındaki ilişki incelenmiş ve sosyal izolasyonun hem yalnızlık ölçümü hem de depresyon ölçümü ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ölçekten alınan yüksek puanlar sosyal izolasyonun yüksek olduğunu göstermektedir.

**Tablo 1**

*Özel Gereksinimli Çocuk ve Ailelerine Ait Tanıtıcı Özellikler (n = 180)*

Özellikler	Değişkenler	n (%)
Tanı grubu	Zihinsel yetersizlik	25 (5.6)
	Otizm spektrum bozukluğu	103 (65.6)
	Down sendromu	27 (15)
	Cerebral palsi	25 (13.8)
Çocukların cinsiyeti	Kız	66 (36.7)
	Erkek	114 (63.3)
	Çocukların yaş ortalaması yıl $\bar{X}$ (sd)	11.78 (4.64)
Anne yaş	20-29 yaş	33 (18.3)
	30-39 yaş	65 (36.1)
	40-49 yaş	59 (32.8)
	50 yaş ve üzeri	23 (12.8)
Anne eğitim düzeyi	Okuryazar değil	11 (6.1)
	İlkokul	62 (34.4)
	Ortaokul	35 (19.4)
	Lise	49 (27.2)
Gelir düzeyi	Üniversite	23 (12.8)
	Gelir giderden az	86 (47.8)
	Gelir ve gider eşit	81 (45.0)
Özel gereksinimli çocuk sayısı	Gelir giderden fazla	13 (7.2)
	1	142 (78.9)
	2	31 (17.2)
Özel gereksinimli çocuğa sahip olmak sosyal iletişiminizi etkiledi mi?	3	7 (3.9)
	Evet	112 (62.2)
Özel gereksinimli çocuğa sahip olmak eşinizle sorun yaşamanıza sebep oluyor mu?	Hayır	68 (37.8)
	Evet	55 (30.6)
	Hayır	125 (69.4)

### Zihinsel Yetersiz Çocuğu Olan Aileler İçin Aile Yükü Değerlendirme Ölçeği

Yıldırım-Sarı ve Başbakkal (2008) tarafından zihinsel yetersiz çocuğu olan ailelerin yükünü belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 43 madde ve altı boyuttan oluşmakta, 5'li likert tipinde sayısal değerlerle puanlanmaktadır. Ölçeğin cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.92, ölçeğin tekrar test uygulamasında cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.93'tür. Ölçekten 43-215 arasında puan alınabilir, kesme noktası ROC analizine göre 97 puandır; 97 ve üzerinde puan alanların aile yükü yüksek, 96 ve altında puan alanların yükü düşük şeklinde sınıflanmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa değeri, 0.920 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

Araştırmacılar veri analizi için SPSS programını kullandılar. Bazı demografik değişkenlere göre sosyal izolasyon durumu ve aile yüklerinin incelendiği çalışmada, çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış ve sosyal izolasyon ölçeği toplam puanlarının çarpıklık (0.708) ve basıklık (-0.889) katsayıları ile çarpıklık (-0.889) değerleri elde edilmiştir. Aile yükü değerlendirme alt ölçeklerinin basıklık ve basıklık katsayıları sırasıyla -1 ile +1 arasındadır (ekonomik yük: 0.648, -0.423; yetersizlik algısı: 0.526, -0.436; fiziksel yük: 0.826, -0.774; sosyal

yük: 0.677, -0.554; duygusal yük: 0.411, -0.328; zaman gereksinimi: 0.652, -0.488; ölçek toplamı: 0.426, -0.465) (Tabachnick & Fidell, 2013). Ölçek toplam puanlarının çarpıklık (sırasıyla 0.708; 0.426) ve basıklık (sırasıyla -0.889; -0.465) katsayıları -1 ile +1 arasında değişmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Ayrıca uç değerler incelenirken kontrol edilen Cook değerleri 1'den küçük olduğundan birden fazla uç değer olmadığı söylenebilir. Otokorelasyona yönelik kontrollerde Durbin-Watson değerlerinin 1-3 arasında ve 2'ye yakın olması beklenir. Elde edilen değerler incelendiğinde otokorelasyon göstermedikleri görülmektedir (Field, 2018). Çoklu bağlantı varsayımını test etmek için araştırmacılar korelasyon, tolerans ve VIF değerlerini incelemişler ve korelasyon değerlerinin 0.90'ın üzerinde olmaması, tolerans değerinin 0.10'un altında olmaması ve VIF değerinin olmaması nedeniyle çoklu bağlantı sorunu olmadığını belirlemişlerdir (Pallant, 2016).

Elde edilen sonuçlar dağılımların normal kabul edilebilecek sınırlarda olduğunu gösterdiğinden, ortalamaları karşılaştırmak için ANOVA ve t-test analizini, ölçeklerden elde edilen toplam puanların olası yordayıcılarını belirlemek için ise çoklu regresyon analizi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2014).

### Bulgular

Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin ( $n = 180$ ) sosyal izolasyon durumları ile aile yüklerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2**

*Katılımcıların Sosyal İzolasyon ile Aile Yükü Değerlendirme Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerleri*

Ölçek ( $n = 180$ )	Ortalama	<i>sd</i>	Min.	Maks.
Sosyal izolasyon	23.20	9.95	14.00	42.00
Aile yükü değerlendirme	121.89	39.92	43.00	225.00
Ekonomik yük	17.56	6.68	6.00	43.00
Yetersizlik algısı	30.25	9.62	8.00	40.00
Sosyal yük	15.75	8.19	6.00	76.00
Fiziksel yük	12.62	7.87	5.00	54.00
Duygusal yük	25.20	12.82	11.00	63.00
Zaman gereksinimi	21.04	9.39	7.00	71.00

Analiz sonuçlarına göre özel gereksinimli çocuğa sahip olan annelerin ( $n = 180$ ) sosyal izolasyon ölçeğine ilişkin puan ortalamaları 23.20 ( $sd = 9.95$ ) olup, anneler orta düzeyde sosyal izolasyona sahiptir. Aile yükü değerlendirme ölçeğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise, anneler yüksek düzeyde 121.89 ( $sd = 39.92$ ) aile yüküne sahiptir. Annelerin aile yükü değerlendirme ölçeğinin alt boyutlarından yetersizlik algısı puanları (30.25) diğer alt boyutlara göre daha yüksektir, bunu duygusal yük (25.20) ve zaman gereksinimi (21.04) izlemektedir.

Analiz sonuçlarına göre, anne yaşı, ekonomik yük ( $F = 2.684, p < .05$ ) ve fiziksel yük ( $F = 3.065, p < .05$ ) alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturmaktadır. 20-29 yaş aralığında annelerin ekonomik yükü ( $15.84 \pm 7.13$ ) en düşük, 50 yaş ve üzeri annelerin ise fiziksel yükü ( $15.39 \pm 7.41$ ) en fazladır. Anne eğitim düzeyi, aile yükü puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturmada ( $F = 4.443, p < .001$ ) annelerin eğitim düzeyi arttıkça aile yükleri azalmaktadır. Ekonomik yük ( $15.21 \pm 2.27$ ), fiziksel yük ( $7.73 \pm 4.01$ ), sosyal yük ( $12.95 \pm 5.22$ ) duygusal yük ( $23.04 \pm 10.50$ ) ve zaman gereksinimi ( $16.30 \pm 5.43$ ) alt boyutlarında üniversite mezunu annelerin aile yükü en azdır. Geliri giderden az olan annelerin aile yükleri diğer gruplara göre daha yüksektir. Analiz sonucunda gelir düzeyinin aile yükü değerlendirme ölçeğinin ekonomik yük ( $F = 5.088, p < .01$ ) ve fiziksel yük ( $F = 3.991, p < .05$ ) alt boyut puanlarında anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Sahip olunan özel gereksinimli çocuk sayısı arttıkça annelerin aile yükleri artmaktadır. Özel gereksinimli çocuk sayısı üç olan annelerin aile yükü ( $140.57 \pm 27.62$ ) özel gereksinimli bir çocuğa sahip annelere ( $124.80 \pm 40.44$ ) göre daha fazladır. Özel gereksinimli çocuğa sahip olmanın sosyal iletişimlerini etkilediğini belirten annelerin aile yükleri ( $130.83 \pm 37.51$ ) sosyal iletişimlerini etkilemediğini belirten ( $107.16 \pm 39.67$ ) annelere göre daha yüksektir. Özel gereksinimli çocuğa sahip olmanın sosyal iletişimlerini etkileme durumunun annelerin aile yükünün yetersizlik algısı, fiziksel yük, sosyal yük, duygusal yük, zaman gereksinimi alt boyutları ile toplam aile yükü puanlarında anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin eşiyile sorun yaşama durumları aile yükü puanlarında anlamlı farklılık oluşturmaktadır ( $t = 4.546, p < .001$ ). Eşiyile sorun yaşayan annelerin aile yükleri eşiyile sorun yaşamayanlara göre daha yüksektir (bk. Tablo 3).

**Tablo 3**

*Aile Yükünün Çeşitli Değişkenler Açısından Analiz Sonuçları*

Değişkenler	Kategoriler	Ekonomik yük				Yetersizlik algısı				Fiziksel yük				Sosyal yük				Duygusal yük				Zaman gereksinimi				Toplam			
		$\bar{X}$	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\bar{X}$	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\bar{X}$	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\bar{X}$	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\bar{X}$	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\bar{X}$	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\bar{X}$	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
1	20-29	15.84	7.13			29.54	8.60			10.18	6.69			16.93	12.99			24.87	15.38			21.36	8.70			118.75	49.85		
	30-39	16.76	5.20	2.684	.048	30.30	8.82	0.096	.962	11.63	5.70	3.065	.029	13.84	5.97	2.622	.052	24.38	11.58	0.372	.774	20.13	7.62	0.323	.809	117.07	33.71	0.864	.461
	40-49	19.45	7.26			30.32	11.18			14.02	10.02			15.94	6.65			26.62	13.67			21.55	11.63			127.93	43.78		
	50 yaş +	17.43	7.47			30.91	9.36			15.39	7.41			18.91	7.56			24.30	10.07			21.82	8.85			124.52	28.40		
Okuryazar	24.54	5.68	30.45			12.55	15.32			9.41	17.54			6.71	26.54			12.68	22.00			8.50	131.62			33.32			
2	İlkokul	18.62	6.98			33.16	8.40			11.80	6.47			15.68	5.79			26.02	14.90			23.68	13.06			127.62	39.93		
	Ortaokul	17.34	6.23	.320	.000	33.08	5.72	5.759	.000	12.04	6.65	4.526	.002	13.26	7.07	4.929	.001	23.10	11.75	0.916	.456	20.08	8.17	2.533	.042	110.42	41.93	4.443	.002
	Lise	15.91	7.07			26.02	10.38			7.73	4.01			12.95	5.22			23.04	10.50			16.30	5.43			102.26	31.42		
	Üniversite	15.21	2.27			27.00	10.58			15.32	9.41			17.54	6.71			26.54	12.68			22.00	8.50			131.62	33.32		
Gelir giderden az	19.17	6.69	30.83			9.47	14.29			9.22	16.13			9.27	25.28			13.94	22.11			8.37	126.56			40.54			
3	Gelir gider eşit	16.22	6.60	5.088	.007	30.11	10.12	0.807	.448	11.30	6.30	3.991	.020	15.75	7.39	0.747	.475	25.15	12.14	0.004	.996	20.27	10.85	1.218	.298	118.95	40.57	1.463	.234
	Gelir giderden fazla	15.30	4.66			27.23	6.98			9.84	4.23			13.15	4.59			25.00	9.64			18.76	4.12			109.30	27.86		
4	Ev hanımı	17.80	6.54	1.327	.186	30.88	9.28	2.527	.012	12.93	8.05	1.497	.136	16.08	8.44	1.569	.119	25.16	12.82	0.111	.912	21.43	9.65	1.569	.119	123.68	39.22	1.713	.088
	Çalışıyor	15.70	7.65			25.20	10.97			10.15	5.82			13.05	5.28			25.50	13.14			17.95	6.36			107.55	43.56		
5	Evet	17.78	6.38	0.563	.574	31.97	9.16	3.161	.002	13.79	8.38	2.591	.010	17.62	6.56	4.109	.000	28.30	12.14	4.374	.000	22.23	10.00	2.200	.029	130.83	37.51	4.017	.000
	Hayır	17.20	7.18			27.41	9.74			10.70	6.58			12.66	9.61			20.08	12.33			19.08	7.97			107.16	39.67		
6	Evet	19.52	6.13	2.653	.009	33.61	7.00	3.195	.002	15.41	10.16	3.234	.001	19.27	6.85	3.980	.000	30.81	12.95	4.065	.000	24.38	12.15	3.244	.001	38.03	5.12	4.546	.000
	Hayır	16.70	28.76			10.24	11.40			6.29	14.20			8.28	22.72			12.00	19.57			7.48	37.84			3.38			

Not: 1 = Anne yaşı, 2 = Anne eğitim düzeyi, 3 = Gelir düzeyi 4 = Özel gereksinimli çocuğa sahip olmak sosyal iletişiminizi etkiledi mi? 5 = Özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmak sosyal iletişiminizi etkiledi mi? 6 = Özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmak eşinizle sorun yaşamınıza neden olur mu?

Tablo 4 analiz sonuçlarına göre, 40-49 yaş annelerinin sosyal izolasyonları yüksek ( $24.67 \pm 10.32$ ), 50 yaş ve üzerinde yaşa sahip annelerin sosyal izolasyonları ( $21.52 \pm 9.22$ ) en düşüktür. Anne eğitim düzeyi sosyal izolasyon puanlarında anlamlı farklılık oluşturmuştur ( $F = 4.011, p < .01$ ). Üniversite mezunu annelerin sosyal izolasyon düzeyleri en düşüktür ( $19.26 \pm 6.54$ ). Gelir düzeyi annelerin sosyal izolasyon düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturmamıştır ( $F = 4.011, p < .01$ ). Annelerin sahip oldukları özel gereksinimli çocuk sayısı arttıkça sosyal izolasyon düzeyleri artmakta ve bu durum sosyal iletişimlerini etkilemektedir. Eşyle sorun yaşayan annelerin sosyal izolasyon düzeyleri yüksek ( $25.38 \pm 9.89$ ) olmasına rağmen bu durum sosyal izolasyon düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturmamaktadır ( $F = 1.961, p > .05$ ).

**Tablo 4**

*Sosyal İzolasyonun Çeşitli Değişkenler Açısından Analiz Sonuçları*

Değişkenler	Değişken kategorileri	$\bar{X} \pm SS$
Anne yaşı	20-29 yaş	27.21 ± 11.47
	30-39 yaş	20.43 ± 8.13
	40-49 yaş	24.67 ± 10.32
		21.52 ± 9.22
	50 yaş ve üzeri	$F = 4.346$ $p = .006$
Anne eğitim düzeyi	Okur yazar değil	21.54 ± 9.94
	İlkokul	24.32 ± 11.05
	Ortaokul	27.77 ± 9.91
	Lise	20.75 ± 8.56
	Üniversite	19.26 ± 6.54 $F = 4.011$ $p = .004$
Gelir düzeyi	Gelir giderden az	24.30 ± 11.11
	Gelir ve gider eşit	22.76 ± 9.03
		18.69 ± 5.12
	Gelir giderden fazla	$F = 1.958$ $p = .144$
Sahip olunan özel gereksinimli çocuk sayısı	1	21.81 ± 9.42
	2	28.51 ± 9.84
		28.85 ± 12.92
	3	$F = 6.998$ $p = .001$
Özel gereksinimli çocuğa sahip olmak sosyal iletişiminizi etkiledi mi?	Evet	24.68 ± 9.25
	Hayır	20.76 ± 10.62 $t = 2.605$ $p = .010$
Özel gereksinimli çocuğa sahip olmak eşinizle sorun yaşamanıza sebep oluyor mu?	Evet	25.38 ± 9.89
	Hayır	22.24 ± 9.86 $F = 1.961$ $p = .051$

Tablo 5'e göre anne yaşı, anne eğitim düzeyi, gelir düzeyi, sahip olunan özel gereksinimli çocuk sayısı, özel gereksinimli çocuğa sahip olmanın sosyal iletişimi etkileme ve eşle sorun yaşanmasına sebep olma durumu sosyal izolasyondaki toplam varyansın %14'ünü ( $F = 5.061, R^2 = .149$ ) ve aile yükünde varyansın %22'sini ( $F = 8.206, R^2 = .222$ ) açıklamaktadır.

Sosyal izolasyonun önem sırasına göre yordayıcıları özel gereksinimli çocuğa sahip olmanın sosyal iletişimi etkileme durumu ( $\beta = -.223, p = .008$ ) sahip olunan özel gereksinimli çocuk sayısı ( $\beta = -.215, p = .003$ ) ve anne yaşıdır ( $\beta = -.200, p = .009$ ). Diğer taraftan aile yükünün önem sırasına göre yordayıcıları, anne eğitim düzeyi ( $\beta = -.240, p = .003$ ), özel gereksinimli çocuğa sahip olmanın sosyal iletişimi etkileme durumu ( $\beta = -.228, p = .005$ ), özel gereksinimli çocuğa sahip olmanın eşle sorun yaşanmasına sebep olma durumu ( $\beta = -.198, p = .012$ ), sahip olunan özel gereksinimli çocuk sayısı ( $\beta = -.169, p = .016$ )'dır.

**Tablo 5**

*Sosyal İzolasyon ve Aile Yüklerinin Yordayıcıları*

Yordayıcılar	Sosyal izolasyon					Aile yükü				
	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>
Anne yaşı	-.200	-2.646	.009			-.042	-.586	.558		
Anne eğitim düzeyi	-.145	-1.766	.079			-.240	-3.059	.003		
Gelir düzeyi	-.122	-1.502	.135			-.092	-1.182	.239		
Sahip olunan özel gereksinimli çocuk sayısı	-.215	-2.979	.003	5.061	.149	-.169	-2.441	.016	8.206	.222
Özel gereksinimli çocuğa sahip olmak sosyal iletişiminizi etkiledi mi?	-.223	-2.671	.008			-.228	-2.850	.005		
Özel gereksinimli çocuğa sahip olmak eşinizle sorun yaşamınıza sebep oluyor mu?	-.014	.165	.869			-.198	-2.527	.012		

### Tartışma

Aile sistemleri teorisi, aileyi bir bütün olarak ele aldığımızda aile yaşamını anlamamanın mümkün olduğunu belirtmektedir. Aileden birinin sorunu diğer aile bireylerini de ilgilendirmektedir. Ailede anne-baba-çocuk ilişkisinde tüm bireyler birbirini etkilerken, ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutum ve davranışları da ortaya çıkmaktadır. Çocuk üzerindeki etkinin onun tüm yaşamını etkileyeceği söylenebilmektedir (Özyürek, 2022).

Araştırma sonuçlarına göre, çalışmaya katılan annelerin aile yükü 121,89 (sd = 39,92) ile yüksek düzeydedir. Literatürde özel gereksinimli çocuğun aileye yük oluşturduğu belirtilmektedir (Yıldırım-Sarı, 2007; Yıldırım-Sarı & Başbakal, 2008; Bahar vd., 2009). Aile yükü değerlendirme ölçeğinin alt ölçeklerinden biri olan yetersizlik algısı puanları diğer alt ölçeklere göre daha yüksek bulunmuş, bunu duygusal yük ve zaman gereksinimi izlemiştir (Altuğ-Özsoy vd., 2006; Çifçi, 2021; Yıldırım-Sarı, 2007; Yıldırım-Sarı & Başbakal, 2008; Turan-Gürhopur & İşler-Dalgıç, 2017; Zabun-Sever, 2019).

20-29 yaş aralığındaki annelerin ekonomik yükü en düşük, 50 yaş ve üzeri katılımcı annelerin ise fiziksel yükü en yüksektir. Işıklı (2022) tarafından yapılan araştırmada özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin hissettikleri aile yükünün genel düzeyleri ve alt ölçeklerine göre, 41-50 yaş grubundaki annelerin hissettikleri aile yükü en düşük bulunmuştur. Bu yaş grubundaki anneler, annelik deneyimlerini arttırmış, özel gereksinimli çocuğuyla ilgili birçok sorunun üstesinden gelmiş, ekonomik, sosyal, fiziksel ve duygusal yükler, engellilik ve zaman gereksinimlerine ilişkin birçok sorunun üstesinden gelmiştir. Yaş arttıkça fiziksel kapasitenin azalması, yaş arttıkça fiziksel yükün de artmasını açıklayabilir.

Araştırmaya katılan annelerin eğitim düzeyi aile yükü puanlarında anlamlı bir farklılığa neden olmuştur. Annelerin eğitim düzeyi arttıkça aile yükleri azalmıştır. Üniversite mezunu annelerin aile yükü, ekonomik yük, fiziksel yük, sosyal yük, duygusal yük ve zaman gereksinimi alt ölçeklerinden aldıkları puanlar en düşük düzeydedir. Zabun-Sever (2019) tarafından yapılan araştırmada okuryazar annelerin ekonomik yük düzeyi diğer gruplara göre daha yüksek bulunmuştur. Lise altı eğitime sahip ebeveynlerin çoğunluğunun aile yükünün yüksek olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça bakım yükleri azaldığından aile yükü de azalmıştır (Kuwari, 2007). Işıklı (2022) tarafından yapılan araştırmada aile yükünü en az ilkökul mezunu annelerin hissettiği bulunmuştur. Eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynler, eğitim ve gelir düzeylerinin yüksek olması nedeniyle engelli çocukların bakımı konusunda daha fazla bilgi sahibi olacak ve duruma daha bilinçli yaklaşacaklardır.

Geliri giderinden az olan annelerin aile yükleri diğer gruplara göre daha yüksektir. Analiz sonucunda gelir düzeyinin aile yükü değerlendirme ölçeğinin ekonomik yük ve fiziksel yük alt ölçek puanlarında anlamlı farklılığa neden olduğu bulunmuştur. Zabun-Sever (2019) çalışmasında annelerin algılanan gelir durumuna göre aile yükü ölçeğinin ekonomik yük, sosyal yük ve zaman gereksinimi boyutlarında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Işıklı'nın (2022) çalışmasında özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin aile yükünün aylık gelire göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ailenin geliri azaldıkça annelerin yaşam koşullarındaki sorunların artması ailenin yükünü daha da artırırken, gelir düzeyi arttıkça ailenin çocuklarına sağladığı bazı olanakların artmasına neden olabiliyor. Bu sonuç, zihinsel engelli çocuklara yönelik terapi, özel eğitim ve özel araçlara duyulan ihtiyacın ailelere ekonomik yük getirdiğini ve dolayısıyla aile yükünün artmasına yol açtığını göstermektedir.



Özel gereksinimli çocuğa sahip olmanın sosyal iletişimini etkilediğini belirten annelerin aile yükü, sosyal iletişimini etkilemediğini belirten annelere göre daha yüksektir. Özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmanın sosyal iletişim üzerindeki etkisi, araştırmaya katılan annelerin yetersizlik algısı, fiziksel yük, sosyal yük, duygusal yük, zaman gereksinimi alt ölçekleri ve toplam aile yükü puanlarında anlamlı bir farklılığa neden olmuştur. Zamanın büyük bir kısmını özel gereksinimli çocuğuyla geçiren annelerin sosyal ilişkilere ayıracak vakitleri olmamaktadır. Kırıkkale ilinde özel eğitim merkezlerine devam eden çocukları olan annelerin çoğu çocuklarıyla birlikte okulda beklemekte ve dersler bitince onlarla birlikte eve dönmektedir. Bu nedenle sosyalleşmeye zaman bulamamaktadırlar.

Çalışmada özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin eşleriyle sorun yaşama durumu aile yükü puanlarında anlamlı bir farklılığa neden olmuştur. Eşiyle sorun yaşayan annelerin aile yükü, eşiyile sorun yaşamayan annelere göre daha yüksektir. Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerle yapılan bazı araştırmalar bu ailelerde evlilik uyumunun düşük olduğunu ve boşanma oranının yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Bristol vd., 1988; Floyd & Zmich, 1991; Özkan & Sunal, 2020; Şentürk & Varol-Saraçoğlu, 2013). Üstün (2018) tarafından yapılan araştırmada özel gereksinimli çocukların babalarının, çocuklarının engelliliğini kabullenmemesi nedeniyle ebeveynler arasında sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Cangur ve diğerleri (2013) bedensel ve/veya zihinsel engelli bireylerin ailelerinin sosyal hayata katılımlarını karşılaştırmalı olarak değerlendirdikleri çalışmada engelli bireylerin ailelerinin eşleriyle iletişiminde %14,1 oranında gerileme tespit etmişlerdir. Özel gereksinimli çocuğun aile yaşamına getirdiği ilave stresler, aile içi ve aile dışı ilişkileri olumsuz etkilemekte, birçok ebeveynin kaygı ve depresyon düzeylerinin artması nedeniyle evlilik ilişkilerinde bozulma, kişisel uyumlarında azalma yaşanmaktadır (Girli vd., 2000).

Çocuğun davranış sorunları nedeniyle sosyal destek ağlarının azalması aileyi içe dönük hale getirmekte, bu da aileyi psikolojik olarak etkilemektedir (Yassıbaş vd., 2019). Özel gereksinimli çocuğun anneleri sosyal yaşamda ötekileştirilme, dışlanma, acıma, aşağılanma, alay edilme ve ayrımcılık gibi durumlarla karşılaşabilmektedir. Bu tür olumsuz durumlar annelerin ve özel gereksinimli çocukların günlük yaşamını etkilemektedir (Zafer, 2022). Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre özel gereksinimli çocukların anneleri orta düzeyde sosyal izolasyon yaşamıştır. Özel gereksinimli çocukların aileleri üzerinde yapılan araştırmalar, bakım yükünün çoğunlukla annelerde olduğunu ve annelerin evde çocuklarla daha fazla zaman geçirmeleri nedeniyle akraba, komşu ve arkadaş çevresinden daha fazla sosyal desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Deveci & Ahmetoğlu, 2018). Yüksel ve Tanrıverdi'ye (2019) göre aileler, sosyal çevrelerinin kendilerini anlamadığını, anlayış göstermediklerini ve destek vermediklerini hissetmekte, bu da kendilerini dışlanmış ve yalnız hissetmelerine neden olmaktadır.

Zafer (2022) tarafından yapılan araştırmada özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin sosyal sorunları; sosyal çevreye girmekte zorluk yaşamaları ve kendilerini toplumdan soyutlamalarıdır. Üstün (2018) tarafından yapılan araştırmada, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin, çevrelerindeki kişiler tarafından damgalanma, suçlanma ve dışlanma karşısında sosyal ortamdaki uzaklaştıkları ve kendilerini yalnız hissettikleri ortaya çıkmıştır. Kinnear ve diğerleri (2016) otizmlili çocuğa sahip ailelerde damgalanmanın nasıl etkilediğini incelemiş ve engelli çocuğa sahip ailelerin neredeyse yarısının çocuklarının engellilik durumlarından kaynaklanan davranışları nedeniyle arkadaşları ve aileleri tarafından dışlandığını tespit etmiştir. Yüksel ve Tanrıverdi (2019) tarafından yapılan araştırmada aileler, bebeklik döneminden itibaren çocuklarının farklı olduğunu çevrenin anladığını ve özellikle çocuklarına tanı konulduktan sonra yalnızlaştıklarını, yakın çevrelerinden yeterli destek alamadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle çocuklarının büyümesiyle birlikte sosyal çevreleriyle eskisi gibi buluşamadıklarını, sosyal ortamlara katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde diğer araştırmalarda da çocukları özel gereksinimli olan aileler dışlanma, damgalanma gibi kaygılar nedeniyle bazen kendilerini sosyal hayattan, insanlardan ve iletişimden uzaklaştırmakta, sosyal izolasyona maruz kalmaktadırlar (Aslan & Şeker, 2011; Meşe, 2013). Bu çalışmadaki annelerin sosyal izolasyon düzeylerinin orta düzeyde olması, annelerin çoğunun gün boyu çocuklarıyla birlikte ev dışında rehabilitasyon merkezlerinde vakitlerini bekleyerek geçirmeleri ve günün büyük bölümünde benzer sorunları olan annelerle birlikte olmalarından kaynaklanabilir.

Çalışmamızda 40-49 yaş arası katılımcı annelerin sosyal izolasyonu yüksek iken, 50 yaş ve üzeri katılımcı annelerin sosyal izolasyonu en düşük düzeydeydi. Bir başka bulgu ise araştırmaya katılan üniversite mezunu annelerin sosyal izolasyon düzeylerinin en düşük olmasıdır. Quine ve Palh (1991) tarafından yapılan araştırmada annenin eğitim düzeyi arttıkça engelli çocuğa sahip olmanın olumsuz etkilerinden kendisini daha kolay koruyabildiği ve daha az stres yaşadığı tespit edilmiştir. Bunun nedeni üniversite mezunu annelerin engellilik nedenleri hakkında daha fazla bilgiye sahip olmaları, baş etme becerilerinin daha iyi olması, ev dışında çalıştıkları

için başka insanlarla daha fazla vakit geçirmeleri olabilir. Eğitim düzeyi düşük annelerin evde daha fazla çocuk bakmak zorunda kalacağı ve bakım yüklerinin daha fazla olabileceği düşünülebilir.

Gelir düzeyi annelerin sosyal izolasyon düzeylerinde farklılık yaratmamıştır. Annelerin özel gereksinimli çocuklarının sayısı arttıkça sosyal izolasyon düzeyleri de artmakta, bu da sosyal iletişimlerini etkilemektedir. Eşleriyle sorun yaşayan annelerin sosyal izolasyon düzeyleri yüksek olmasına rağmen bu durum onların sosyal izolasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. İnsan sosyal bir varlık olduğundan sosyal bir çevre içerisinde yaşarlar. Sosyal ortamda aile, akraba ve arkadaşlarıyla iletişime dayalı ilişkiler kurarlar. Bu nedenle insanların hem bireysel hem de toplumsal olarak gelişebilmeleri için kişilerarası ilişkilere ihtiyaçları vardır. İnsanların bu tür ilişkilerden yabancılaşması ve izolasyonu onların sosyal izolasyon yaşamasına neden olur (Duyan, 2007). Yüksel ve Tanrıverdi (2019) tarafından yapılan çalışmada, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin kendilerini yorgun, sosyal olarak dışlanmış ve yalnız hissettikleri ve bu nedenle bu sorunlarla baş edebilmeleri için çok yönlü sosyal programlarla desteklenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

### Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre, çalışmaya katılan annelerin orta düzeyde sosyal izolasyona ve yüksek düzeyde aile yüküne sahip olduğu görülmüştür. Araştırmada örneklem grubunun tamamını annelerin oluşturması ve aile yükünün oldukça fazla olması dikkat çekmektedir. Türk aile yapısında çocuğun bakımından birinci derecede anne sorumludur. Araştırmada özel gereksinimli bir çocuğa sahip olunması durumunda bakım vermede birincil rolü annenin üstlendiği ortaya çıkmıştır. Sosyo-demografik özelliklerden annenin yaşı, eğitim düzeyi ve gelir düzeyi Aile Yüğü alt ölçeğinde farklılıklara neden olmuştur. Ayrıca annenin eğitim düzeyi sosyal izolasyon puanlarında anlamlı farklılık yaratmıştır. Bu araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

1. Araştırma Kırıkkale'de yaşayan annelerle sınırlıdır.
2. Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin aile yükü ve sosyal izolasyon durumları, veri toplama aracında yer alan değişkenlerle sınırlı kalmıştır.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre şu önerilerde bulunulabilir;

1. Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin bakım yükünün azaltılması amacıyla yerel yönetimler tarafından sosyal destek hizmetleri oluşturulmalıdır (zamandan tasarruf sağlayacak, annelerin çocuklarını belirli günlerde bırakabilecekleri ve kendilerine zaman ayırabilecekleri bakım hizmetlerinin oluşturulması)
2. Genç anneler ve eğitim düzeyi düşük anneler için sosyal izolasyon daha fazla olduğundan evde bakım hizmetleri güçlendirilmeli, annelere eğitim ve danışmanlık hizmeti verilmelidir,
3. Özel gereksinimli çocuğu olan anneler bir araya getirilerek sosyal etkileşimde bulunabilecekleri iletişim ağları kurulmalı,
4. Toplumda özel standart gereksinimlere sahip çocukların ve ailelerinin ihtiyaç ve istekleri üzerine çalışmalar yapılmalıdır.

### Kaynaklar

- Altuğ-Özsoy, S., Özkahraman, G., & Çallı, F. (2006). Zihinsel engelli çocuk sahibi ailelerin yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 3(9), 69-77. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/198021>
- Arı-Durmuş, E., & Yeşilyaprak, B. (2019). Engelli ve sağlıklı çocuğu olan anne babaların sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin karşılaştırılması. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(1), 1-28. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/747112>
- Aslan, M., & Şeker, S. (2011). *Engellilere yönelik toplumsal algı ve dışlanmışlık (Stirt örneği)* [Sözlü Bildiri]. Social Rights International Symposium, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, Türkiye.
- Aydilek-Çiftçi, M., Hassamancıoğlu, U., Vadi, D., & Uzun, İ. B. (2023). Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun yaşamına biyoekolojik bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(4), 523-581. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1218579>
- Aydoğdu, F. (2020). Aile ile ilgili temel kavramlar ve aile kuramları. R. Pekşen-Akça & F. Aydoğdu (Eds.) *Aile eğitiminde güncel konular* içinde (ss. 1-32). Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Bahar A., Bahar, G., Savaş, H. A., & Parlar, S., (2009). Engelli çocukların annelerinin depresyon ve anksiyete düzeyleri ile stresle başa çıkma tarzlarının belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(11), 97-112. [https://www.researchgate.net/publication/284678974\\_Engelli\\_cocukların\\_annelerinin\\_depresyon\\_ve\\_anksiyete\\_duzyeleri\\_ile\\_Stresle\\_basa\\_cikma\\_tarzlarının\\_belirlenmesi](https://www.researchgate.net/publication/284678974_Engelli_cocukların_annelerinin_depresyon_ve_anksiyete_duzyeleri_ile_Stresle_basa_cikma_tarzlarının_belirlenmesi)
- Baykoç, N. (2011). Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri. N. Baykoç (Ed.) *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* içinde (ss. 359-386). Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Bristol, M. M., Gallagher, J. J., & Schopler, E. (1988). Mothers and fathers of young developmentally disabled and nondisabled boys: Adaptation and spousal support. *Developmental Psychology*, 24(3), 441-451. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.3.441>
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Cangür, Ş., Civan, G., Çoban, S., Koç, M., Karakoç, H., Budak, S., İpekçi, E., & Ankaralı, H. (2013). Düzce ilinde bedensel ve/veya zihinsel engelli bireylere sahip ailelerin toplumsal yaşama katılımlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(3), 1-9. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/56549>
- Carlson, J. M., & Miller, P. A. (2017). Family burden, child disability, and the adjustment of mothers caring for children with epilepsy: Role of social support and coping. *Epilepsy & Behavior*, 68, 168-173. <https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2017.01.013>
- Cavkaytar, A., Batu, S., & Çetin, O. B. (2008). Perspectives of Turkish mothers on having a child with developmental disabilities. *International Journal of Special Education*, 23(2), 101-109. [https://www.researchgate.net/publication/266442141\\_Perspectives\\_of\\_Turkish\\_mothers\\_on\\_having\\_a\\_child\\_with\\_developmental\\_disabilities](https://www.researchgate.net/publication/266442141_Perspectives_of_Turkish_mothers_on_having_a_child_with_developmental_disabilities)
- Coşkun, Y., & Akkaş, G. (2009). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyleri ile sosyal destek algıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 213-227. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1494924>
- Çalışkan, Z., & Bayat, M. (2016). Zihinsel yetersizliği olan çocukların annelerinde eğitim ve grup etkileşiminin aile yükü ve aile desteğine etkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(3), 214-222. <https://doi.org/10.5455/apd.184412>
- Çelikbaş, B., & Tatar, A. (2021). Yalnızlık ölçeği, yalnızlık tercihi ölçeği ve sosyal izolasyon ölçeği: Geliştirme ve ilk geçerlik çalışmaları. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 7(43), 665-676. [https://smartofjournal.com/index.jsp?mod=makale\\_tr\\_ozet&makale\\_id=56481](https://smartofjournal.com/index.jsp?mod=makale_tr_ozet&makale_id=56481)
- Çifçi, N. (2021). *Zihinsel engelli çocuğu olan ebeveynlerin aile yükü ve hayatta amaç, anlam ve yaşam yönelimi arasındaki ilişki* (Tez Numarası: 673708) [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Çolak, B., & Kahriman, I. (2023). Evaluation of family burden and quality of life of parents with children with disability. *The American Journal of Family Therapy*, 51(2), 113-133. <https://doi.org/10.1080/01926187.2021.1941421>
- Darıca, N., Abidoğlu, Ü., & Gümüşçü, S. (2000). *Otizm ve otistik çocuklar* (1. baskı.). Özgür Yayınları.
- Dehghan, L., Dalvand, H., Feizi, A., Samadi, S. A., & Hosseini, S. A. (2016). Quality of life in mothers of children with cerebral palsy: The role of children's gross motor function. *Journal of Child Health Care*, 20(1), 17-26. <https://doi.org/10.1177/1367493514540816>
- Deveci, M., & Ahmetoğlu, E. (2018). Zihin engelli çocuğu olan ailelerin algıladıkları sosyal destek düzeyinin incelenmesi. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 123-133. [https://ibaness.org/bnejs/2018\\_04\\_02/13\\_Deveci\\_and\\_Ahmetoglu.pdf](https://ibaness.org/bnejs/2018_04_02/13_Deveci_and_Ahmetoglu.pdf)
- Donley, T., Dione, M. K., Nyathi, N., Okafor, A., & Mbizo, J. (2018). Socioeconomic status, family functioning and delayed care among children with special needs. *Social Work in Public Health*, 33(6), 366-381. <https://doi.org/10.1080/19371918.2018.1504703>
- Duyan, V. (2007). *Gruplarla sosyal hizmet, grup çalışmasının engelli çocuğa sahip ailelerin benlik saygısı ve yalnızlık düzeyine etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Eripek, S. (2009). *İlköğretimde kaynaştırma*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Estes, A., Olson, E., Sullivan, K., Greenson, J., Winter, J., Dawson, G., & Munson, J. (2013). Parenting-related stress and psychological distress in mothers of toddlers with autism spectrum disorders. *Brain and Development*, 35(2), 133-138. <https://doi.org/10.1016/j.braindev.2012.10.004>
- Field, A. P. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.) Sage.
- Floyd, F. J., & Zmich, D. E. (1991). Marriage and the parenting partnership: Perceptions and interactions of parents with mentally retarded and typically developing children. *Child Development*, 62(6), 1434-1448. <https://doi.org/10.2307/1130817>
- Girli, A., Yurdakul, A., Sarısoy, M., & Özekes, M. (2000). Zihinsel engelli ve otistik çocukların anne babalarına yönelik grup danışmanlığının depresyon, benlik saygısı ve tutumları üzerine etkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 6, 2-9. <https://dergipark.org.tr/pub/tsh/issue/48440/613625>
- Hassan, A. A., Hamid, A. M., & Eltayeb, N. H. (2021). Burden on parenting of children with special needs: Review article. *EAS Journal of Nursing and Midwifery*, 3(2), 63-75. <https://doi.org/10.36349/easjnm.2021.v03i02.002>
- Hayes, S. A., & Watson, S. L. (2013). The impact of parenting stress: A meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(3), 629-642. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1604-y>
- Heller, T., Hsieh, K., & Rowitz, L. (1997). Maternal and paternal caregiving of persons with mental retardation across the lifespan. *Family Relations*, 46(4), 407-415. <https://doi.org/10.2307/585100>
- Işıklı, Z. (2022). *Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin yaşadığı stres ve hissettikleri aile yükünün çocuk yetiştirme stilleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Tez Numarası: 713888) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. baskı). Nobel Yayınevi.
- Kinnear, S. H.; Link, B. G., Ballan, M. S., & Fischbach, R. L. (2016). Understanding the experience of stigma for parents of children with autism spectrum disorder and the role stigma plays in families' lives. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(3), 942-953. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2637-9>
- Kuwari, M. G. (2007). Psychological health of mothers caring for mentally disabled children in Qatar. *Neurosciences*, 12(4), 312-317. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21857552/>
- McCann, D., Bull, R., & Winzenberg, T. (2012). The daily patterns of time use for parents of children with complex needs: A systematic review. *Journal of Child Health Care*, 16, 26-52. <https://doi.org/10.1177/1367493511420186>

- Meşe, İ. (2013). Engellenmiş annelik: Zihinsel engelli çocukların anneleri. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish of Turkic*, 8(12), 841-858. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5974>
- Oddy, M., & da Siva-Ramos, S. (2013). Cost effective ways of facilitating home based rehabilitation and support. *Neuro Rehabilitation*, 32, 781-790. <https://doi.org/10.3233/NRE-130902>
- Özkan, M. (2020). *Zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin evlilik uyumları ve sosyal destek algıları arasındaki ilişki* (Tez Numarası: 639334) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Medipol Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özyürek, A. (2022). Engelli çocuğa sahip anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 33(4), 1121-1140. <https://doi.org/10.33417/tsh.1061679>
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS program* (6th ed.). McGraw-Hill Education.
- Quine, L., & Pahl, J. (1991). Stress and coping in mothers caring for a child with severe learning difficulties: A test of Lazarus' transactional model of coping. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 1, 57-70. <https://doi.org/10.1002/casp.2450010109>
- Rathee, S., Kumar, P., & Singh, A. R. (2019). Burden and quality of life among caregivers of children with intellectual impairment: Across the gender. *Journal of Disability Studies*, 5(2), 33-36. <https://pubs.iscience.in/journal/index.php/jds/article/viewFile/955/625>
- Saleem, V., Sarfraz, N., Ramzan, N., Naeem, S., Malik, S., & Khan, M. A. (2024). The relationship between caregiver burden, perceived social support, loneliness and psychological distress among mothers of children with intellectual disability. *Remittances Review* 9(1), 1629-1643. <https://remittancesreview.com/menu-script/index.php/remittances/article/view/1385/811>
- Sarıhan, C. Ö. (2007). *Engelli çocuğa sahip olan ve olmayan annelerin aile işlevlerini algulamaları ile yalnızlık düzeylerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 213605) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Schmitke, J., & Schlomann, P. (2002). Chronic conditions. In N. L. Potts & B. H. Mondleco (Eds.), *Pediatric nursing: Caring for children and their families* (1st ed., pp. 493-515). Delmar Cengage Learning.
- Sen, E., & Yurtsever, S. (2007). Difficulties experienced by families with disabled children. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 12(4), 238-252. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6155.2007.00119.x>
- Sivrikaya, T., & Tekinarslan, İ. Ç. (2013). Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerde stres, sosyal destek ve aile yükü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(02), 17-31. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000182](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000182)
- Smith, M., & Dukes, C. (2007). *Working with parents of children with special educational needs*. Brit Books.
- Şentürk, M., & Varol-Saraçoğlu G (2013). Eğitilebilir zihinsel, bedensel engelli çocuğu olan annelerle sağlıklı çocuğa sahip annelerin aileden algıladıkları sosyal destek ve depresyon düzeylerinin karşılaştırılması. *Uluslararası Temel ve Klinik Tıp Dergisi*, 1(1), 40-49. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/89539>
- Tabachnik, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Turan-Gürhopur, F. D., & İşler-Dalgıç, A. (2017). Zihinsel yetersizliği olan çocuk ebeveynlerinde aile yükü. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 8(1), 9-16. [https://jag.journalagent.com/phd/pdfs/PHD-87609-ORIGINAL\\_ARTICLE-TURAN\\_GURHOPUR.pdf](https://jag.journalagent.com/phd/pdfs/PHD-87609-ORIGINAL_ARTICLE-TURAN_GURHOPUR.pdf)
- Ujianti, P. R. (2018). The role of support group for parents of children with special needs. *Journal of Psychology and Instruction*, 2(1), 31-37. <https://doi.org/10.23887/jpai.v2i1.13739>
- Ün-Şen, Y. (2021). *Özel gereksinimli çocuk annelerinin sorunlarla baş etme yöntemleri ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez Numarası: 715565) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Okan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.



- Üstün, V. (2018). *Engelli çocuğa sahip ailelerin sosyal sorunlarının değerlendirilmesi* (Tez Numarası: 514304) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Wise, P. (2012). Emerging technologies and their impact on disability. *Future Child*, 22, 169-191. <https://doi.org/10.1353/foc.2012.0002>
- World Health Organization. (2018). *Disability and health*. <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
- Yassıbaş, U., Şahin, C. H., Çolak, A., & Toprak, Ö. M. (2019). Çocukları otizm spektrum bozukluğu olan ailelerin yaşam deneyimlerine yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi: Meta-sentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 86-113. <http://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.4m>
- Yıldırım-Sarı, H. (2007). Zihinsel engelli çocuğu olan ailelerde aile yüklenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi, Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 11(2), 1-5. <https://www.researchgate.net/publication/255646847>
- Yıldırım-Sarı, H., & Başbakkal, Z. (2008). Zihinsel yetersiz çocuğu olan aileler için aile yükü değerlendirme ölçeği geliştirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 11(3), 86-95. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunihem/issue/2642/33992>
- Yüksel, H., & Tanrıverdi, A. (2019). Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailelerin yaşadıkları sosyal sorunlar ve baş etme yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(3), 535-559. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/797765>
- Zabun, M., & Taş-Arslan, F. (2021). Zihinsel yetersizliği olan çocukların annelerinde aile yükü ve öfke düzeyi. *Balikesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(3), 391-397. <https://doi.org/10.53424/balikesirsbd.987835>
- Zabun-Sever, M. (2019). *Zihinsel yetersizliği olan çocukların annelerinde aile yükü ve öfke düzeyi* (Tez Numarası: 566198) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zafer, R. (2022). Rehabilitasyon desteği alan özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerinin sosyal ve duygusal yalnızlık algılarının incelenmesi. *Uluslararası Psiko-Sosyal Eğitim Araştırmaları Dergisi* 2(2), 38-56. <https://upsead.com/Sayi/2/3-Zafer.pdf>





## Evaluation of the Family Burden and Social Isolation Status of Mothers of Children with Special Needs

Hande Şahin  <sup>1</sup>

Aygen Çakmak  <sup>2</sup>

Yurdagül Erdem  <sup>3</sup>

### Abstract

**Introduction:** The high family burden in families with children with special needs causes social isolation. The current research was conducted as a descriptive study to determine the family burden and social isolation status of mothers of children with special needs and the influencing factors.

**Method:** The researchers conducted the present study on 180 Turkish mothers selected by convenience sampling and collected data using the "Information Form," "Social Isolation Scale," and "Family Burden Assessment Scale for Families of Children with Intellectual Disability." They performed data analysis using the program SPSS. The study, which examined the social isolation status and family burdens according to some demographic variables, calculated skewness and kurtosis values. Since the results showed that the distributions were within acceptable limits, the researchers used ANOVA and t-test analysis to compare the means and multiple regression analysis to determine the possible predictors of the total scores from the scales.

**Findings:** The findings showed that respondent mothers had a moderate level of social isolation and a high level of family burden. With an increase in respondent mothers' age and education level, their social isolation levels decreased. Furthermore, with an increase in respondent mothers' education level, family burden decreased. However, with the increasing number of children with special needs respondent mothers had, their family burden increased. The family burden of respondent mothers who reported that having children with special needs caused them to experience problems with their social communication and spouses also increased.

**Discussion:** The impact of having a child with special needs on social communication and the number of children with special needs are important predictors of both social isolation and family burden.

**Keywords:** Family, family burden, child with special needs, mother, social isolation.

**To cite:** Şahin, H., Çakmak, A., & Erdem, Y. (2025). Evaluation of the family burden and social isolation status of mothers of children with special needs. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 26(1), 67-81. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1339610>

<sup>1</sup>**Corresponding Author:** Prof., Kırıkkale University, E-mail: handesahin@kku.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0012-0294>

<sup>2</sup>Prof., Kırıkkale University, E-mail: ayalp71@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0692-336X>

<sup>3</sup>Prof., Kırıkkale University, E-mail: erdemyurd@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9209-9890>

## Introduction

Technological advancements in the last 30 years have increased the survival rates of children with preterm birth and congenital and genetic chronic diseases while decreasing abnormalities with early diagnosis (Wise, 2012). Despite this, more than 100 million children worldwide have at least one type of disability (World Health Organization [WHO], 2018).

Every mother dreams of her unborn child during pregnancy. This period of psychological preparation combined with joy, anxiety, and worry is a normal process. The process accepted as natural includes the desire to have a perfect child or the fear of the birth of an infant with a disability. The birth of an infant with special needs or the emergence of a special need in the following years can destroy mothers' dreams about their children (Ün-Şen, 2021). The birth of a child with an abnormality or the presentation of special needs being diagnosed as a disability is a crisis in which parents' expectations are turned upside down. When parents learn that their child has a disability, they experience mixed emotions. Various models explain the reactions of families. The most well-known of these is the Stage Model, which assumes that families pass through various stages and reach the stage of acceptance and adaptation (Coşkun & Akkaş, 2009). The general reactions of parents can be grouped as follows: shock, denial, suffering and depression, feelings of guilt, anger, bargain, and acceptance. Shock is the first reaction displayed by parents when they learn that they have a child with disability because their family is faced with a situation that they have not expected and for which they have not been prepared. Crying, lack of response, and feelings of helplessness generally characterize this state (Sen & Yurtseven, 2007). Denial, which is a defense mechanism is caused by fear of facing something that is unknown. Concern about the child's future, discontentment, and anticipation of the responsibilities that need to be assumed may cause the family to deny that the child is special needs (Smith & Dukes, 2007). Having a child with special needs means the destruction of parents' dreams of their ideal child (Schmitke & Schlomann, 2002). Feelings of guilt may occur intensely in every family. Parents' thoughts that they have caused their child to be special needs or that they are being punished by God for some mistakes they have made generally cause guilt (Smith & Dukes, 2007). Anger can be a major obstacle to parents' acceptance of their child. Anger is generally seen in two ways. In the first way, parents ask each other, "Why us?" This type of anger is generally accepted to be a healthy response (Darica et al., 2000). In the bargaining phase, parents try to bargain or negotiate a compromise. Their reasoning is that if they put enough effort, then their child will somehow get better. At the acceptance stage, parents are able to discuss their child's condition more readily. They manage to balance love and intention to encourage independence. Presently, they have the ability to discuss their child's condition openly; parents at this phase voluntarily collaborate with professionals to set a realistic plan for their child (Ujjanti, 2018).

Parental reaction to a disability is highly individualistic. Each parent responds in his/her own way. Different approaches related to reactions of parents when they have a child with disability exist: psychodynamic approach, functionalist approach, psychosocial approach, and interactionist approach (Cavkaytar et al., 2008). According to Duvall's family life cycle model, families cannot fulfill certain characteristics at each stage of the life cycle due to their children's developmental delay. In a family with a school-age child in the life cycle, the child starts school, and however, some changes in their lives must be seen. However, in families with special needs children, this situation does not happen as in families with healthy children (Yıldırım-Sarı, 2007). According to family development theory, the family changes and develops as long as it can adapt to changes at each stage. Family systems theory argues that family life can be understood when the family is seen as a whole. The problem of one family member concerns other family members (Aydoğdu, 2020). In the bioecological model developed by Bronfenbrenner (1986), it is impossible to consider an individual independently of his/her environment. The bioecological model states that supporting the development of an individual cannot be possible only through interventions to the individual and that development takes place through the interaction of all layers from the center to the periphery. Living with a child with autism spectrum disorder affects family members, the family's environment, and society socially (Aydilek-Çiftçi et al., 2023).

Children with special needs are children who differ significantly from the norms in different developmental areas, such as their physical characteristics and learning abilities, who cannot benefit from general education services sufficiently, and who need individualized education programs and special education (Eripek, 2009). Children with special needs need basic health services (immunization, nutrition, growth monitoring, etc.), like all children, and rehabilitation services that require special expertise (language and speech therapy, movement and exercise, occupational therapy, etc.) (Oddy & Siva-Ramos, 2013).

These individuals who need special education differ significantly from their peers without measurable special needs in terms of cognitive, physical, and language development, social life, and emotional development due to various reasons that occur before, during, or after birth (Baykoç, 2011). Therefore, families are faced with intense care burdens. Providing care for parents requires great time and attention. This can sometimes become more stressful (McCann et al., 2012). The need for continuous care, supervision, and continuous medical service for these children causes the need for more effort and resources (Carlson & Miller, 2017; Dehghan et al., 2016; Donley et al., 2018). Parents whose children are labeled/stigmatized as abnormal can become alienated from social environments, such as work and a circle of friends, become increasingly socially isolated, and their burden of care increases.

Grand and Sainsbury described family burden for the first time. They stated family burden as negative costs for families (Çolak & Kahriman, 2023). Objective burden is the observable and verifiable aspect of family burden such as economic difficulties, loss of income, restrictions in daily life and social activities, tensions in the home environment, and negative effects on the family members.

Such families have high visible and invisible family burdens. The visible burden is the observable and verifiable aspect of family burden such as economic difficulties, loss of income, restrictions in daily life and social activities, tensions in the home environment, and negative effects on the family members. The invisible burden is the level at which family members are disturbed by difficulties related to the care of children and the level of emotional distress. It also expresses various psychological reactions of relatives, such as disappointment, and depression (Hassan et al., 2021). Studies have revealed that mothers spend more time providing care and bear the burden of care more. These studies have also found that such parents experience more stress than parents who do not have children with special needs (Donley et al., 2018; Estes et al., 2013; Hayes & Watson, 2013; Rathe et al., 2019). Mothers affect their children's behavior and health status more significantly than fathers (Heller et al., 1997). Accordingly, mothers experience physical and mental disorders and isolate themselves from social life (Altuğ-Özsoy et al., 2006; Yıldırım-Sarı, 2007). Considering the family burden of parents of individuals with special needs, they experience social and emotional loneliness, perceive inadequate social support, and are exposed to social isolation (Arı-Durmuş & Yeşilyaprak, 2019). A study by Sarihan (2007) revealed that the loneliness scores of parents of individuals with special needs were higher than those of parents of typically developing individuals. Saleem's (2024) study investigated the relationship between caregiver burden, perceived social support, psychological distress, and loneliness among mothers of children with intellectual disability and found a significant positive relationship between caregiver burden and psychological distress; caregiver burden predicts psychological distress.

Sivrikaya and Tekinarslan (2013) examined the relationship between family stress, social support, and family burden of mothers with children with intellectual disabilities. They found a negative relationship between the social support perceived by mothers and stress and determined that family burdens decreased as the perceived social support levels of mothers increased.

Çalışkan and Bayat (2015) determined that most mothers of children with intellectual disabilities received help from their spouses in child care, no one else helped them, and their situation negatively affected their relationships with friends, relatives, and neighbors. Thus, it is inevitable for them to experience social isolation. Another study by Zabun and Taş-Arslan (2021) found that the family burden and the level of expressed anger were higher in mothers with low income. They also found that family burden was higher in mothers of severely mentally retarded children.

Çolak and Kahriman (2023) conducted a study to determine the family burden and quality of life of parents with children with disabilities. The study determined that mothers experienced the emotional burden most commonly, while fathers experienced the burden of the inadequacy perception most frequently and mothers had higher family burdens and a lower quality of life than fathers.

While some studies in the literature have examined the family burden and social isolation of families with children with special needs separately, no study has examined both together. In line with this purpose, answers to the following questions were sought.

1. Do the family burden and social isolation levels of mothers with children with special needs differ significantly according to age?
2. Do the family burden and social isolation levels of mothers with children with special needs differ significantly according to the mother's education level?

3. Do the family burden and social isolation levels of mothers with children with special needs differ significantly according to their income level?
4. Do the family burden and social isolation levels of mothers with children with special needs differ significantly according to the mother's working status?
5. Do the family burden and social isolation levels of mothers with children with special needs differ significantly depending on whether they affect their social communication?
6. Do the family burden and social isolation levels of mothers with children with special needs differ significantly depending on whether they have problems with their spouses?

## **Method**

### **Research Design**

The present study used a "scanning model" to evaluate the social isolation status and family burden of mothers with children with special needs. This research is a descriptive study and was designed in a survey model in order to evaluate the family burdens and social isolation levels of mothers with children with special needs. In descriptive studies, the situation subject to the research is tried to be described in detail and completely. Survey models are studies that describe a past or current situation as it is (Büyüköztürk, 2014). In survey research, the phenomenon, person, situation, event, or object is tried to be explained by taking into account their own conditions and as they are (Karasar, 2016). The study preferred the survey model to reveal the possible variables in detail in order to evaluate the family burdens and social isolation levels of mothers with children with special needs.

### **Study group and participants**

The researchers conducted the study at three special education centers in a province with a population of 276.275, which is close to the capital, in the west of Turkey. They employed convenience sampling to determine study participants and included mothers who reported voluntariness in participation in the study. To carry out the study between April and June 2022, the researchers obtained necessary legal permissions from the scale authors via e-mail and permission from the Non-Interventional Research Ethics Committee of Kırıkkale University.

The researchers delivered the Social Isolation and Family Burden Assessment Scale to mothers who volunteered to participate in the study through the institutional staff. They sent forms to 190 mothers and included 180 forms filled out correctly and completely in the analysis. Since most mothers tended to wait for their children in the institution, the researchers collected data through face-to-face interviews.

The researchers reached one hundred ninety mothers and included a total of 180 forms, filled out correctly and completely, in the analysis.

According to Table 1, one hundred eighty mothers of children with special needs in the diagnostic groups of intellectual disability (5.6%), autism spectrum disorder (65.6%), Down syndrome (15%), and cerebral palsy (13.8%) participated in the study. Most children were male (63.3%), and their average age was 11.78 ( $sd = 4.64$ ). Of the respondent mothers, 36.1% were in the 30-39 age range, and 34.4% were primary school graduates. Almost half of the respondent mothers (47.8%) had income less than their expenses. The vast majority (78.9%) had one child with special needs and were housewives (88.9%). Moreover, while most respondent mothers (62.2%) stated that having such a child affected their social communication, they indicated that this situation did not cause problems with their spouses (69.4%).

### **Data Collection**

To collect data in the study, the researchers used the "Information Form," "Social Isolation Scale," and "Family Burden Assessment Scale for Families with Mentally Disabled Children" to obtain information about children with special needs and their mothers.

#### **Information Form**

It is a 10-question form prepared to obtain descriptive information about children and their mothers.

#### **Social Isolation Scale**

Social isolation is a phenomenon characterized by few or no social relationships. However, social isolation is known as exclusion from social relationships rather than the individual's preferences and perceptions of social

relationships. The scale evaluates individuals' social isolation. It is a 14-item Likert scale developed by Çelikbaş and Tatar (2021). The scoring of the scale is between 1 and 5. The scale is a 5-point Likert scale and is scored between 1 and 5. The alpha value of the scale is 0.92 and is found to be 0.956 in this study. There is no sub-dimension in the scale, and the lowest score is 5 points, while the highest score is 70 points. Additionally, the development studies of the scale examined the relationship between social isolation, loneliness, and depression and found that social isolation was highly correlated with both loneliness measurement and depression measurement. High scores from the scale indicate a high level of social isolation.

**Table 1**

*Introductory Features of Children with Special Needs and Their Families (n = 180)*

Features	Variables	n (%)
Diagnostic group	Mental disability	25 (5.6)
	Autism spectrum disorder	103 (65.6)
	Down syndrome	27 (15)
	Cerebral palsy	25 (13.8)
Child's gender	Girl	66 (36.7)
	Boy	114 (63.3)
	Child's average age year $\bar{X}$ (sd)	11.78 (4.64)
Mother's age	20-29 years	33 (18.3)
	30-39 years	65 (36.1)
	40-49 years	59 (32.8)
	50 years and above	23 (12.8)
Mother's education level	Illiterate	11 (6.1)
	Primary school	62 (34.4)
	Secondary school	35 (19.4)
	High school	49 (27.2)
	University	23 (12.8)
Income level	Income less than expenses	86 (47.8)
	Income equal to expenses	81 (45.0)
	Income more than expenses	13 (7.2)
Number of children with special needs	1	142 (78.9)
	2	31 (17.2)
	3	7 (3.9)
Has having a child with special needs affected your social communication?	Yes	112 (62.2)
	No	68 (37.8)
Does having a child with special needs cause you to experience problems with your spouse?	Yes	55 (30.6)
	No	125 (69.4)

#### ***Family Burden Assessment Scale for Families of Children with Intellectual Disability***

The scale developed by Yıldırım-Sarı and Başbakkal (2008) consists of 43 items and six subscales. It is scored in a 5-point Likert format and with numerical values between 1-5. The scale consists of six subscales: economic burden, perception of inadequacy, physical burden, social burden, emotional burden, and time requirement. A score between 43-215 can be obtained from the scale, the cut-off point is 97 points according to the ROC analysis; those who score 97 and above are classified as having a high family burden, and those who score 96 and below are classified as having a low family burden. This study found the alpha value of the scale to be 0.920.

#### **Data Analysis**

The researchers used the program SPSS for the data analysis. The study, which examined the social isolation status and family burdens according to some demographic variables, calculated skewness and kurtosis values and found that the skewness (0.708) and kurtosis (-0.889) coefficients of the total scores of the social isolation scale and the skewness and kurtosis coefficients of the family burden assessment subscales, respectively, were between -1 and +1 (economic burden: 0.648, -0.423; perception of inadequacy: 0.526, -0.436; physical burden: 0.826, -0.774; social burden: 0.677, -0.554; emotional burden: 0.411, -0.328; time requirement: 0.652, -0.488; scale total: 0.426, -0.465) (Tabachnick & Fidell, 2013). The skewness (0.708; 0.426, respectively) and kurtosis (-0.889; -0.465, respectively) coefficients of the scales total scores ranged from -1 to +1 (Tabachnick &



Fidell, 2013). In addition, when examining extreme values, it can be said that there are no multiple extreme values since Cook's values checked are less than 1. In controls for autocorrelation, Durbin-Watson values are expected to be between 1-3 and close to 2. When the obtained values are examined, it is seen that they do not show autocorrelation (Field, 2018). To test the multicollinearity assumption, the researchers examined correlation, tolerance, and VIF values and determined that there was no multicollinearity problem since the correlation values were not above .90, the tolerance value was not less than .10, and the VIF value was not greater than 10 (Pallant, 2016).

Since the results showed that the distributions were within acceptable limits, the researchers used ANOVA and t-test analysis to compare the means and multiple regression analysis to determine the possible predictors of the total scores obtained from the scales (Büyüköztürk, 2014).

## Results

The results obtained from the study conducted to evaluate the social isolation status and family burden of respondent mothers ( $n = 180$ ) are presented below.

**Table 2**

*Descriptive Statistics on the Participants' Scores from the Social Isolation and Family Burden Assessment Scales*

Scale ( $n = 180$ )	Mean	sd	Min.	Max.
Social isolation	23.20	9.95	14.00	42.00
Family burden assessment	121.89	39.92	43.00	225.00
Economic burden	17.56	6.68	6.00	43.00
Perception of inadequacy	30.25	9.62	8.00	40.00
Social burden	15.75	8.19	6.00	76.00
Physical burden	12.62	7.87	5.00	54.00
Emotional burden	25.20	12.82	11.00	63.00
Time requirement	21.04	9.39	7.00	71.00

According to the analysis results in Table 2, the mean score of respondent mothers ( $n = 180$ ) on the Social Isolation Scale was 23.20 ( $sd = 9.95$ ), and they had a moderate level of social isolation. Upon examining the results of the Family Burden Assessment Scale, respondent mothers had a high level of family burden at 121.89 ( $sd = 39.92$ ). Respondent mothers' perception of inadequacy scores (30.25) were higher compared to the other sub-dimensions, followed by emotional burden (25.20) and time requirement (21.04).

According to the analysis results in Table 3, the respondent mothers' age caused a difference in the economic burden and physical burden subscales ( $p < .05$ ). The economic burden of respondent mothers in the 20-29 age range was the lowest ( $15.84 \pm 7.13$ ), and the physical burden of respondent mothers aged 50 and above was the highest ( $15.39 \pm 7.41$ ). The respondent mothers' education level caused a difference in family burden scores; as respondent mothers' education level increased, their family burden decreased ( $p < .001$ ). The family burden of respondent mothers who were university graduates was the lowest in the economic burden ( $15.21 \pm 2.27$ ), physical burden ( $7.73 \pm 4.01$ ), social burden ( $12.95 \pm 5.22$ ), emotional burden ( $23.04 \pm 10.50$ ), and time requirement ( $16.30 \pm 5.43$ ) subscales. The family burden of respondent mothers whose income was less than their expenses was higher compared to the other groups. According to the analysis, income level caused a difference in the economic burden and physical burden subscale scores of the Family Burden Assessment Scale ( $p < .05$ ). Perception of inadequacy was higher in respondent mothers who were housewives ( $30.88 \pm 9.28$ ) than working mothers. With an increase in the number of children, respondent mothers' family burden also increased. The family burden of respondent mothers stating that having a child with special needs affected their social communication ( $130.83 \pm 37.51$ ) was higher in comparison with respondent mothers indicating that it did not affect their social communication ( $107.16 \pm 39.67$ ). The impact of having a child with special needs on social communication caused a significant difference in respondent mothers' total family burden scores. Respondent mothers' problems with their spouses caused a significant difference in their family burden scores ( $p < .001$ ). The family burden of respondent mothers who had problems with their spouses was higher compared to mothers who did not have problems with their spouses.



**Table 3**  
*Analysis Results of Family Burden in Terms of Various Variables*

Variables	Categories	Economic burden				Perception of inadequacy				Physical burden				Social burden				Emotional burden				Time requirement				Total			
		$\bar{X}$	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\bar{X}$	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\bar{X}$	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\bar{X}$	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\bar{X}$	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\bar{X}$	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\bar{X}$	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
1	20-29	15.84	7.13			29.54	8.60			10.18	6.69			16.93	12.99			24.87	15.38			21.36	8.70			118.75	49.85		
	30-39	16.76	5.20	2.684	.048	30.30	8.82	0.096	.962	11.63	5.70	3.065	.029	13.84	5.97	2.622	.052	24.38	11.58	0.372	.774	20.13	7.62	0.323	.809	117.07	33.71	0.864	.461
	40-49	19.45	7.26			30.32	11.18			14.02	10.02			15.94	6.65			26.62	13.67			21.55	11.63			127.93	43.78		
	50 years +	17.43	7.47			30.91	9.36			15.39	7.41			18.91	7.56			24.30	10.07			21.82	8.85			124.52	28.40		
Illiterate	24.54	5.68	30.45			12.55	15.32			9.41	17.54			6.71	26.54			12.68	22.00			8.50	131.62			33.32			
2	Primary school	18.62	6.98			33.16	8.40			11.80	6.47			15.68	5.79			26.02	14.90			23.68	13.06			127.62	39.93		
	Secondary school	17.34	6.23	.320	.000	33.08	5.72	5.759	.000	12.04	6.65	4.526	.002	13.26	7.07	4.929	.001	23.10	11.75	0.916	.456	20.08	8.17	2.533	.042	110.42	41.93	4.443	.002
	High school	15.91	7.07			26.02	10.38			7.73	4.01			12.95	5.22			23.04	10.50			16.30	5.43			102.26	31.42		
	University	15.21	2.27			27.00	10.58			15.32	9.41			17.54	6.71			26.54	12.68			22.00	8.50			131.62	33.32		
Income less than expenses	19.17	6.69	30.83			9.47	14.29			9.22	16.13			9.27	25.28			13.94	22.11			8.37	126.56			40.54			
3	Income equal to expenses	16.22	6.60	5.088	.007	30.11	10.12	0.807	.448	11.30	6.30	3.991	.020	15.75	7.39	0.747	.475	25.15	12.14	0.004	.996	20.27	10.85	1.218	.298	118.95	40.57	1.463	.234
	Income more than expenses	15.30	4.66			27.23	6.98			9.84	4.23			13.15	4.59			25.00	9.64			18.76	4.12			109.30	27.86		
	Categories	17.80	6.54			30.88	9.28			12.93	8.05			16.08	8.44			25.16	12.82			21.43	9.65			123.68	39.22		
4	Housewife	15.70	7.65	1.327	.186	25.20	10.97	2.527	.012	10.15	5.82	1.497	.136	13.05	5.28	1.569	.119	25.50	13.14	0.111	.912	17.95	6.36	1.569	.119	107.55	43.56	1.713	.088
	Employed	17.78	6.38			31.97	9.16			13.79	8.38			17.62	6.56			28.30	12.14			22.23	10.00			130.83	37.51		
5	Yes	17.20	7.18	0.563	.574	27.41	9.74	3.161	.002	10.70	6.58	2.591	.010	12.66	9.61	4.109	.000	20.08	12.33	4.374	.000	19.08	7.97	2.200	.029	107.16	39.67	4.017	.000
	No	19.52	6.13			33.61	7.00			15.41	10.16			19.27	6.85			30.81	12.95			24.38	12.15			138.03	5.12		
6	Yes	16.70		2.653	.009	28.76	10.24	3.195	.002	11.40	6.29	3.234	.001	14.20	8.28	3.980	.000	22.72	12.00	4.065	.000	19.57	7.48	3.244	.001	37.84	3.38	4.546	.000
	No																												

Note: 1 = Mother's age; 2 = Mother's education level; 3 = Income level; 4 = Has having a child with special needs affected your social communication?; 5 = Has having a child with special needs affected your social communication?; 6 = Does having a child with special needs cause you to experience problems with your spouse?

In Table 4 research results showed that respondent mothers aged 40-49 experienced the highest social isolation (24.67 ± 10.32), while respondent mothers aged 50 and above experienced the lowest social isolation (21.52 ± 9.22). The respondent mother's education level caused a significant difference in social isolation scores ( $p < .01$ ). Respondent mothers who were university graduates had the lowest social isolation levels (19.26 ± 6.54). Income level did not cause a significant difference in respondent mothers' social isolation levels ( $p < .01$ ). Despite high social isolation scores of respondent mothers who were housewives, the respondent mother's employment status did not cause a significant difference in social isolation scores ( $p > .05$ ). Despite high social isolation levels of respondent mothers who had problems with their spouses (25.38 ± 9.89), this did not cause a significant difference in social isolation levels ( $p > .05$ ).

**Table 4**  
*Analysis Results of Social Isolation in Terms of Various Variables*

Variables	Categories	$\bar{X}$	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Mother's age	20-29 years	27.21	11.47	4.346	.006
	30-39 years	20.43	8.13		
	40-49 years	24.67	10.32		
	50 years and above	21.52	9.22		
Mother's education level	Illiterate	21.54	9.94	4.011	.004
	Primary school	24.32	11.05		
	Secondary school	27.77	9.91		
	High school	20.75	8.56		
Income level	University	19.26	6.54	1.958	.144
	Income less than expenses	24.30	11.11		
	Income equal to expenses	22.76	9.03		
Mother's employment status	Income more than expenses	18.69	5.12	1.603	.111
	Housewife	23.66	10.09		
Has having a child with special needs affected your social communication?	Employed	18.40	9.69	2.605	.010
	Yes	24.68	9.25		
Does having a child with special needs cause you to experience problems with your spouse?	No	20.76	10.62	1.961	.051
	Yes	25.38	9.89		
	No	22.24	9.86		

According to Table 5, the respondent mother's age, the respondent's mother's education level, income level, the number of children with special needs, and the fact that having a child with special needs affects social communication and causes problems with the spouse explained 15% of the total variance ( $F = 5.061, R^2 = .149$ ) in social isolation and 22% of the variance in family burden ( $F = 7.165, R^2 = .222$ ).

**Table 5**  
*Predictors of Social Isolation and Family Burden*

Predictors	Social isolation					Family burden				
	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>
Mother's age	-.200	-2.636	.009	4.315	.149	-.044	-.606	.545	7.165	.226
Mother's education level	-.143	-1.655	.100			-.264	-3.208	.002		
Income level	-.121	-1.477	.142			-.100	-1.286	.200		
Mother's employment status	-.007	-.090	.928			.072	.969	.334		
Number of children with special needs	-.214	-2.937	.004			-.160	-2.304	.022		
Has having a child with special needs affected your social communication?	-.224	-2.663	.008			-.228	-2.850	.005		
Does having a child with special needs cause you to experience problems with your spouse?	-.013	.164	.870			-.222	-2.771	.006		

According to their order of importance, the predictors of social isolation were the impact of having a child with special needs on social communication ( $\beta = -.224, p = .002$ ), the number of children with special needs ( $\beta = -.214, p = .004$ ), and the respondent's mother's age ( $\beta = -.200, p = .009$ ). On the other hand, according to their order of importance, the predictors of family burden were the respondent mother's education level ( $\beta = -.264, p = .003$ ), the impact of having a child with special needs on social communication ( $\beta = -.228, p = .005$ ), the status of having problems with the spouse due to having a child with special needs ( $\beta = -.222, p = .006$ ), and the number of children with special needs ( $\beta = -.160, p = .022$ ).

### Discussion

Family systems theory states that it is possible to understand family life when regarding the family as a whole. The problem of one family member also concerns other family members. Mother-father-child is compulsory in the family while all individuals affect each other in the relationship, parents' attitudes and behaviors toward their children. It can be said that the impact on the child will affect his/her entire life (Özyürek, 2022).

According to the study results, respondent mothers had a high level of family burden at 121.89 ( $sd = 39.92$ ). The literature showed that a child with special needs created a burden on the family (Yıldırım-Sarı, 2007; Yıldırım-Sarı & Başbakkal, 2008; Bahar et al., 2009). Respondent mothers' perception of inadequacy scores, one of the family burden assessment scale's subscales, were higher than the other subscales, followed by emotional burden and time requirement (Altuğ-Özsoy et al., 2006; Çifçi, 2021; Gürhopur & İşler, 2017; Yıldırım-Sarı, 2007; Yıldırım-Sarı & Başbakkal, 2008; Zabun-Sever, 2019).

The economic burden of respondent mothers in the 20-29 age range was the lowest, and the physical burden of respondent mothers aged 50 and above was the highest. In the study by Işıklı (2022), according to the general levels and subscales of family burden felt by mothers with children with special needs, the family burden felt by mothers belonging to the 41-50 age group was the lowest. Mothers in this age group have increased their experience of motherhood, overcome many problems related to their child with special needs, and have overcome many problems related to economic, social, physical, and emotional burdens, disability and time requirements. The fact that physical capacity decreases with increasing age can explain the increase in physical burden with increasing age.

The respondent mother's education level caused a significant difference in family burden scores; as respondent mothers' education level increased, their family burden decreased. The family burden of respondent mothers who were university graduates was the lowest in the economic burden, physical burden, social burden, emotional burden, and time requirement subscales. In the study by Zabun-Sever (2019), the economic burden level of literate mothers was higher than other groups. The family burden of the majority of parents with education below high school level was found to be high. As parents' education level increased, their burden of care decreased, so the family burden also decreased (Kuwari, 2007). The study by Işıklı (2022) found that mothers who were primary school graduates felt the lowest family burden. Parents with high education levels will have more information about the care of children with disabilities and will approach the situation more consciously due to their education and high income levels.

The family burdens of respondent mothers whose income was less than expenses were higher than the other groups. The analysis found that income level caused a significant difference in the economic burden and physical burden subscale scores of the family burden assessment scale. Zabun-Sever's (2019) study determined a significant difference in the economic burden, social burden and time requirement dimensions of the family burden scale according to the perceived income status of mothers. Işıklı's (2022) study revealed that the family burden of mothers with children with special needs differed significantly according to monthly income. As the family income decreases, the increase in the problems in mothers' living conditions increases the family burden more, while as the income level increases, it can increase some of the opportunities provided by the family to their children. This result shows that the need for therapy, special education, and special tools for children with intellectual disabilities imposes an economic burden on their families and thus leads to an increase in family burden.

The family burden of respondent mothers stating that having a child with special needs affected their social communication was higher than that of mothers stating that it did not affect their social communication. The impact of having a child with special needs on social communication caused a significant difference in respondent mothers' perception of inadequacy, physical burden, social burden, emotional burden, and time requirement subscales and total family burden scores. Mothers spending most of their time with their children with special needs do not have time to spare for social relations. In the case of Kırıkkale province, most mothers who have

children attending special education centers wait at school with their children and return home with them when lessons are over. Therefore, they cannot find time for themselves to socialize.

The status of respondent mothers of children with special needs having problems with their spouses caused a significant difference in family burden scores. The family burden of respondent mothers who had problems with their spouses was higher than those who did not have problems with their spouses. Some studies performed with families of children with special needs demonstrated that marital adjustment was low and the divorce rate was high in these families (Bristol et al., 1988; Floyd & Zmich, 1991; Özkan & Sunal, 2020; Şentürk & Varol-Saraçoğlu, 2013). The study by Üstün (2018) found that there was a problem between parents because fathers of children with special needs did not accept their child's disability. The study conducted by Cangür et al. (2013) to comparatively evaluate the participation of families of physically and/or mentally disabled individuals in social life determined a 14.1% regression in the communication of families of disabled individuals with their spouses. Additional stresses brought by a child with special needs to the family life adversely affect the relationships within and outside of the family, and many parents experience deterioration in their marital relations and a decrease in their personal adjustment due to increased levels of anxiety and depression (Girli et al., 2000).

The decrease in social support networks due to the child's behavioral problems makes the family introverted, which affects the family psychologically (Yassıbaşı et al., 2019). Mothers of children with special needs may experience the following situations: marginalization, exclusion, pity, contempt, ridicule, and discrimination in social life. Such negative situations affect the daily life of mothers and children with special needs (Zafer, 2022). According to the results obtained from the study, mothers of children with special needs experienced a moderate level of social isolation. Studies on families of children with special needs demonstrate that the burden of care is mostly on mothers and mothers need more social support from relatives, neighbors, and their circle of friends because they spend more time at home with children (Deveci & Ahmetoğlu, 2018). According to Yüksel and Tanrıverdi (2019), families feel that their social circles do not understand them, that they do not show understanding and are not supportive, which causes them to feel excluded and isolated.

In the study by Zafer, the social problems of families of children with special needs are that they have difficulty entering a social environment and isolate themselves from society (Zafer, 2022). The study by Üstün (2018) revealed that families of children with special needs distanced themselves from the social environment and felt lonely in the face of stigmatization, accusation, and marginalization by the people around them. Kinnear et al. (2016) examined how stigmatization affected families of children with autism and found that nearly half of families with disabled children were excluded by their friends and families due to their children's behaviors caused by their disability status. In the study by Yüksel and Tanrıverdi (2019), families stated that they became lonely after the environment understood that their children were different since infancy, and especially after their children were diagnosed, and they could not receive sufficient support from their close circles, including their families. They stated that they could not meet with their social circles as before, and they could not participate in social environments, especially with the growth of their children. Likewise, in other studies, since their children have special needs, families sometimes withdraw themselves from social life, people, and communication due to their concerns, such as exclusion or stigmatization, and are exposed to social insulation or isolation (Aslan & Şeker, 2011; Meşe, 2013). The moderate social isolation level of mothers in this study may be the result of the fact that most mothers spend their time waiting outside the home with their children in rehabilitation centers all day long and are together with mothers with similar problems most of the day.

In our study, while the social isolation of respondent mothers aged 40-49 was high, the social isolation of respondent mothers aged 50 and over was the lowest. Another finding showed that the social isolation levels of respondent mothers who were university graduates were the lowest. The study by Quine and Palh (1991) determined that as the mother's education level increased, she could protect herself more easily from the adverse impacts of having a disabled child and experienced less stress. This may be due to reasons such as university graduate mothers having more knowledge about the causes of disability, better coping skills, and spending more time with other people due to working outside the home. It can be thought that mothers with lower education levels have to take care of more children at home and their care burden may be higher.

Income level did not create a difference in the social isolation levels of mothers. With an increase in the number of children with special needs of mothers, their social isolation levels increase, which affects their social communication. Despite the high social isolation levels of mothers who experience problems with their spouses, this does not create a significant difference in their social isolation levels. Since humans are social beings, they live in a social environment. In the social environment, they establish communication-based relationships with

family, relatives, and friends. Thus, people need interpersonal relationships to develop both individually and socially. The alienation and isolation of people from such relationships cause them to experience social isolation (Duyan, 2007). The study by Yüksel and Tanrıverdi (2019) concluded that families having children with special needs felt exhausted, socially excluded, and isolated and, therefore, should be supported with multifaceted social programs to cope with these problems.

### **Conclusion**

According to the study results, respondent mothers had a moderate level of social isolation and a high level of family burden. It is remarkable that mothers constituted the entire sample group in the study and the family burden was quite high. In the Turkish family structure, the mother is primarily responsible for the child's care. The study found that the mother assumes the primary role in caregiving in case of having a child with special needs. The mother's age, education level, and income level, among socio-demographic characteristics, caused differences in the subscale of the Family Burden. Moreover, the mother's education level created a significant difference in social isolation scores. The limitations of this research are as follows:

1. The research was limited to mothers living in Kırıkkale.
2. Family burden and social isolation situations of respondent mothers with children with special needs were limited to the variables included in the data collection tool.

The following recommendations can be made;

1. Social support services should be established by local administrators to reduce the care burden of mothers of children with special needs (the establishment of care services that will save time and where mothers can leave their children on certain days and spare time for themselves)
2. Home care services should be strengthened for young mothers and mothers with low education levels since they are more socially isolated, and education and counseling should be provided to mothers,
3. Mothers with children with special needs should be brought together and communication networks should be established where they can interact socially,
4. Studies should be carried out on the needs and wishes of children with special standards in society and their families.

### References

- Altuğ-Özsoy, S., Özkahraman, G. & Çallı, F. (2006). Zihinsel engelli çocuk sahibi ailelerin yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi [Review of hardships undergone by families with mentally retarded children]. *Aile ve Toplum Dergisi*, 3(9), 69-77. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/198021>
- Arı-Durmuş, E., & Yeşilyaprak, B. (2019). Engelli ve sağlıklı çocuğu olan anne babaların sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin karşılaştırılması [The comparison of perceived social support and loneliness levels of parents with disabled and healthy children]. *The Journal of Family Psychological Counseling*, 2(1), 1-28. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/747112>
- Aslan, M., & Şeker, S. (2011). *Engellilere yönelik toplumsal algı ve dışlanmışlık (Siirt örneği) [Social perception and exclusion towards the disabled (Siirt example)]*. [Paper presentation]. Social Rights International Symposium, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, Türkiye
- Aydilek-Çiftçi, M., Hassamancıoğlu, U., Vadi, D., & Uzun, İ. B. (2023). Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğun yaşamına biyoeolojik bakış [A bioecological approach to the life of a child with autism spectrum disorder]. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 24(4), 523-581. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdersisi.1218579>
- Aydoğdu, F. (2020). Aile ile ilgili temel kavramlar ve aile kuramları. In R. Pekşen-Akça & F. Aydoğdu (Eds.), *Aile eğitiminde güncel konular [Current issues in family education]* (pp. 1-32). Eğitim Kitap Yayıncılık.
- Bahar, A., Bahar, G., Savaş, H. A., & Parlar, S., (2009). Engelli çocukların annelerinin depresyon ve anksiyete düzeyleri ile stresle başa çıkma tarzlarının belirlenmesi [Determination of depression and anxiety levels and stress coping styles of mothers of disabled children]. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(11), 97-112. [https://www.researchgate.net/publication/284678974\\_Engelli\\_cocukların\\_annelerinin\\_depresyon\\_ve\\_anksiyete\\_duzyeyleri\\_ile\\_Stresle\\_basa\\_cikma\\_tarzlarının\\_belirlenmesi](https://www.researchgate.net/publication/284678974_Engelli_cocukların_annelerinin_depresyon_ve_anksiyete_duzyeyleri_ile_Stresle_basa_cikma_tarzlarının_belirlenmesi)
- Baykoç, N. (2011). Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri. In N. Baykoç (Ed.) *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim [Children with special needs and special education]* (pp. 359-386). Eğitim Kitap Yayıncılık.
- Bristol, M. M., Gallagher, J. J., & Schopler, E. (1988). Mothers and fathers of young developmentally disabled and nondisabled boys: Adaptation and spousal support. *Developmental Psychology*, 24(3), 441-451. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.3.441>
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı [Handbook of data analysis for social sciences]*. Pegem Akademi.
- Cangür, Ş., Civan, G., Çoban, S., Koç, M., Karakoç, H., Budak, S., İpekçi, E., & Ankaralı, H. (2013). Düzce ilinde bedensel ve/veya zihinsel engelli bireylere sahip ailelerin toplumsal yaşama katılımlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi [Comparative assessment of social life participation of families which have physically and/or mentally handicapped individual]. *Journal of Duzce University Health Sciences Institute*, 3(3), 1-9. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/56549>
- Carlson, J. M., & Miller, P. A. (2017). Family burden, child disability, and the adjustment of mothers caring for children with epilepsy: Role of social support and coping. *Epilepsy & Behavior*, 68, 168-173. <https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2017.01.013>
- Cavkaytar, A., Batu, S., & Çetin, O. B. (2008). Perspectives of Turkish mothers on having a child with developmental disabilities. *International Journal of Special Education*, 23(2), 101-109. [https://www.researchgate.net/publication/266442141\\_Perspectives\\_of\\_Turkish\\_mothers\\_on\\_having\\_a\\_child\\_with\\_developmental\\_disabilities](https://www.researchgate.net/publication/266442141_Perspectives_of_Turkish_mothers_on_having_a_child_with_developmental_disabilities)
- Coşkun, Y. & Akkaş, G. (2009). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyleri ile sosyal destek algıları arasındaki ilişki [The relation which between anxiety level of the mothers who have disabled children and social support]. *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty*, 10(1), 213-227. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1494924>
- Çalışkan, Z., & Bayat, M. (2016). Zihinsel yetersizliği olan çocukların annelerinde eğitim ve grup etkileşiminin aile yükü ve aile desteğine etkisi [The effect of education and group interaction on the family burden and support in the mothers of intellectually disabled children]. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 17(3), 214-222. <https://doi.org/10.5455/apd.184412>



- Çelikbaş, B., & Tatar, A. (2021). Yalnızlık ölçeği, yalnızlık tercihi ölçeği ve sosyal izolasyon ölçeği: Geliştirme ve ilk geçerlik çalışmaları [Loneliness scale, solitude scale and social isolation scale: Development and initial validation]. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 7(43), 665-676. [https://smartofjournal.com/index.jsp?mod=makale\\_tr\\_ozet&makale\\_id=56481](https://smartofjournal.com/index.jsp?mod=makale_tr_ozet&makale_id=56481)
- Çifçi, N. (2021). *Zihinsel engelli çocuğu olan ebeveynlerin aile yükü ve hayatta amaç, anlam ve yaşam yönelimi arasındaki ilişki* [The relationship between the burdens and purpose of life, objectives, meaning and tendencies of living in the families whom has mentally disturbed children] (Tez Numarası: 673708) [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çolak, B., & Kahriman, I. (2023). Evaluation of family burden and quality of life of parents with children with disability. *The American Journal of Family Therapy*, 51(2), 113-133. <https://doi.org/10.1080/01926187.2021.1941421>
- Darıca, N., Abidoğlu, Ü., & Gümüşçü, S. (2000). *Autism and autistic children* (1st ed.). Özgür Yayınları.
- Dehghan, L., Dalvand, H., Feizi, A., Samadi, S. A., & Hosseini, S. A. (2016). Quality of life in mothers of children with cerebral palsy: The role of children's gross motor function. *Journal of Child Health Care*, 20(1), 17-26. <https://doi.org/10.1177/1367493514540816>
- Deveci, M., & Ahmetoğlu, E. (2018). Zihin engelli çocuğu olan ailelerin algıladıkları sosyal destek düzeyinin incelenmesi [Examination of the social support level perceived by the families with mentally retarded children]. *Balkan and Near Eastern Journal of Social Sciences*, 4(2), 123-133. [https://ibaness.org/bnejss/2018\\_04\\_02/13\\_Devenci\\_and\\_Ahmetoglu.pdf](https://ibaness.org/bnejss/2018_04_02/13_Devenci_and_Ahmetoglu.pdf)
- Donley, T., Dione, M. K., Nyathi, N., Okafor, A., & Mbizo, J. (2018). Socioeconomic status, family functioning and delayed care among children with special needs. *Social Work in Public Health*, 33(6), 366-381. <https://doi.org/10.1080/19371918.2018.1504703>
- Duyan, V. (2007). *Gruplarla sosyal hizmet, grup çalışmasının engelli çocuğa sahip ailelerin benlik saygısı ve yalnızlık düzeyine etkisi* [Social work with groups, the effect of group work on the self-esteem and loneliness level of families with disabled children]. Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Eripek, S. (2009). *İlköğretimde kaynaştırma* [Inclusive education in primary school]. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Estes, A., Olson, E., Sullivan, K., Greenson, J., Winter, J., Dawson, G., & Munson, J. (2013). Parenting-related stress and psychological distress in mothers of toddlers with autism spectrum disorders. *Brain and Development*, 35(2), 133-138. <https://doi.org/10.1016/j.braindev.2012.10.004>
- Field, A. P. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th. ed.). Sage.
- Floyd, F. J., & Zmich, D. E. (1991). Marriage and the parenting partnership: Perceptions and interactions of parents with mentally retarded and typically developing children. *Child Development*, 62(6), 1434-1448. <https://doi.org/10.2307/1130817>
- Girli, A., Yurdakul, A., Sarısoy, M., & Özekes, M. (2000). Zihinsel engelli ve otistik çocukların anne babalarına yönelik grup danışmanlığının depresyon, benlik saygısı ve tutumları üzerine etkisi [The effect of group counseling for parents of mentally retarded and autistic children on depression, self-esteem and attitudes]. *Society and Social Work*, 6, 2-9. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsh/issue/48440/613625>
- Hassan, A. A., Hamid, A. M., & Eltayeb, N. H. (2021). Burden on parenting of children with special needs: Review article. *EAS Journal of Nursing and Midwifery*, 3(2), 63-75. <https://doi.org/10.36349/easjnm.2021.v03i02.002>
- Hayes, S. A., & Watson, S. L. (2013). The impact of parenting stress: A meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(3), 629-642. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1604-y>
- Heller, T., Hsieh, K., & Rowitz, L. (1997). Maternal and paternal caregiving of persons with mental retardation across the lifespan. *Family Relations*, 46(4), 407-415. <https://doi.org/10.2307/585100>
- Işıklı, Z. (2022). *Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin yaşadığı stres ve hissettikleri aile yükünün çocuk yetiştirme stilleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Investigation of the effect of stress and feeling family burden on children's reaching styles of mothers with special needs children] (Tez Numarası: 713888) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific research method]* (26th. ed.). Nobel Yayınevi.
- Kinnear, S. H.; Link, B. G., Ballan, M. S., & Fischbach, R. L. (2016). Understanding the experience of stigma for parents of children with autism spectrum disorder and the role stigma plays in families' lives. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(3), 942-953. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2637-9>
- Kuwari, M. G. (2007). Psychological health of mothers caring for mentally disabled children in Qatar. *Neurosciences*, 12(4), 312-317. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21857552/>
- McCann, D., Bull, R., & Winzenberg, T. (2012). The daily patterns of time use for parents of children with complex needs: A systematic review. *Journal of Child Health Care*, 16, 26-52. <https://doi.org/10.1177/1367493511420186>
- Meşe, İ. (2013). Engellenmiş annelik: Zihinsel engelli çocukların anneleri [Disabled motherhood: mothers of children with intellectual disability]. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish of Turkic*, 8(12), 841-858. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5974>
- Oddy, M., & da Siva-Ramos, S. (2013). Cost effective ways of facilitating home based rehabilitation and support. *Neuro Rehabilitation*, 32, 781-790. <https://doi.org/10.3233/NRE-130902>
- Özkan, M. (2020). *Zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin evlilik uyumları ve sosyal destek algıları arasındaki ilişki [The relationship between the marriage harmony and social support perception of mothers with mentally disabled children]* (Tez Numarası: 639334) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Medipol Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özyürek, A. (2022). Engelli çocuğa sahip anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi [Determination of child rearing attitudes and influencing factors of parents with disabled children]. *Society and Social Work*, 33(4), 1121-1140. <https://doi.org/10.33417/tsh.1061679>
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS program* (6th ed.). McGraw-Hill Education.
- Quine, L., & Pahl, J. (1991). Stress and coping in mothers caring for a child with severe learning difficulties: A test of Lazarus' transactional model of coping. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 1, 57-70. <https://doi.org/10.1002/casp.2450010109>
- Rathee, S., Kumar, P., & Singh, A. R. (2019). Burden and quality of life among caregivers of children with intellectual impairment: Across the gender. *Journal of Disability Studies*, 5(2), 33-36. <https://pubs.iscience.in/journal/index.php/jds/article/viewFile/955/625>
- Saleem, V., Sarfraz, N., Ramzan, N., Naeem, S., Malik, S., & Khan, M. A. (2024). The relationship between caregiver burden, perceived social support, loneliness and psychological distress among mothers of children with intellectual disability. *Remittances Review* 9(1), 1629-1643. <https://remittancesreview.com/menu-script/index.php/remittances/article/view/1385/811>
- Sarıhan, C. Ö. (2007). *Engelli çocuğa sahip olan ve olmayan annelerin aile işlevlerini algulamaları ile yalnızlık düzeylerinin incelenmesi [A study on perceptions about family functions and loneliness levels of mothers having and not having disabled children]* (Tez Numarası: 213605) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Schmitke, J., & Schlomann, P. (2002). Chronic conditions. In N. L. Potts & B. H. Mondleco (Eds.), *Pediatric nursing: Caring for children and their families* (1st ed., pp. 493-515). Delmar Cengage Learning.
- Sen, E., & Yurtsever, S. (2007). Difficulties experienced by families with disabled children. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 12(4), 238-252. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6155.2007.00119.x>
- Sivrikaya, T., & Tekinarslan, İ. Ç. (2013). Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerde stres, sosyal destek ve aile yükü [Stress, social support and family burden in mothers of children with intellectual disabilities]. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 14(02), 17-31. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000182](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000182)
- Smith, M., & Duker, C. (2007). *Working with parents of children with special educational needs*. Brit Books.

- Şentürk, M., & Varol-Saraçoğlu G (2013). Eğitilebilir zihinsel, bedensel engelli çocuğu olan annelerle sağlıklı çocuğa sahip annelerin aileden algıladıkları sosyal destek ve depresyon düzeylerinin karşılaştırılması [A comparison between mothers having healthy children and mothers having physically and mentally handicapped educable children in terms of their perceived familial social support and depression levels]. *International Journal of Basic and Clinical Medicine*, 1(1), 40-49. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/89539>
- Tabachnik, B. G., & Fidell, L. S. (2013) *Using multivariate statistics* (6th. ed.). Pearson.
- Turan-Gürhopur, F. D., & İşler-Dalgıç, A. (2017). Zihinsel yetersizliği olan çocuk ebeveynlerinde aile yükü [Family burden among parents of children with intellectual disability]. *Journal of Psychiatric Nursing*, 8(1), 9-16. [https://jag.journalagent.com/phd/pdfs/PHD-87609-ORIGINAL\\_ARTICLE-TURAN\\_GURHOPUR.pdf](https://jag.journalagent.com/phd/pdfs/PHD-87609-ORIGINAL_ARTICLE-TURAN_GURHOPUR.pdf)
- Ujianti, P. R. (2018). The role of support group for parents of children with special needs. *Journal of Psychology and Instruction*, 2(1), 31-37. <https://doi.org/10.23887/jpai.v2i1.13739>
- Ün-Şen, Y. (2021). *Özel gereksinimli çocuk annelerinin sorunlarla baş etme yöntemleri ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Investigation of the relationship between coping strategies and resilience levels of mothers of children with special needs] (Tez Numarası: 715565) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Okan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Üstün, V. (2018). *Engelli çocuğa sahip ailelerin sosyal sorunlarının değerlendirilmesi* [Evaluation of the social problems encountered by the families having children with disabilities] (Tez Numarası: 514304) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Wise, P. (2012). Emerging technologies and their impact on disability. *Future Child*, 22, 169-191. <https://doi.org/10.1353/foc.2012.0002>
- World Health Organization. (2018). *Disability and health*. <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
- Yassıbaş, U., Şahin, C. H., Çolak, A., & Toprak, Ö. M. (2019). Çocukları otizm spektrum bozukluğu olan ailelerin yaşam deneyimlerine yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi: Meta-sentez çalışması [Investigation studies in the life experiences of families of children with autism spectrum disorders: A meta-synthesis study]. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 86-113. <http://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.4m>
- Yıldırım-Sarı, H. (2007). Zihinsel engelli çocuğu olan ailelerde aile yüklenmesi [Family burden on families of children with intellectual disability]. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 11(2), 1-5. <https://www.researchgate.net/publication/255646847>
- Yıldırım-Sarı, H., & Başbakkal Z, (2008). Zihinsel yetersiz çocuğu olan aileler için "Aile Yüku Değerlendirme Ölçeği" geliştirilmesi [Developing "A family burden assessment scale" for the families of children with intellectual disability] *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(3), 86-95. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunihem/issue/2642/33992>
- Yüksel, H., & Tanrıverdi, A. (2019). Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailelerin yaşadıkları sosyal sorunlar ve baş etme yolları [Social problems and coping mechanisms in families of children with special needs]. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 20(3), 535-559. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/797765>
- Zabun, M., & Taş-Arslan, F. (2021). Zihinsel yetersizliği olan çocukların annelerinde aile yükü ve öfke düzeyi [Family burden and anger level in mothers of children with intellectual disability]. *Balikesir Health Sciences Journal*, 10(3), 391-397. <https://doi.org/10.53424/balikesirsbd.987835>
- Zabun-Sever, M. (2019). *Zihinsel yetersizliği olan çocukların annelerinde aile yükü ve öfke düzeyi* [Family burden and anger level to mothers in children with mental deficiency] (Tez Numarası: 566198) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zafer, R. (2022). Rehabilitasyon desteği alan özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerinin sosyal ve duygusal yalnızlık algılarının incelenmesi [Investigation of social and emotional loneliness perceptions of parents of individuals with special needs receiving rehabilitation support]. *Uluslararası Psiko-Sosyal Eğitim Araştırmaları Dergisi* 2(2), 38-56. <https://upsead.com/Sayi/2/3-Zafer.pdf>



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

2025, 26(1), 83-99

**ARAŞTIRMA MAKALESİ | RESEARCH ARTICLE**

Gönderim Tarihi | Received Date: 03.02.24

Kabul Tarihi | Accepted Date: 13.08.24

Erken Görünüm | Online First: 20.08.24

**Zihinsel Engelli Bir Öğrencide Okuduğunu Anlama ve Akıcılığın  
Geliştirilmesi: Bir Vaka Çalışması**

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

**Improving Reading Comprehension and Fluency in an Intellectually  
Disabled Student: A Case Study**

[Click here to read in English](#)

**Özgül Güler-Bülbül**



---

**Etik Onay | Ethical Approve**

Bu araştırma, Başkent Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 24.11.2022 tarih ve 17162298.600-266 sayılı onayıyla gerçekleştirilmiştir.

This research was carried out with the approval of Başkent University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee dated 24.11.2022 and numbered 17162298.600-266.

---

**Çıkar Çatışması Beyanı | Conflict of Interest**

Yazar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemiştir.

The author declared no conflict of interest.

---

Dergimizde yayınlanan çalışmaların telif hakları dergimizde olup CC-BY-NC-ND lisansı ile Açık Erişim olarak yayınlanmaktadır.

The copyrights of the studies published in our journal belong to our journal and are published as Open Access with the CC-BY-NC-ND license.



## Zihinsel Engelli Bir Öğrencide Okuduğunu Anlama ve Akıcılığın Geliştirilmesi: Bir Vaka Çalışması

Özgül Güler-Bülbül  

### Öz

**Giriş:** Modern dünyada bilgiye hızla ulaşabiliyoruz. Bu nedenle akıcı okuma ve anlama becerilerinin eş zamanlı olarak geliştirilmesi oldukça önemlidir. Akıcı okumayı geliştirmek için kullanılan teknikler iki gruba ayrılabilir: beceriye dayalı ve performansa dayalı. Okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanılan müdahale tekniklerinin de okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği bildirilmektedir. Bu çalışma, zihinsel engelli bir öğrencinin okuma akıcılığını ve anlama becerilerini geliştirmede beceri ve performansa dayalı akıcı okuma tekniklerini okuma sırasında ve sonrasında kullanılan okuduğunu anlama teknikleriyle birleştiren bir dizi müdahalenin etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmanın özgünlüğü, zihinsel engelli bir çocuğa odaklanması ve akıcı okuma ile okuduğunu anlama tekniklerini birleştirmesidir.

**Yöntem:** Bu vaka çalışmada, Türkiye’de bir ortaokulun altıncı sınıfında öğrenim gören ve özel eğitim sınıfında eğitim alan hafif düzeyde zihinsel engeli olan 13 yaşında bir erkek öğrenci yer aldı. Müdahale serisi on oturumda uygulandı.

**Bulgular:** Yapılan müdahaleler sonucunda başlama düzeyine göre yanlış okunan kelime sayısında azalma, doğru okunan kelime sayısında ve okuduğunu anlama düzeyinde artış görülmüştür. Öğrenci uygulama sırasında ve sonraki haftalarda kazanımlarını sürdürmüştür.

**Tartışma:** Sonuç olarak, zihinsel engelli bir öğrenciye yönelik geliştirilen müdahale paketi, öğrencinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede ve sürdürmede etkili olmuştur. Sonuçların genellenebilirliğini test etmek için ileride daha büyük örneklerle yapılacak çalışmalara ihtiyaç vardır.

**Anahtar sözcükler:** Okuduğunu anlama, akıcı okuma, okumaya müdahale, vaka çalışması, zihinsel engellilik, müdahale paketi.

**Atf için:** Güler-Bülbül, Ö. (2025). Zihinsel engelli bir öğrencide okuduğunu anlama ve akıcılığın geliştirilmesi: Bir vaka çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 26(1), 83-99. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1431052>

**Sorumlu Yazar:** Dr. Öğr. Üyesi, Başkent Üniversitesi, E-posta: [ogbulbul@baskent.edu.tr](mailto:ogbulbul@baskent.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-1859-1585>



## Giriş

Modern dünyada metinleri akıcı ve anlayarak okumak giderek daha önemli hale geldi. Bu bağlamda akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri yaşamın her alanında ve akademik başarıya ulaşmada önemli olmaktadır. akıcı okuma (AO) ile okuduğunu anlama (OA) becerileri arasında karşılıklı bir ilişki vardır (Allinder vd., 2001; Klauda & Guthrie, 2008). Öğrenciler yazılı sembolleri çözümlmeyi öğrendikten sonra, bir metni akıcı okudukları için anlayabilirler veya metni anladıkları için akıcı bir şekilde okuyabilirler. Bu çalışmada AO ve OA ile ilgili kanıta dayalı teknikler ele alınmış, ardından zihinsel engelli (ZE) bir öğrencide bu becerileri geliştirmeyi amaçlayan bir literatür taraması yapılmıştır.

### Akıcı Okuma

AO, bir metnin anlamayı sağlayacak hız ve doğrulukta okunmasını ifade etmektedir (Kuhn & Stahl, 2003). Seslere veya hecelere takılmadan metinleri otomatik olarak analiz eden bireyler akıcı bir şekilde okurlar (Clark, 1995). AO, bir dakikada okunan doğru kelime sayısına bakılarak ölçülür (Hintze vd., 1998).

Literatürde okuma akıcılığını geliştirmek için tekrarlı okuma, cümle okuma, okuyucu tiyatrosu, koro okuma, elektronik kitaplarla etkileşimli okuma gibi birçok tekniğin kullanıldığı görülmektedir (Heilman vd., 2002). Eckert (2000), okuma gücü yaşayan öğrencilerin performans veya beceri sorunları yaşamaları nedeniyle akıcı okumalarının etkilendiğini belirtmektedir. Bu nedenle AO'yu geliştirmek için kullanılan kanıta dayalı teknikler beceriye dayalı ve performansa dayalı olmak üzere iki grupta sınıflandırılır. Ancak bir öğrenci için etkili olan teknik, bir başka öğrenci için etkili olmayabilir. Ayrıca AO gücü çeken bir öğrenci hem beceri hem de performansla ilgili sorunlar yaşayabilir. Yavaş okuyan ve kelimeleri yanlış okuyan çocuklarda AO'yu artırmak için beceri ve performansa dayalı teknikler birleştirilebilir (Chafouleas vd., 2004; VanAuken vd., 2002). ZE öğrencilerle yapılan AO çalışmalarında da benzer bulgular rapor edilmiştir (Güler, 2011).

### Beceriye Dayalı Teknikler

Bu teknikler AO sorunları okuma becerilerinden kaynaklandığında öğrencilere akıcı okumayı öğretmek için geliştirilmiştir (Eckert vd., 2002). Eckert ve diğerlerine (2002) göre bu teknikler şunları içerir; ön dinleme/model okuma: metni okumadan önce canlı veya cansız bir modelden dinlemeye dayanmaktadır. Bu model, metni öğrenciye ses kaydından dinletirmek ya da öğretmenden dinlemek olabilir. Tekrarlanan okuma: Aynı metni birden çok kez okuyarak AO'yu geliştirmeyi amaçlamaktadır. Hata düzeltme: Yanlış okunan veya yanlış telaffuz edilen kelimelerin düzeltilmesine dayanmaktadır.

### Performansa Dayalı Teknikler

Bu teknikler, motivasyon sorunlarından kaynaklanan AO problemlerinde okuma akıcılığını artırmak için motivasyonu geliştirmeyi amaçlamaktadır (Daly vd., 2005). Beceri ile ilgili sorunları olan çocuklar "Yapılacak iş ne?" sorusuna yanıt ararlarken; performansla ilgili sorunları olan çocuklar bir iş veya görevden ne beklendiğini kavrarlar ve "Bu işi nasıl yapacağım?" sorusuna cevap ararlar. (Lentz, 1988). Eckert ve diğerlerine (2000) göre, performansa dayalı teknikler şunları içerir:

1. Hedef belirleme: Her oturumdan sonra öğrencinin akıcılık düzeyini artırmak için hedefler belirlemeyi içerir. Bu hedefler doğru okunan kelime sayısının artırılması ve/veya yanlış okunan kelime sayısının azaltılmasına yönelik olabilir.
2. Ödüllendirme: Öğrenci üzerinde etkili olacak ödül ve pekiştiriciler belirlenir ve önceden belirlenen bu ödüllerle öğrencinin okuma etkinliği sonundaki performansı pekiştirilir. Ödüllendirme tekniği, hedef belirleme tekniği ile birleştirilerek daha etkili bir şekilde kullanılabilir.
3. Geri bildirim verme: Öğrenciye okuma performansının düşmesi önlemek (ör. hatalı okunan kelimeler) veya artmasına yardımcı olmak için görsel araçlarla geri bildirimde bulunulmasıdır. Bu görsel geri bildirim, katılımı teşvik etmek amacıyla doğru veya yanlış okudukları kelime sayısının işaretlenebildiği, rakamlarla desenlenmiş bir sütun grafiği şeklinde olabilir.

Bu literatür açısından bir akıcı okuma tekniğinin hangi kategoride olduğu öğrencinin sorununun kaynağı (beceri mi? performans mı? yoksa her ikisi mi?) belirlendikten sonra tespit edilebilir. Örneğin; Heilman ve diğerleri (2002) de bahsedilen tekniklerden Cümle Okuma'nın beceri temelli tekniklere örnek olduğu, Okuyucu Tiyatrosu'nun ise performansa dayalı tekniklere örnek olduğu söylenebilir. Koro okuma ve elektronik kitaplarla etkileşimli okuma ise kullanım amaçlarına göre her iki kategoriye de örnektir. Ancak müdahale teknikleri



seçilirken bu araştırmada olduğu gibi tek bir öğrenciyle veya grupla çalışılacaksa uygulama koşullarına uygun olması ve en önemlisi kanıta dayalı olması önemlidir.

### **Okuduğunu Anlama**

Okumanın nihai amacı yazılı metinleri anlamaktır (Cain & Oakhill, 2008; Toste vd., 2020; Vaughn & Klingner, 2004). OA becerilerinin öğretiminde kullanılan teknikler üç gruba ayrılır: Okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanılan teknikler (Vaughn & Klingner, 2004):

1. Okuma öncesi teknikler; varsa başlığın veya görselin tartışılmasını, metnin yapısının öğretilmesini, okumaya yönelik bir amaç oluşturulmasını ve okumaya motive edilmesini içerir.
2. Okuma sırasında uygulanan teknikler; metni bölümler halinde okuyup anlatmayı, okunan bölümleri özetlemeyi, not almayı, okuma sırasında şemaları doldurmayı ve metnin okunmamış kısımlarını tahmin etmeyi içermektedir.
3. Okuma sonrası teknikler; metni tartışmayı, ayrıntılı bir şekilde anlatmayı veya özetlemeyi, yapılan tahminleri veya doldurulan şemaları gözden geçirmeyi ve bunları okuma sonrasında oluşturulan şemalarla karşılaştırmayı içerir.

Okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında uygulanan teknikler ayrı ayrı ya da bir arada kullanılabilir. Zihinsel engelli öğrencilerde en etkili OA tekniklerini belirlemek için yapılan bir kısa deneysel analiz sonucuna göre, okuma sırasında (metni bölüm bölüm okuma, anlatma ve sonraki bölümü tahmin etme) ile okuma sonrasında (öykünün bölümleriyle ilgili sorular sorarak metni tartışma) tekniklerin birleştirilmesiyle oluşturulan müdahale paketinin en etkili sağaltım olduğu belirlenmiştir (Güler & Güzel-Özmen, 2010). Stevens ve diğerleri (2017), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin AO'sunu iyileştirmeyi amaçlayan müdahalelerin aynı zamanda OA becerilerini de geliştirdiği sonucuna varmıştır. Cates ve diğerleri (2006), okuma güçlüğü olan öğrencilerde AO'yu geliştiren tekniklerin aynı zamanda OA becerilerini de geliştirdiğini belirlemiştir.

Bu çalışmalar, çeşitli standart testlere göre normal gelişim gösteren ancak okuma konusunda akranlarından daha geride olan, öğrenme veya okuma güçlüğü çeken çocuklara odaklanmıştır. Ancak özel gereksinimli çocuklar arasında oldukça yaygın bir grup olan zihinsel engelli çocuklara yönelik çalışmalar eksiktir. Bu nedenle bu çalışmada zihinsel engelli bir çocuğa odaklanılmıştır.

### **Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Akıcılığının Geliştirilmesi**

Literatür incelendiğinde, zihinsel engelli öğrencilerin AO ve OA becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Browder ve diğerleri (2006), zihinsel engelli çocukların okuma becerilerine ilişkin çalışmaların çoğunlukla öğrenme, çözümlenme ve okuma analizine odaklanırken az sayıda çalışmanın OA ve akıcılığa odaklandığı sonucuna varmıştır. Yapılan ilk çalışmalardan biri olan Samuels (1979) tarafından, tekrarlı okuma tekniklerinin zihinsel engelli öğrencilerin AO ve OA becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Allor ve diğerleri (2014), bireyselleştirilmiş küçük grup eğitimi alan zihinsel engelli öğrencilerin akıcılık ve OA becerilerinin, ders kitaplarına dayalı müfredat temelli geleneksel eğitim alan öğrencilere göre dört yılın sonunda önemli ölçüde geliştiğini belirlemiştir.

Zihinsel engelli öğrencilerin AO ve OA becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalar, en etkili müdahaleyi işlevsel olarak analiz eden kısa deneysel analizleri (KDA) içermektedir. Güler ve Özmen (2010) okuma öncesi, sırası ve okuma sonrası OA tekniklerini araştırmak için KDA'yı kullanmışlar ve okuma sırası ile okuma sonrasında birleştirdikleri koşulun en etkili teknik olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde Sanır ve ark. (2020) AO'yu geliştirmeyi amaçlayan beceri ve performans dayalı müdahale tekniklerinin ZE'li öğrenciler üzerindeki etkisini incelemek için BEA ve genişletilmiş analizden yararlanmışlardır. AO becerilerini geliştiren müdahalelerin aynı düzeyde olmasa da üç öğrenciden ikisinde OA becerilerini de geliştirdiğini ve birden fazla müdahale tekniğini birleştirmenin hem AO hem de OA'yı geliştirmede tek bir müdahale tekniği kullanmaktan daha etkili olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde Lewis (2013) ortaokula devam eden zihinsel engelli bir öğrenci üzerinde beceri ve performans dayalı müdahale tekniklerinin ayrı ve birleşik etkilerini KDA yöntemini kullanarak araştırmıştır. Araştırmada beceri ve performans dayalı tekniklerin birleştirilmesiyle sunulan müdahale paketinin etkili olduğu tespit edilmiştir.

Deneysel çalışmalar, ZE öğrencilerde müdahaleci tekniklerin veya strateji öğretiminin etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Güler (2011), çeşitli performans ve beceri temelli teknikleri birleştiren müdahale paketinin, hafif ZE öğrencilerde AO'yu geliştirme ve sürdürmede etkili olduğunu belirlemiştir. Hua ve diğerleri

(2012), lise sonrası zihinsel engelli otizmli öğrencilerin Yeniden Oku-Uyarla ve Cevapla-Anla stratejisinin, AO ve OA becerilerini birleştirerek geliştirmede ve bu becerilerini farklı metinlere genellemelerinde etkili olduğunu belirlemişlerdir. Vural (2019), performans dayalı teknikler ile OA stratejilerini birleştiren akran destekli hedef yönlendirimli birleştirilmiş okuma stratejisinin (AD-HY-BOS), zihinsel engelli üç öğrenci ve düşük okuma seviyelerine sahip yedi öğrenci üzerinde AO ve OA becerilerini geliştirmede etkili olduğunu belirlemiştir.

Her ne kadar araştırmalar OA ve AO'yu iyileştirmeyi amaçlayan birleştirilmiş teknikleri önerse de çoğunlukla bu beceriler ayrı ayrı ele alınmıştır. Her iki beceriyi de geliştirmeyi amaçlayan çalışmalar bunu strateji öğretimi yoluyla yapmaktadır. Daha önce denenmemiş olarak bu çalışmada, beceri ve performans dayalı AO teknikleri ile okuma sırasında ve sonrasında uygulanan OA tekniklerini birleştiren müdahale paketinin zihinsel engelli bir öğrencinin AO ve OA becerilerini geliştirmede etkili olup olmayacağını belirlemek amaçlanmıştır.

### **Yöntem**

Araştırmacı, Başkent Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan etik izin almıştır (Tarih: 24.11.2022, Sayı: 17162298.600-266). Bu araştırma, araştırmacı tarafından geliştirilen müdahale paketinin ZE bir öğrencinin AO ve OA becerilerini geliştirmedeki etkililiğini belirlemeyi amaçlayan bir vaka çalışmasıdır (Hamilton & Corbett-Whittier, 2013). Vaka çalışması, tek bir kişi, grup veya olay olabilen belirli bir durumun derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde incelenmesidir (Harry vd., 2007).

### **Katılımcı ve Ortam**

Araştırmanın katılımcısı, kaynaştırma eğitimine devam eden bir ortaokulun altıncı sınıfında özel eğitim alan, 13 yaşında hafif düzeyde zihinsel engelli bir erkek öğrencidir. Öğrenci, Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nin (RAM) kararıyla Ankara'nın Çankaya ilçesinde, çoğunlukla orta gelirli ailelerin yaşadığı bir mahallede, evinin yakınındaki bir devlet okulunun özel eğitim sınıfına yerleştirilmiştir. Öğrenci, özel bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde haftada iki gün, günde iki saat destek eğitimi almaktadır. Sınıf öğretmeni, araştırmanın yapıldığı dönemde öğrenci için üçüncü sınıf Türkçe ders kitabının uygun olduğunu, öğrencisinin okuma konusunda isteksiz ve yavaş olduğunu, metinlerle ilgili kendisine sorulan sorulara genellikle doğru ve tam cevap veremediğini belirtmiştir. Araştırmaya başlamadan önce öğrencinin ailesinden, öğretmeninden ve kurumundan resmi izin alınmıştır. Daha sonra araştırmacı öğrenciye "Okuma yeteneğini geliştirmek için seninle bir süre çalışmak isterim. Sen de istiyor musun?" sorusuna öğrenciden "Evet, isterim." yanıtı aldıktan sonra çalışmaya başlamıştır.

Birebir çalışmanın gerekli olduğu durumlarda kaynaştırma öğrencilerine destek eğitim verecek ayrı bir oda bulunmadığından tüm öğretim ve değerlendirme oturumları okul müdürü odasında gerçekleştirilmiştir. Oturumlar sekiz kişilik toplantı masasında yapılmıştır. Uygulamalar pazartesi, çarşamba ve cuma günleri ve öğrencinin sınıf öğretmeninin isteğine göre sabah ikinci veya üçüncü ders saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Müdahale oturumları ortalama 50 dakika, değerlendirme ve yoklama oturumları ise ortalama 15 dakika sürmüştür. Öğrencinin hasta olduğu günlerde ders yapılmamıştır. Çalışma iki ayda tamamlanmıştır. Çalışma öncesinde öğrenciye araştırmacının video kamerası ve akıllı telefonunun kronometre özelliği gösterilmiştir. Uygulama sırasında kullanılmak üzere çeşitli öğretim materyalleri hazırlanmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

#### **Metinler**

Sınıf öğretmeninden alınan bilgiler doğrultusunda çalışmada kullanılmak üzere öğrenci ve öğretmenin sınıfında kullanmadığı hikâyeler seçilmiştir. Buna göre okuma metni olarak 2007-2008 eğitim-öğretim yılında çeşitli yayınevleri tarafından yayımlanan üçüncü sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan, Güler (2008) tarafından düzenlenmiş en az 221, en fazla 367 ve ortalama 279.6 kelimedenden oluşan hikâyeler seçilmiştir (Ardanuç vd., 2007; Demir vd., 2007; Karafilik vd., 2007). Çalışmada üçü başlama düzeyinde, on tanesi müdahale sırasında, üçü müdahale sonrasında ve iki tanesi izleme oturumlarında olmak üzere toplam on sekiz metin kullanılmıştır.

#### **Okuduğunu Anlama Soruları**

Okuduğunu anlamayı değerlendirmek amacıyla, Stein ve Glenn (1979) ile Mandler ve Johnson'ın (1977) öykü öğelerini puanlamak amacıyla Güler'den (2008) her metin için on adet açık uçlu OA sorusu kullanıldı. Bu sorular temel olarak şu unsurları içermektedir: Ana karakter (Kahraman)/karakterler kim/ler?, Öykü nerede geçiyor? Öykü ne zaman geçiyor? Öyküdeki problem nedir? Ana karakter/ler çözüm için ne yapıyor?, Ana karakterin çözüm girişimleri sonucunda ne olur (her bir girişim ve girişimin sonucu tek tek sorulur)? Öykünün

sonuçlarına ana karakterin tepkisi nedir? Her sorunun cevabı metin içinde bulunmaktadır.

### ***Okuduğunu Anlama Çizelgesi***

Öğrencinin OA sorularına cevaplarını işaretlemesi için sempatik çizgi film karakterlerinin resimlerini içeren merdiven şeklinde sütun grafikleri hazırlandı. Ek A’da bir örnek gösterilmektedir.

### ***Doğru Okunan Kelime Sayısı Çizelgesi***

Öğrencinin her okumadan sonra bir dakika içinde doğru okuduğu kelime sayısını işaretlemesi için roket şeklinde sütun çizelgeleri oluşturuldu. Ek B’de bir örnek gösterilmektedir.

### ***Yanlış Okunan Kelime Sayısı Çizelgesi***

Öğrencinin her okumadan sonra bir dakika içinde yanlış okuduğu kelime sayısını işaretlemesi için sempatik çizgi film karakterlerinin resimlerini içeren merdiven şeklinde sütun grafikleri hazırlanmıştır. Ek C’de bir örnek gösterilmektedir.

### ***Ödüller***

Öğrencinin hedeflenen okuma performansına (OA veya AO’da) ulaşması durumunda verilmek üzere, sınıf öğretmeni ve öğrenciden alınan geri bildirimler doğrultusunda çeşitli yiyecek ve etkinliklerden oluşan ödüller hazırlanmıştır. Öğrenci hedefe ulaştığında Ek D’de listelenen ödüllerden herhangi birini seçmesine izin verilmiştir.

### ***Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler***

Bağımlı değişken olarak öğrencinin AO ve OA performans düzeyleri, bağımsız değişken ise okuma sırasında ve sonrasında uygulanan OA tekniklerinin beceri ve performansa dayalı AO teknikleriyle birleştirilmesiyle geliştirilen müdahale paketidir.

### ***Müdahale Paketinin Geliştirilmesi***

Müdahale paketi geliştirilirken OA’yı arttırmayı amaçlayan teknikler arasında daha önce yapılan çalışmalarda zihinsel engelli çocuklarda etkili olduğu belirlenen metnin bölüm bölüm ve baştan sona anlatılmasına yer verildi. Sınıf öğretmeni, öğrencinin okumayı öğrendiği dönemden itibaren motivasyon sorunu yaşadığını ve okumasının yavaş ilerlediğini belirttiğinden dolayı beceri ve performansa dayalı müdahale tekniklerinin birlikte kullanılmasının öğrenci açısından daha etkili olacağı varsayılmıştır. Teknikler araştırmacı tarafından birbiriyle uyumlu olacak şekilde harmanlanmıştır. Buna göre AO ve OA becerilerini geliştirmesini sağlamak amacıyla beceri temelli tekniklerden model okuma, tekrarlı okuma ve hata düzeltme ile performansa dayalı tekniklerden hedef belirleme, grafiksel geri bildirim ve ödüllendirme tekniklerini birleştiren bir müdahale paketi geliştirilmiştir.

Paket geliştirildikten sonra çalışmanın başından sonuna kadar öğrencinin olası tepkilerine göre yapılacakların metin halinde belirtildiği *uygulama planı* hazırlandı. Daha sonra çalışmanın uygulanması sırasında araştırmacıya yol göstermek ve iç geçerliği sağlamak amacıyla *akış planlarından* oluşan bir kontrol listesi hazırlanmıştır.

### ***Deney Süreci***

Deney süreci dört aşamayı içermektedir: başlama düzeyi, müdahale, müdahale sonrası ve izleme. Bu çalışmanın tüm deney aşamalarında öğrencinin elde ettiği performans verileri, her oturumun sonunda araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır. Kayıtlar yalnızca gözlemcilerle paylaşılmıştır.

### ***Başlama Düzeyi Aşaması***

Başlama düzeyi aşaması, öğrencinin müdahale öncesi AO ve OA seviyelerinin belirlenmesine ve bunların müdahale sonrası seviyelerle karşılaştırılmasına hizmet etmiştir. Bu aşamada kullanılan materyaller; metinler, her metin için hazırlanan on adet OA sorusu, kronometre ve video kameradan oluşmaktadır. Araştırmacı öğrenciye “Bugün seninle okuma çalışması yapacağız. Çalışma sırasında yaptıklarımızı video kamera ve akıllı telefon kronometresini göstermiştir. Daha sonra kendisine öğrenciye “Alıştırmamız sırasında senden bu öyküyü yüksek sesle okumanı isteyeceğim ve sen öyküyü okurken ben de kendi metnimden okuduklarını takip edeceğim. Daha sonra sana bu öyküyle ilgili sorular sorup cevaplarını kaydedeceğim” denilmiş ve ilgili materyaller gösterilmiştir. Daha sonra ilgili materyaller ters çevrilerek öğrencinin görüş alanından uzaklaştırılmıştır. Öğrenciye “Hazırsan başlayalım” denilmiş ve “Ben hazırım” şeklinde onayı alınmıştır. Öğrenciye öykü verilmiş ve “Bu metni en iyi okumanla oku” denilmiş ve

öğrenci ilk kelimeyi okumaya başlayınca kronometre çalıştırılmıştır. Araştırmacı öğrencinin okuduğu metni kendi kopyasından takip etmiştir. Öğrencinin bir dakika bitiminde son okuduğu yer metinde işaretlenmiş ve öğrenciye metni okumaya devam etmesi söylenmiştir. Daha sonra bir dakika içinde okunan doğru ve yanlış kelimeler sayılarak tarih ve saatle birlikte araştırmacının metni kopyasına not edilmiştir. Öğrenci metnin tamamını okumayı bitirdiğinde araştırmacı “Senden okumanı istediğimde metni okuduğun için teşekkür ederim. Şimdi sana bu metinle ilgili sorular soracağım. Hazırsan ilk soruyu soracağım.” demiştir. Öğrencinin onayı üzerine araştırmacı ilk soruyu sormuş ve öğrencinin cevabı çizelgeye kaydedilmiştir. Doğru cevap için kare işareti, yanlış cevap için ise üçgen işareti kullanılmıştır. Öğrenciye cevabının doğru olup olmadığı konusunda herhangi bir ipucu verilmemiştir. Tüm sorular bu şekilde sorulmuş ve işaretlenmeye devam edilmiştir. Başlama düzeyi aşaması, ilgili verilerin tekrarlanabilir olduğu kabul edilene kadar en az üç oturum boyunca sürdürülmüştür.

### ***Müdahale Aşaması***

Bu aşamada araştırmacı öğrenciye çalışmayı anlattı: “Bugün seninle okuma çalışması yapacağız. Kullanacağımız metinler bunlar”. Araştırmacı daha sonra metinleri öğrenciye göstererek “Bu metin senin, bu da benim kopyam” demiştir. Daha sonra öğrenciye diğer materyalleri tanıtmıştır: “Bu çizelgeye bak, bir dakika içinde doğru okuduğun kelime sayısını buraya işaretleyeceğiz. Sen metni okuduktan sonra bu roketlerin üzerindeki sayıları işaretleyeceğiz. Bakalım roketimizi uzaya fırlatabilecek miyiz? Materyaller öğrencinin incelemesine izin verildikten sonra öğrencinin görüş alanından kaldırılmıştır. Araştırmacı daha sonra öğrenciye “Hazırsan başlayalım” diyerek onayını almıştır. “Önce metni okuyacağım, sen de beni kendi metninden takip edebilirsin”. “Daha sonra metni sen okuyacaksın”. Araştırmacı metni bir kez yüksek sesle okumuştur (model okuma). Okumayı bitirdikten sonra öğrenciye: “Şimdi sıra sende. Bu metni en iyi okumanla oku” yönergesini vermiştir. Daha sonra öğrenci ilk kelimeyi okumaya başladığında kronometresini çalıştırmış ve öğrencinin okumasını kendi kopyasından takip etmiştir. Yanlış okunan kelimeleri ve bir dakika geldiği yeri kırmızı kalemle kendi kopyasına işaretlemiştir. Öğrenci okumayı bitirdiğinde teşekkür etmiş, öğrencinin nüshasında yanlış okuduğu kelimeleri işaret etmiş ve “Bu kelimeyi birlikte tekrar okuyalım” demiştir. Ben okurken beni dinle, sonra sen de oku”. Yanlış okunan kelimeyi önce kendisi okumuş, ardından “Şimdi sen oku” (hata düzeltme) diyerek öğrenciye üç kez okutmuştur. Sonra, “Bak, ... (sayısı) kelimeyi bir dakika içinde doğru okudun. Bunu grafiğimizde işaretleyelim” demiştir. Öğrenciden bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısını roket grafiği üzerinde boya kalemleriyle işaretlemesini istemiştir (grafiksel geri bildirim). Daha sonra yanlış okunan kelimeler için de aynı işlem tekrarlanmıştır. Bu işlemlerden sonra öğrencinin okuduğu doğru ve yanlış kelime sayısının %3’ü belirlenerek tablo üzerinde bir çizgi çizilerek işaretlenmiştir. Sonra, “Şimdi bu metni ikinci kez okuyacaksın. Bakalım doğru okuduğun kelime sayısını ... (sayısı) a kadar artırabilecek misin, yanlış okuduğun kelime sayısını da ... (sayısı) a kadar azaltabilecek misin?” (hedef belirleme) denilmiştir. Öğrenciye roket grafik üzerinde çizilen hedefler gösterilerek: “Bu hedeflere ulaşırsan benden ödül alacaksın” denilmiştir. Hadi bakalım bu listeden istediğiniz ödülü seç” denilerek öğrenciden ödül listesinden bir ödül seçmesini istenmiştir (ödüllendirme). Daha sonra öğrenciye metni ikinci kez okutmuştur (tekrarlı okuma). İkinci okumanın sonunda da aynı işlemler yapılmıştır. Daha sonra öğrenciye, şayet önceden belirlenen hedeflerin tümüne ulaşmışsa seçtiği ödül verilmiştir. Ardından öğrenciden metni üçüncü kez okuması istenmiş ve yeni hedefler belirlenmiştir: “Şimdi metni üçüncü kez okumanı istiyorum. Ancak bu sefer çok dikkatli okumalısın. Çünkü bazı bölümlerde durup okuduğun kısmı anlatmanı isteyeceğim. Metnin tamamını okumayı bitirdiğinde de senden metnin tamamını anlatmanı isteyeceğim” denilmiştir. Bu bölümde AO hedeflerinin yanı sıra OA hedefi de yer almıştır. Buna göre öğrenciye en az sekiz soruyu doğru cevaplama hedefi belirlenmiştir. Öğrenci hedeflere ulaştıktan sonra almak istediği ödülü seçmesi istenmiş ve ödülü seçtikten sonra üçüncü okuma başlamıştır. Araştırmacı, öğrenciyi okurken dekor, başlatıcı olay, girişim ve girişimin sonucu bölümlerinin sonunda birkaç kez durdurmuş ve öğrenciden okuduğu bölümü anlatmasını istemiştir (metni bölüm bölüm anlatma). Öğrenci son bölümü okuyana kadar her bölümü okuyup anlattıktan sonra bir sonraki bölüme geçmeden araştırmacı öğrenciye anlattıklarını hatırlatmış ve ardından okumaya devam etmesini istemiştir. Öğrenci okumayı bitirdiğinde öyküyü baştan sona anlatması (metni baştan sona anlatma) istenmiştir. Daha sonra öğrenciye RC soruları sorulmuştur. Hem AO hem de RC hedeflerine ulaşırsa seçtiği ödül kendisine verilmiştir. Müdahale oturumu sonunda araştırmacı öğrenciye “Bugünkü çalışmamız bitti. Bir sonraki oturumda görüşmek üzere. Teşekkür ederim” demiş ve oturumu sonlandırmıştır. Müdahalenin tamamlanması için kriterler, birbirini izleyen üç oturumda başlangıç aşamasına göre doğru okunan kelime sayısında %90’lık bir artış, ortalama bir yanlış okunan kelime ve OA sorularına en az dokuz doğru cevap verilmesi olarak belirlenmiştir. Müdahale, herhangi bir ardışık oturumda hem AO hem de OA kriterleri karşılanıncaya kadar devam etmiştir.

### ***Müdahale Sonrası ve İzleme Aşamaları***

Müdahale sonrası değerlendirmeler başlangıç aşamasındakiyle benzer şekilde yapılmıştır.

Değerlendirmeler üç farklı günde gerçekleştirilmiştir. Bu yoklamalar, müdahale sonrası veriler tekrarlanabilir hale gelinceye kadar (en az üç oturum) tekrarlanmıştır. İzleme oturumları müdahale verilerinin toplanmasının tamamlanmasından bir ve üç hafta sonra gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumları, başlama düzeyi ve müdahale sonrası aşamalardaki değerlendirme oturumlarıyla aynı şekilde yürütülmüştür.

### **Veri Toplama ve Analizi**

Toplanan veriler öncelikle çizgi grafiklere aktarılarak görsel analiz yöntemiyle ve daha sonra örtüşmeyen veri yüzdesi (PND) hesaplanarak analiz edilmiştir. Müdahale paketinin etkililiği söz konusu analizlere göre belirlenmiştir (Campbell, 2013). PND yöntemi, başlangıç ve müdahale sonrası aşamalarda elde edilen verilerin ne kadar örtüşüğünü hesaplamayı içerir. Campbell (2013)’e göre başlangıç ve müdahale sonrası elde edilen verilerin örtüşmeme oranı %90 ve üzeri, %70 ile %90 arası, %50 ile %70 arası ve %50 veya daha az ise, müdahale sırasıyla “çok etkili müdahale”, “etkili müdahale”, “şüpheli müdahale” ve “etkisiz müdahale” olarak yorumlanmaktadır.

### **Akıcı Okuma Performansı**

AO performansı öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru kelimeler sayılarak ölçülmüştür. Öğrencinin telaffuz etmekte zorlandığı veya yanlış okuduğu kelimeler, öğrenci tarafından herhangi bir yardım almadan üç saniye içinde düzeltilirse doğru sayılmıştır (Eckert vd., 2002). Öğrencinin AO performansını değerlendirmek için bir akıllı telefon kronometresi kullanılmıştır.

### **Okuduğunu Anlama Performansı**

Her bir tek olaylı öykü türü metin için hazırlanan ve metinde cevabı yer alan toplam on OA sorusuna verilen doğru cevaplar sayılarak öğrencinin OA performansı ölçülmüştür. Öğrencinin OA sorularına verdiği cevaplar hazırlanan cevap anahtarına işaretlenmiş ve değerlendirilmiştir.

### **Güvenilirlikler**

İki tür güvenilirlik değerlendirmesi yapılmıştır. İç geçerliliği sağlamak için deney sürecinin uygulanmasının güvenilirliği ve dış geçerliliği sağlamak için gözlemciler arası güvenilirlik değerlendirilmiştir. Tüm oturumlar (toplam 18 oturum) video kamera ile kayıt altına alınmış ve her aşamada yapılması gerekenleri içeren bir kontrol listesi oluşturulmuştur. Güvenilirlik değerlendirmelerinde başlama düzeyi, müdahale sonrası ve izleme oturumlarının tamamı ve rastgele seçilen dört müdahale oturumunu içeren 12 oturum (%66.66) video kamera kayıtları ve kontrol listeleri kullanılmıştır. Güvenilirlik değerlendirmelerine özel eğitim alanında yüksek lisans derecesine sahip bir öğretim elemanı gözlemci olarak katılmıştır.

### **Deney Süreci Uygulanmasının Güvenilirliği**

Deney sürecinin planlandığı gibi yürütülüp yürütülmediğini tespit etmek amacıyla oturumlara ait video kamera kayıtları ve kontrol listeleri gözlemciye verilmiştir. Gözlemci kamera kayıtlarını izlemiş ve araştırmacının tamamladığı her uygulama adımı için kontrol listesinin “tamamlandı” sütununa “+” işaretini koymuştur. Gözlemcinin kayıtlarına göre araştırmacı tarafından tamamlandığı düşünülen adım sayısı, toplam adım sayısına bölünüp yüz ile çarpılarak deney sürecinin uygulanmasının güvenilirliği hesaplanmıştır (Tekin-İftar, 2012). Uygulamanın güvenilirliği %100 olarak bulunmuştur.

### **Gözlemciler Arası Güvenilirlik**

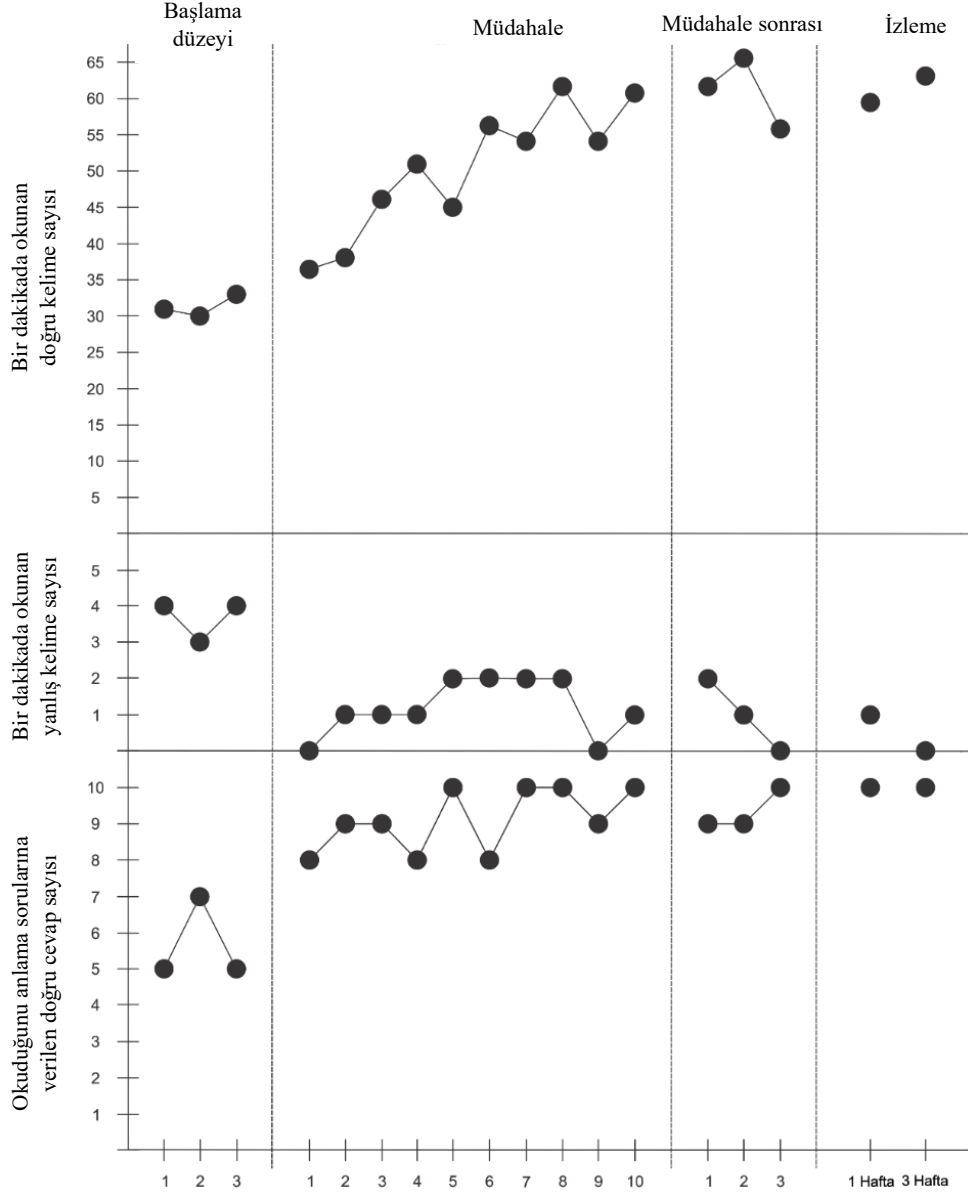
Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirliğini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan bir kontrol listesi kullanılmıştır. Gözlemciye video kamera kayıtları ve kontrol listeleri verilmiş ve gözlemciden kayıtları izledikten sonra her adımı kontrol listesi üzerinde işaretlemesi istenmiştir. Deney sürecinin uygulama güvenilirliği, anlaşma sayısının anlaşma ve anlaşmazlıkların toplamına bölünmesi ve bölümün 100 ile çarpılmasıyla hesaplanmıştır (House vd., 1981). Tüm deney aşamalarının gözlemciler arası güvenilirliği %94 olarak bulunmuştur.



## Bulgular

## Şekil 1

## Katılımcının Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri



Şekil 1’de öğrencinin tüm aşama ve oturumlardaki AO ve OA düzeyleri gösterilmektedir. Grafikteki dikey ardışık her veri noktası, bağımlı değişkenler açısından o oturumda kullanılan aynı metin üzerindeki okuma performansını ifade etmektedir. Başlama düzeyi aşamasında öğrencinin bir dakikada doğru okuduğu ortalama kelime sayısı 31.1, yanlış okuduğu ortalama kelime sayısı 3.7 ve OA sorularının ortalama doğru cevapladığı soru sayısı 10 soru üzerinden 5.6’dır. Bu veriler öğrencinin AO ve OA performanslarının müdahale öncesinde zayıf olduğunu göstermektedir.

Müdahale aşamasında hem doğru okunan kelime sayısında hem de doğru cevaplanan OA soru sayısında yukarıya doğru bir eğim gözlenirken, yanlış okunan kelime sayısında ise aşağıya doğru bir eğim gözlenmiştir. Öğrenci bazı oturumlarda diğerlerinden daha iyi performans gösterse de performans düzeyleri hiçbir zaman başlangıç aşamasındaki düzeylerine düşmemiştir. Bu veriler, müdahalenin öğrencinin hem AO hem de OA becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.



Müdahale sonrası aşamada öğrencinin bir dakikada doğru okuduğu ortalama kelime sayısı 60 olmuştur; bu, başlanma düzeyi aşamasına göre 28.9 kelime daha fazla olup %93'lük bir artışa işaret etmektedir. Ayrıca öğrencinin bir dakika içinde yanlış okuduğu ortalama kelime sayısı 1'dir, bu da başlanma düzeyi aşamasına göre 2.7 kelime daha az olup %73'lük bir düşüşe işaret etmektedir. Benzer şekilde, öğrencinin doğru yanıtladığı OA sorularının ortalama sayısı on sorudan 9.3'üydü; bu, başlanma düzeyine göre 4.4 daha fazla doğru yanıt ve %66'lık bir artışa işaret etmektedir. Bu veriler müdahale paketinin öğrencinin hem AO hem de OA becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

Müdahale sonrası oturumların tamamlanmasından bir ve üç hafta sonra yapılan iki izleme oturumunda öğrenci sırasıyla 58 ve 63 kelimeyi doğru, 1 ve 0 kelimeyi yanlış okumuştur. Ayrıca tüm OA sorularını doğru yanıtlamıştır. Her iki izleme oturumunda da öğrenci, müdahale sonrası aşamaya kıyasla hem AO hem de OA'da daha iyi performans göstermiştir. Bu veriler öğrencinin uygulama sırasında edindiği kazanımları uygulama sonrasında da koruduğunu göstermektedir.

Müdahale, müdahale sonrası ve izleme aşamalarına ilişkin üç bağımsız değişkenin her biri için başlanma düzeyi aşamasına göre örtüşmeyen verilerin oranı %100 olarak bulunmuştur. Öğrenci başlanma düzeyi aşamasında sergilediği performansı diğer aşamaların hiçbirinde sergilememiştir. Bu nedenle hem AO hem de OA becerilerini geliştirmeyi amaçlayan müdahale paketi "çok etkili" (Campbell, 2013) bulunmuştur.

### Tartışma

Bu çalışmada, okuma sırasında ve sonrasında kullanılan beceri ve performansa dayalı AO ve OA tekniklerinin birleştirilmesiyle geliştirilen müdahale paketinin, ZE'li bir öğrencinin AO ve OA becerilerini geliştirmede etkili olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Müdahale paketi hafif düzeyde ZE olan bir öğrenciye bireysel olarak uygulanmıştır. Öğrencinin AO ve OA becerileri müdahalelerin uygulanmasından itibaren artmış ve çalışma süresince artmaya devam etmiştir. Öğrenci, müdahale sonrası ve izleme aşamalarında bu iki becerideki yükselen performansını korumuştur. Bu bulgular, geliştirilen müdahale paketinin, ZE'li öğrencinin AO ve OA becerilerinin geliştirilmesinde ve sürdürülmesinde etkili olduğunu göstermiştir.

Öğrencilerin sergilediği AO performanslarının yetersiz olması AO konusundaki beceri eksikliğinden ve akıcı okumaya yönelik motivasyon eksikliğinden kaynaklanıyor olabilir (Melekoğlu, 2011; Sanır vd., 2020; Toste vd., 2020). Bu faktörler çok yönlü müdahale paketleriyle ele alınabilir. Öğretmenin görüşleri ve sınıf ortamında yapılan gözlemlere göre çalışmadaki öğrencinin AO becerisi ve akıcı okuma motivasyonundan yoksun olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle öğrenciye yönelik geliştirilen müdahale paketi sadece beceriye dayalı teknikleri değil aynı zamanda performans ve motivasyonu artırıcı teknikleri de içermektedir. Okuma performansı düşük öğrencilerin motivasyonları hedef belirleme, ödüllendirme, geri bildirim verme gibi farklı tekniklerle artırılabilir (Chafouleas vd., 2004; Güler, 2011; VanAuken vd., 2002). Bu çalışmada tüm teknikler kullanılmıştır. Benzer şekilde diğer araştırmalar da zihinsel engelli öğrencilerin AO performansının artırılmasında birleştirilmiş tekniklerin en etkili sonuçları verdiğini belirtmiştir (Çevik, 2006; Güler, 2011; Orçan, 2010). ZE'li öğrenciler gibi okuma güçlüğü çeken öğrenciler akranlarına göre daha düşük performans göstermekte ve okuma motivasyonları daha düşük olmaktadır (Chapman vd., 2000; Melekoğlu, 2011; Özmen & Doğanay-Bilgi, 2016). Performansa dayalı tekniklerin müdahale paketine dâhil edilmesinin, zihinsel engelli öğrencinin AO düzeyini iyileştirdiği ve okuma motivasyonunu artırdığı düşünülmektedir. Öğrencimiz performansını sütun çizelgeleri üzerinde işaretlemeye istekliydi. Öğrencinin geri bildirim verme sürecine aktif katılımını sağlayan hedeflenen düzeylere yönelik çizelgeleri boyama, işaretleme, sempatik çizgi film karakteri görsellerinin sütunlarda hareket ettirilmesi gibi pek çok faktörün öğrencinin bu çalışmaya katılma motivasyonunu artırmada etkisinin olduğu görülmüştür.

AO ile ilgili çalışmaların çoğu öğrenme gücü olan çocuklara odaklanmıştır. Bu çalışmanın önemli yönlerinden biri de ZE bir öğrenciye odaklanmış olmasıdır. ZE çocuklar birçok bilişsel alanda yaşlılarından geridedir (Friend, 2018). Akranlarının kendi başarılarına öğrendikleri veya keşfettikleri öğrenme becerileri konusunda uygun rehberliğe ihtiyaç duyarlar. Bu çalışmada kullanılan beceri temelli teknikler, ZE öğrencinin kendi başına veya gözlem yoluyla öğrenemediği AO becerilerini, araştırmacının model okumasını önceden dinleyerek ve yanlış okuduğu kelimeleri düzelterek sistematik olarak geliştirmiştir.

Zihinsel engelli çocukların OA becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar, birleştirilmiş tekniklerin etkililiğine dair bazı kanıtlar sunmaktadır (Güler & Güzel-Özmen, 2010). Böylece okuma sırasında ve sonrasında uygulanan OA teknikleri bir araya getirilerek ZE öğrencinin OA becerisini geliştirmesi sağlanmıştır. Müdahale paketinde yer alan OA ve AO tekniklerinin eş zamanlı kullanılması öğrencinin OA performansının artırılmasında

etkili olmuştur. AO tekniklerinden model okuma ve tekrarlı okuma teknikleri bilgi birimlerinin hatırlanmasında, hata düzeltme tekniği ise kelimelerin doğru anlaşılmasında ve dolaylı olarak metnin doğru anlaşılmasında etkili olmuştur.

AO ve OA tekniklerinin birlikte kullanılması, bu tekniklerin ayrı ayrı kullanılmasına göre her iki beceride de daha kısa sürede gelişme sağlamıştır. Bu becerilerden herhangi birinde meydana gelen gelişme, diğer beceride de iyileşmeye yol açmıştır. Ayrıca bu çalışmada kullanılan tekniklerin uyumluluğu karşılıklı gelişmenin sağlanmasına yardımcı olmuştur.

Doğru okunan kelime sayısında Şekil 1'de başlama aşamasından müdahale aşamasına doğru yukarıya doğru bir eğim görülmektedir. Oturumlar ilerledikçe öğrencinin doğru okuduğu kelime sayısının artmasında muhtemelen birden fazla faktör rol oynamıştır. Bu faktörlerden biri müdahale paketinde yer alan grafiksel geri bildirim, hedef belirleme ve ödüllendirme tekniklerinin kullanılması olabilir. Sonuç olarak öğrenci, ilerlemesini kaydedip değerlendirme, kendini ödüllendirme ve bir sonraki daha zor hedefi belirleyerek okuma sürecini yönetme becerisini kazanmıştır. Öğrencinin belirlenen hedeflere ulaşma durumuna göre ödüllendirilmesi onun motivasyonunu artırmış ve adım adım ilerlemesini sağlamıştır. Üstelik her müdahale oturumunda farklı bir metin üzerinde çalışıkça okuma deneyimi giderek artmıştır. Öğrenci her uygulama oturumunda yanlış okuduğu kelimeleri düzelterek ilerleme kaydetmiştir. Öğrenci daha önce yanlış okuduğu kelimeler, başka bir metinde tekrar karşısına çıktığında doğru okumuş olabilir. Okunan metin sayısı artıkça doğru okunan sözcük sayısı da kümülatif olarak arttığından, bu durum doğru okunan sözcük sayısına olumlu katkı sağlamış olabilir.

Müdahale paketinin etkinliği müdahaleden bir ve üç hafta sonra da devam etmiştir. Öğrenci, başlama düzeyi aşamasındaki performansına göre izleme aşamasındaki tüm oturumlarda üstün performans göstermiştir. Bu bulgular, zihinsel engelli öğrencilerin AO ve OA becerilerinin geliştirilmesinde birleştirilmiş tekniklerin etkililiğine ilişkin çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Güler & Güzel-Özmen, 2010; Güler, 2011).

Bu çalışmanın sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak müdahale paketi tek bir katılımcı üzerinde denenmiştir. Sonuçların genellenebilirliğini test etmek için daha büyük örneklerle yapılacak ileri çalışmalara ihtiyaç vardır. İkincisi, kullanılan müdahale paketi öğrencinin özelliklerine göre geliştirilmiştir. Bu nedenle müdahale paketinin içeriğinin farklı özelliklere sahip öğrencilere uygulanması durumunda uyarlanması veya değiştirilmesi gerekebilir. Üçüncüsü, müdahale paketinin uygulanması, özellikle hedef belirleme, bir yetişkinin rehberliğini gerektirmektedir. Araştırmacı, öğrencinin o andaki performansına göre yaptığı hesaplamalara dayanarak öğrencinin ulaşması beklenen hedefleri belirlemiştir. Müdahale paketini oluşturan tekniklerin tamamı strateji öğretimi olarak planlınırsa öğrenciyi bağımsız kılma ve beceriyi bilgilendirici metinler gibi diğer becerilere genelleme açısından daha etkili sonuçlar alınabilir. Ancak strateji öğretimleri burada bahsedilen tekniklere göre daha uzun zaman gerektiren uygulamalardır. Bu nedenle müdahale seçiminde öğrenciye uygunluğunun yanı sıra akademik takvim, aile veya okul yönetiminin izin verdiği çalışma süresi gibi dış faktörler de önemlidir.

Türkçede kelime birimlerini değiştirme esnekliği bulunmaktadır (Soykan, 2012). Ayrıca yazıldığı gibi telaffuz edilir. Bu açıdan Avrupa dillerine göre daha kolay gibi görünebilir. Türkçe yazılmış metinlerin anadili Türkçe olan bir öğrenciyle kullanıldığı bu çalışmada kullanılan dilin özellikleri de dikkate alınmalıdır. Dolayısıyla bu araştırmanın farklı dillerdeki etkililiği test edilebilir.

Sonuç olarak, zihinsel engelli öğrenciye yönelik geliştirilen müdahale paketinin öğrencinin AO ve OA becerilerini geliştirmede ve sürdürmede etkili olduğu görülmüştür. Bu çalışmada AO becerileri ile eş zamanlı olarak OA becerilerinin ilgili teknikleri birleştirilerek geliştirilmesini amaçlayan bir müdahale paketi yer almaktadır. Ayrıca zihinsel engelli bir öğrencide AO ve OA becerilerini bir arada ele alan ilk çalışmalardandır. Zihinsel engelli öğrenciler üzerinde yapılan önceki deneysel çalışmalar, zihinsel engelli öğrencilerdeki AO ve OA becerilerini ayrı ayrı ele alıyordu. Bu çalışma, zihinsel engelli öğrencilerin okuma becerilerini artırmak isteyen akademisyenlere ve öğretmenlere yol gösterebilir. Son olarak özel gereksinimli çocukların okuma alanındaki durumlarını belirlemeye dayalı araştırmalar çözüm üretmeye yardımcı olsa da, okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerilerinin sınırlı olduğu bilinen özel gereksinim gruplarına odaklanan uygulamalı araştırmaların daha fazla yapılması önerilmektedir.

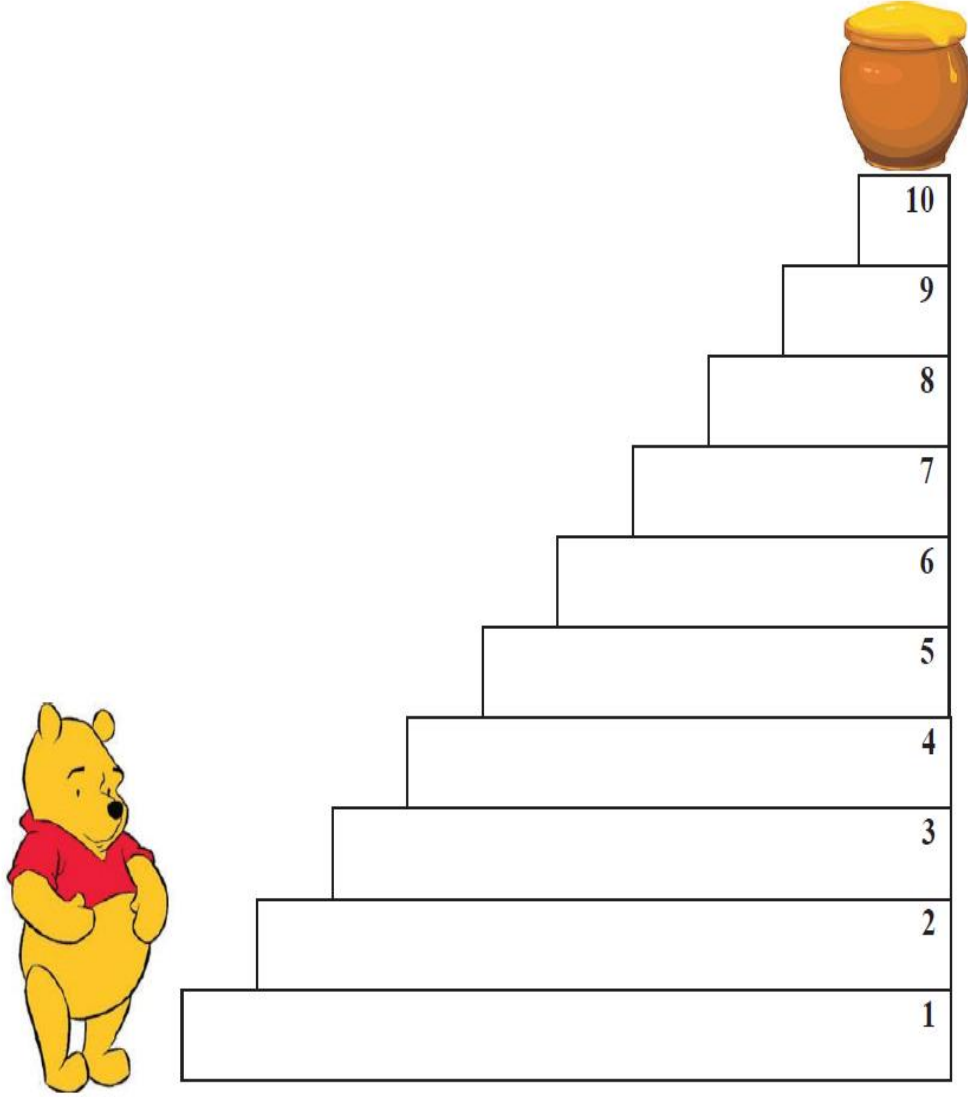
### Kaynaklar

- Allinder, R. M., Dunse, L., Brunken, C. D., & Obermiller-Krolkowski, H. J. (2001). Improving fluency in at-risk readers and students with learning disabilities. *Remedial and Special Education, 22*(1), 48-54. <https://doi.org/10.1177/074193250102200106>
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P., & Otaiba, S. A. (2014). Is scientifically based reading instruction effective for students with below-average IQs? *Exceptional Children, 80*(3), 287-306. <https://doi.org/10.1177/0014402914522208>
- Ardanuç, K., Çökmez, A., Küçüktepe, B., & Toprak, G. (2007). *İlköğretim Türkçe ders kitabı 3. sınıf*. Nesil Matbaacılık.
- Browder, D. M., Wakeman, S. Y., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., & Algozzinexya, B. (2006). Research on reading instruction for individuals with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children, 72*(4), 392-408. <https://doi.org/10.1177/001440290607200401>
- Cain, K., & Oakhill, J. (Eds.). (2008). *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*. Guilford Press.
- Campbell, J. M. (2013). Commentary on PND at 25. *Remedial and Special Education, 34*(1), 20-25. <https://doi.org/10.1177/0741932512454725>
- Cates, G. L., Thomason, K., Havey, M., & McCormick, C. (2006). A preliminary investigation of the effects of reading fluency interventions on comprehension: Using brief experimental analysis to select reading interventions. *Journal of Applied School Psychology, 23*(1), 133-154. [https://doi.org/10.1300/J370v23n01\\_07](https://doi.org/10.1300/J370v23n01_07)
- Chafouleas, S. M., Martens, B. K., Dobson, R. L., Weinstein, K. S., & Gardner, K. B. (2004). Fluent reading as the improvement of stimulus control: Additive effects of performance-based interventions to repeated reading on students' reading and error rates. *Journal of Behavioral Education, 13*(2), 67-81. <https://doi.org/10.1023/B:JOB.E.0000023656.45233.6f>
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E., & Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 92*(4), 703-708. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.703>
- Clark, C. H. (1995). Teaching students about reading: A fluency example. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts, 35*(3), 250-266. [https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol35/iss3/6](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol35/iss3/6)
- Çevik, G. (2006). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sesli okuma hızlarının artırılmasında okuma öncesi ve okuma sonrası sağıltım tekniklerinin farklılaşan etkililiği* (Tez Numarası: 211221) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Daly, E. J., Persampieri, M., McCurdy, M., & Gortmaker, V. (2005). Generating reading interventions through experimental analysis of academic skills: Demonstration and empirical evaluation. *School Psychology Review, 34*(3), 395-414. <https://doi.org/10.1080/02796015.2005.12086294>
- Demir, E., Bozbey, S., Oğan, M., Özkara, M., Aktaş, A., & Köksal, K. (2007). *İlköğretim Türkçe 3. sınıf ders kitabı*. Özgün Yayıncılık.
- Eckert, T. L., Ardoin, S. P., Daly, E. J., & Martens, B. K. (2002). Improving oral reading fluency: A brief experimental analysis of combining an antecedent intervention with consequences. *Journal of Applied Behavior Analysis, 35*(3), 271-281. <https://doi.org/10.1901/jaba.2002.35-271>
- Eckert, T. L., Ardoin, S. P., Daisey, D. M., & Scarola, M. D. (2000). Empirically evaluating the effectiveness of reading interventions: The use of brief experimental analysis and single-case designs. *Psychology in the Schools, 37*, 463-474. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(200009\)37:5<463::AID-PITS6>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(200009)37:5<463::AID-PITS6>3.0.CO;2-X)
- Friend, M. (2018). *Special education: Contemporary perspectives for school professionals* (5th ed.). Pearson.

- Güler, Ö. (2008). *Zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde okuma öncesi, sırası ve sonrasında uygulanan okuduğunu anlama tekniklerinin etkililiklerinin karşılaştırılması* (Tez Numarası: 218469) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güler, Ö. (2011). Zihinsel engelli öğrencilerin okuma akıcılığını geliştirmede hata düzeltme, tekrarlı okuma ve geri bildirim verme tekniklerinin birlikte kullanımının etkililiği. L. Uzun & Ü. Bozkurt (Eds.), *Türkçe'nin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı araştırmalar* içinde (ss. 87-100). Eule Publishing House.
- Güler, Ö., & Güzel-Özmen, R. (2010). Using the brief experimental analysis to determine the effective RC strategy in story comprehension of students with mental retardation. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(3), 930-954. [https://iojes.net/index.jsp?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=IOJES\\_336.pdf&key=41348](https://iojes.net/index.jsp?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=IOJES_336.pdf&key=41348)
- Harry, B., Klingner, J., & Cramer, E. (2007). *Case studies of minority student placement in special education*. Teachers College Press.
- Heilman, A. W., Blair, T. R., & Rupley, W. R. (2002). *Principles and practices of teaching reading* (10th ed.). Merrill/Prentice Hall.
- Hintze, J. M., Daly III, E. J., & Shapiro, E. S. (1998). An investigation of the effects of passage difficulty level on outcomes of oral reading fluency progress monitoring. *School Psychology Review*, 27, 433-445. <https://doi.org/10.1080/02796015.1998.12085928>
- House, A. E., House, B. G., & Campbell, M. B. (1981). Measures of inter-observer agreement: Calculation formula and distribution effect. *Journal of Behavioral Assessment*, 3, 37-57. <https://doi.org/10.1007/BF01321350>
- Hua, Y., Hendrickson, J. M., Therrien, W. J., Woods-Groves, S., Ries, P. S., & Shaw, J. J. (2012). Effects of combined reading and question generation on reading fluency and comprehension of three young adults with autism and intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(3), 135-146. <https://doi.org/10.1177/1088357612448421>
- Karafilik, F., Değirmenci, G., & Bilkan, N. (2007). *İlköğretim Türkçe ders kitabı 2. sınıf*. Harf Yayınevi.
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310-321. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.310>
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>
- Lentz, F. E. (1988). Effective reading interventions in the regular classroom. In J. L. Graden, J. E. Zins, & M. J. Curtis (Eds.), *Alternative educational delivery systems: Enhancing instructional options for all students* (pp. 351-370). National Association of School Psychologists.
- Lewis-Lancaster, A., & Reisener, C. (2013). Examining the results of a brief experimental analysis and reading fluency intervention with a middle school student. *Reading Improvement*, 50(4), 166-174. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1023539>
- Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9(1), 111-151. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(77\)90006-8](https://doi.org/10.1016/0010-0285(77)90006-8)
- Melekoglu, M. A. (2011). Impact of motivation to read on reading gains for struggling readers with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 34(4), 248-261. <https://doi.org/10.1177/0731948711421761>
- Hamilton, L., & Corbett-Whittier, C. (2013). *Using case study in education research*. SAGE Publications.
- Orçan, M. (2010). *Kısa deneysel analiz ve genişletilmiş analiz ile zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuma hızının artırılmasında ayrı olarak sunulan beceri temelli sağıltım tekniği ile birleştirilmiş olarak sunulan beceri ve performans temelli sağıltım paketlerinden etkili olanın belirlenmesi* (Tez Numarası: 278063) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Özmen, E. R., & Doğanay-Bilgi, A. (2016). A case study: The implementation of a problem-solving model with a student with reading difficulties in Turkey. *Education and Treatment of Children*, 39(3), 339-357. <https://www.jstor.org/stable/44684112>
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32(4), 403-408. <https://www.jstor.org/stable/20194790>
- Sanır, H., Akçayır, İ., & Özkubat, U. (2020). Zihinsel yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlamaları üzerinde müdahale ve müdahale paketlerinin etkisinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 207-225. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8828>
- Soykan, Ö. (2012). On the relationships between syntax and semantics with regard to the Turkish language. *Cultura*, 9(2), 61-76. <https://doi.org/10.5840/cultura2012925>
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 53-120). Ablex Pub. [https://www.researchgate.net/publication/243501171\\_An\\_Analysis\\_of\\_Story\\_Comprehension\\_in\\_Elementary\\_School\\_Children](https://www.researchgate.net/publication/243501171_An_Analysis_of_Story_Comprehension_in_Elementary_School_Children)
- Stevens, E. A., Walker, M. A., & Vaughn, S. (2017). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities: A synthesis of the research from 2001 to 2014. *Journal of Learning Disabilities*, 50(5), 576-590. <https://doi.org/10.1177/0022219416638028>
- Tekin-İftar, E. (2012). Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde* (ss. 217-254). Türk Psikologlar Derneği.
- Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K-12 students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420-456. <https://doi.org/10.3102/0034654320919352>
- VanAuken, T. L., Chafouleas, S. M., Bradley, T. A., & Martens, B. K. (2002). Using brief experimental analysis to select oral reading interventions: An investigation of treatment utility. *Journal of Behavioral Education*, 11(3), 163-179. <https://doi.org/10.1023/A:1020126003221>
- Vaughn, S., & Klingner, J. (2004). Teaching reading comprehension to students with learning disabilities. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy development and disorders* (pp. 541-55). Guilford Pres.
- Vural, M. (2019). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ve okuma düzeyi düşük olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde akran destekli ve hedef yönlendirilmiş okuma stratejisinin etkililiği* (Tez Numarası: 601882) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

**Ekler**  
**Ek A**  
**Okuduğunu Anlama Tablosu**

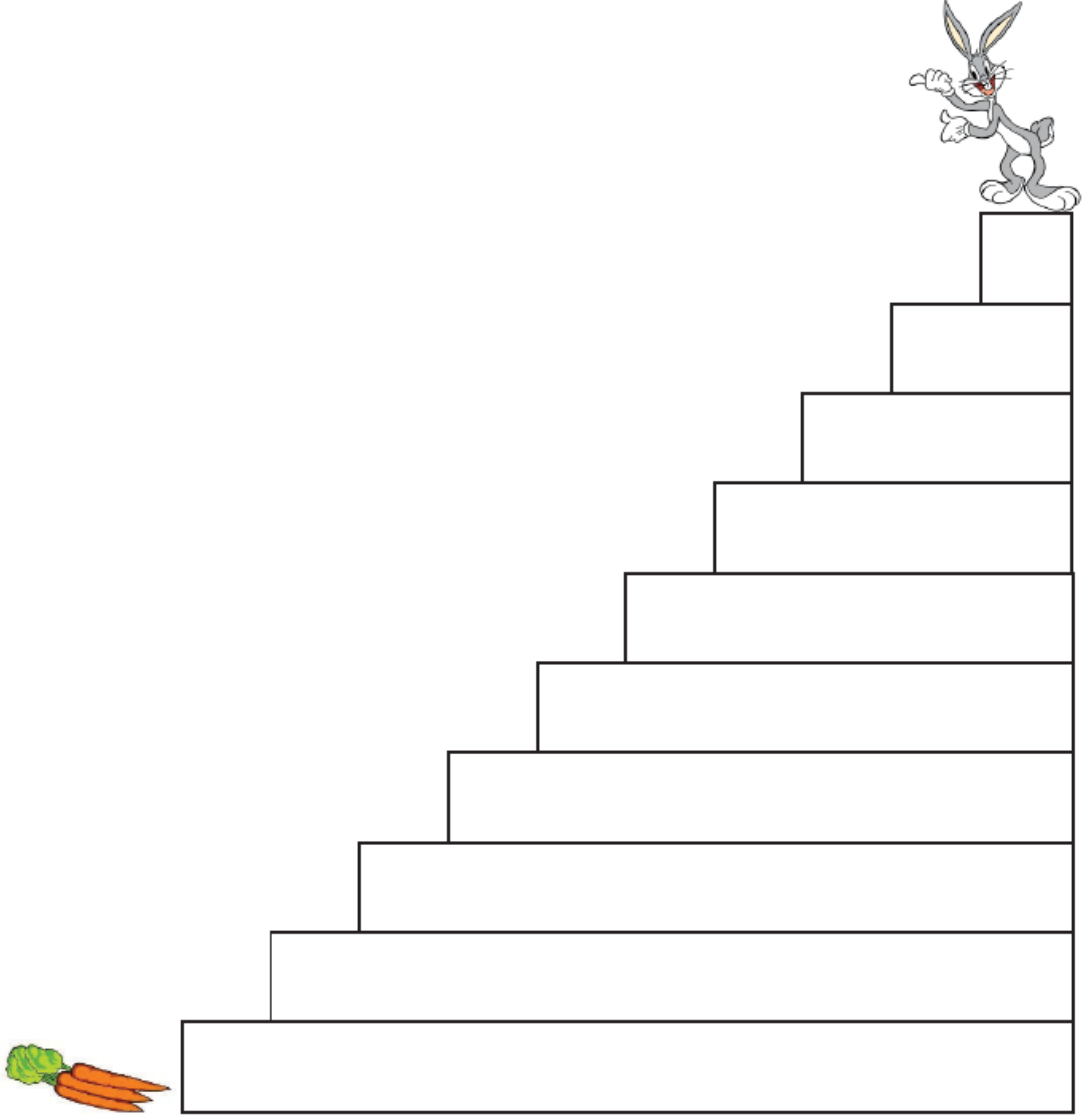




**Ek B**  
**Doğru Okunan Kelime Sayısı Tablosu**

74		74		74	
73		73		73	
72		72		72	
71		71		71	
70		70		70	
69		69		69	
68		68		68	
67		67		67	
66		66		66	
65		65		65	
64		64		64	
63		63		63	
62		62		62	
61		61		61	
60		60		60	
59		59		59	
58		58		58	
57		57		57	
56		56		56	
55		55		55	
54		54		54	
53		53		53	
52		52		52	
51		51		51	
50		50		50	
49		49		49	
48		48		48	
47		47		47	
46		46		46	
45		45		45	
44		44		44	
43		43		43	
42		42		42	
41		41		41	
40		40		40	
39		39		39	
38		38		38	
37		37		37	
36		36		36	
35		35		35	
34		34		34	
33		33		33	
32		32		32	
31		31		31	
30		30		30	
25		25		25	
20		20		20	
15		15		15	
10		10		10	
5		5		5	

**Ek C**  
**Yanlış Okunan Kelime Sayısı Tablosu**



**Ek D**  
**Ödüller**

			
4 tane bonibon	4 tane jelibon	6 tane patates cipsi	1 tane küçük çikolata
			
1 tane eti puf	1 dilim kek	1 tane kalem	1 tane kalemtraş
			
2 tane etiket	2 şarkı söylemek	5 dakika kulaklıkla müzik dinlemek	5 dakika pop it ile oynamak



## Improving Reading Comprehension and Fluency in an Intellectually Disabled Student: A Case Study

Özgül Güler-Bülbül  

### Abstract

**Introduction:** We can quickly access information in the modern world. Therefore, it is critical to concurrently improve reading fluency and comprehension skills. Techniques used to improve reading fluency can be categorized into two groups: skill-and performance-based. Interventional techniques used before, during, and after reading reportedly improve reading comprehension skills. This study aimed to determine the effectiveness of a series of interventions that combine skill and performance-based reading fluency techniques with reading comprehension techniques used during and after reading in improving reading fluency and comprehension skills of an intellectually disabled student. The uniqueness of this study is that it focuses on a child with intellectual disability, and it combines fluent reading and reading comprehension techniques.

**Method:** This was a case study featuring a 13 year old male student enrolled in the sixth grade of a middle school who received interventions in a special education class for mild intellectual disability in Turkey. The intervention series was applied in ten sessions.

**Findings:** As a result of the interventions, there was a decrease in the number of misread words and increase in the number of correctly read words and reading comprehension level compared to the baseline values. The student maintained the acquisitions he gained during the intervention and in the following weeks.

**Discussion:** In conclusion, the intervention package developed for an intellectual disability student was effective in improving and maintaining the student's reading fluency and reading comprehension skills. Further studies with larger samples are needed to test the generalizability of the results.

**Keywords:** Reading comprehension, reading fluency, reading intervention, case study, intellectual disability, intervention package.

**To cite:** Güler-Bülbül, Ö. (2025). Improving reading comprehension and fluency in an intellectually disabled student: A case study. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 26(1), 83-99. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1431052>

<sup>1</sup>**Corresponding Author:** Assit. Prof., Başkent Universty, E-mail: [ogbulbul@baskent.edu.tr](mailto:ogbulbul@baskent.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-1859-1585>

## Introduction

In the modern world, it has become increasingly important to read texts fluently with comprehension. In this context, reading fluency and reading comprehension skills are significant in all spheres of life and to achieve academic success. There is a reciprocal relationship between reading fluency (RF) and reading comprehension (RC) skills (Allinder et al., 2001; Klauda & Guthrie, 2008). After students learn to decipher the written symbols, they may understand a text because they read it fluently or read the text fluently because they understand it. This study addressed evidence-based techniques related to RF and RC, followed by a literature review, aimed at improving these skills in a student with intellectually disabled (ID).

### Reading Fluency

RF refers to reading a text at a speed and accuracy that ensures comprehension (Kuhn & Stahl, 2003). Individuals who automatically analyze texts without dwelling on sounds or syllables read fluently (Clark, 1995). RF is measured based on the number of correct words read in one minute (Hintze et al., 1998).

It is seen that many techniques such as repetitive reading, sentence reading, reader theatre, choral reading, and interactive reading with electronic books are used to improve reading fluency in the literature (Heilman et al., 2002). Eckert (2000), states that the reading fluency of students with reading difficulties is affected because they experience performance or skill problems. Therefore, the evidence-based techniques used to improve RF are categorized in two groups: skill- and performance-based. However, a technique that is effective for one student may not be effective for another. Additionally, a student with RF difficulties may have both skill- and performance-related problems. Skill- and performance-based techniques can be combined to increase RF of children who read slowly and misread words (Chafouleas et al., 2004; VanAuken et al., 2002). Comparable findings were reported in RF studies conducted with students with ID (Güler, 2011).

#### *Skill-Based Techniques*

These techniques are developed to teach students to read fluently where RF problems arise from reading skills (Eckert et al., 2002). According to Eckert et al. (2002) these techniques include; Pre-listening/model reading: Based on listening to the text from a living or inanimate model before reading it. This model can be an audio recording or the teacher. Repeated reading: Aims to improve RF by reading the same text multiple times. Error correction: Based on correcting the misread or mispronounced words.

#### *Performance-Based Techniques*

These techniques aim to increase reading motivation to improve reading fluency in RF problems caused by motivational problems. (Daly et al., 2005). Children with skill-related problems seek to answer the question, "What is the job to be done?" conversely, children with performance-related problems grasp what is expected from a job or task and seek to answer the question, "How will I do this job?" (Lentz, 1988). According to Eckert et al. (2000), performance-based techniques include:

1. Goal-setting which involves setting goals to improve the student's level of fluency after each session. These goals can be aimed at increasing the number of words read correctly and/or reducing the number of words read incorrectly.
2. Rewarding The rewards and reinforcements that would be effective on the student are determined, and the student's performance at the end of the reading activity is reinforced with these pre-determined awards. The rewarding technique can be used more effectively by combining it with the goal-setting technique.
3. Providing feedback where the student is provided feedback to prevent worsening (e.g. misspelled words) or to improve his/her reading performance using visual means. This visual feedback can be in the form of a column chart patterned with figures, where the number of words they read correctly or incorrectly can be marked, to encourage participation.

In this respect, the category of the reading fluency technique can be determined after the source of the student's problem (skill? performance? or both?) is settled. For example, it can be said that Sentence Reading, among the techniques mentioned in Heilman et al. (2002), is an example of the skill-based techniques, while Reader Theater is an example of performance-based techniques, Choral Reading and Interactive Reading with Electronic Books are examples of both categories depending on their intended use. However, when choosing



intervention techniques, if it is to be worked with students or groups, as in this research, it is important that they are appropriate for the application conditions and, most importantly, that they are evidence-based.

### **Reading Comprehension**

The ultimate purpose of reading is to comprehend written texts (Cain & Oakhill, 2008; Toste et al., 2020; Vaughn & Klingner, 2004). The techniques used in the teaching of RC skills are categorized into three groups: those used before, during, and after reading (Vaughn & Klingner, 2004), including:

1. Pre-reading techniques involves discussing the title or visual, if available, teaching the text structure, establishing a purpose for reading, and motivating reading.
2. Techniques applied during reading involves reading and explaining the text in parts, summarizing the read sections, taking notes, filling in the schemas during reading, and guessing the unread parts of the text.
3. Post-reading techniques involves discussing the text, explaining or summarizing it thoroughly, reviewing the guesses made or schemas filled in, and comparing them with the schemas created after reading.

The techniques applied before, during, and after reading can be used separately or in combination. A brief experimental analysis conducted to determine the RC techniques that were most effective with students with ID revealed that the intervention package formed by combining the techniques during (reading the text in parts, explaining, and guessing its next part) and after reading (discussing the text by asking questions about the parts of the story) was most effective (Güler & Güzel-Özmen, 2010). Stevens et al. (2017) concluded that the interventions aimed at improving RF of students with learning disabilities also improve their RC skills. Cates et al. (2006) demonstrated that techniques that improved RF among students with reading difficulties also improved RC skills.

These studies focused on children with learning or reading difficulties, who exhibit normal development as per various standardized tests but are inferior to their peers in reading. However, studies on ID children, a highly prevalent group among children with special needs, are lacking. Hence, this study focused on an ID child.

### **Improving Reading Comprehension and Fluency of Students with ID**

A thorough review of the literature revealed that studies on improving the RF and RC skills of students with ID are limited. Browder et al. (2006) concluded that relevant studies on reading skills of ID children were focused on learning, acquisition, and analysis of reading, whereas few studies addressed RC and fluency. One of the first studies was conducted by Samuels (1979), who revealed that repeated reading techniques improved RF and RC skills of students with ID. Allor et al. (2014) determined that fluency and RC skills of students with ID who received individualized small group education significantly improved at the end of four years compared to those who received curriculum-based traditional education based on textbooks.

Studies on improving RF and RC skills of students with ID included brief experimental analyses (BEA), which functionally analyzed the most effective intervention. Güler and Özmen (2010) used BEA to investigate RC techniques pre-, during, and post-reading and determined that combining during and post-reading techniques was most effective. Similarly, Sanır et al. (2020) used BEA and extended analysis to examine the effect of skill- and performance-based interventional techniques aimed at improving RF on students with ID, RF and RC; they determined that interventions that improved RF skills also improved RC skills in two of the three students, although not at the same level, and that combining multiple interventional techniques was more effective for improving both RF and RC compared to using a single interventional technique. Likewise, Lewis (2013) investigated the separate and combined effects of skill and performance-based treatment techniques on a student with ID attending secondary school using the BEA method. In the study, it was found that the treatment package offered by combining skill and performance-based techniques was effective.

Experimental studies aimed to determine the effectiveness of interventional techniques or strategy instruction in students with ID. Güler (2011) determined that the intervention package that combined various performance- and skill-based techniques was effective in improving and maintaining RF in students with mild ID. Hua et al. (2012) found that the reread-adapt and answer-comprehend (RAAC) strategy was effective in improving RF and RC skills of students with ID with autism in post-secondary education, enabling them to extend their skills to different texts, and that combining various interventional techniques produced the most effective results in improving RF and RC skills. Vural (2019) determined that the Peer Assisted Goal-Oriented Combined Reading



Strategy (AD-HY-BOS), which combines performance-based techniques and RC strategies, was effective in improving RF and RC skills on three students with ID and seven students with low reading levels.

Although researches have suggested combined techniques aimed at improving RC and RF, many of them addressed them separately. Studies that aim to develop both skills do this through strategy teaching. Diversely, this study explored a unique intervention package that combined pre-reading, during, and post-reading RC techniques and skill-based and performance-based techniques aimed at increasing RF. This study which has not been tried before aimed to determine whether the intervention package that combined skill and performance based RF techniques and RC techniques applied during and after reading would be effective in improving the RF and RC skills of a student with ID.

### **Method**

The investigator obtained ethical clearance from Baskent University's Social and Humanities Scientific Research and Publication Ethics Committee (Date: 24.11.2022, Number: 17162298.600-266). This is a case study aimed to determine the effectiveness of the intervention package developed by the researcher on a student with ID's RF and RC skills (Hamilton & Corbett-Whittier 2013). A case study is an in depth, detailed examination of a particular case which can be a one person, group or event (Harry et al., 2007).

#### **Participant and Setting**

The research participant was a 13 year old male student with mild ID, receiving special education in the sixth grade of a middle school who continues inclusive education program. The student was placed in the special education classroom of a public school near his home, in a neighborhood with mostly middle-income families, in the Çankaya district of Ankara, Turkey, upon the decision of the Guidance and Research Centre (GRC). The student received support training in a private special education and rehabilitation center for two hours per day, two days per week. The classroom teacher stated that he was compatible, studying the third-grade Turkish textbook at the time of the research, reluctant and slow to read, and usually could not answer questions he was asked about the texts accurately and completely. Before starting the study, formal permission was obtained from the student's family, teacher, and institution. Then the researcher said to the student, 'I would like to work with you for a while to improve your reading ability. Do you want too?' "The study was started after the student answered "Yes, I would like" to the question.

All teaching and evaluation sessions were held in the school principal's room as there was no separate room available for providing support education to inclusion students in situations where one-to-one work is required. Sessions were held using an eight-person meeting table. The interventions were conducted on Mondays, Wednesdays, and Fridays, and during the second or third class in the mornings depending on student's classroom teacher's request. The interventions lasted an average of 50 minutes, and the assessment and probe sessions lasted an average of 15 minutes. Classes were not held on the days when the student was sick. The study was completed in two months. Prior to the study, the student was shown the researcher's video camera and smartphone stopwatch feature. Several teaching materials have been prepared for use during the practice.

#### **Data Collection Tools**

##### ***Texts***

In line with the information received from the classroom teacher, the stories that were not used in the classroom by the student and his teacher were chosen for use in the study. Accordingly, stories with a minimum of 221, a maximum of 367, and an average of 279.6 words edited by Güler (2008) included in third-grade Turkish textbooks published 2007-2008 academic year by various publishers were chosen as the reading texts (Ardanuç et al., 2007; Demir et al., 2007; Karafilik et al., 2007). A total of eighteen texts were used: three at baseline, ten during intervention, three at post intervention, and two during maintenance sessions.

##### ***Reading Comprehension Questions***

To evaluate the reading comprehension, ten open ended RC questions were used for each text from Güler (2008) to score the story elements of Stein and Glenn (1979) and Mandler and Johnson (1977). These questions basically contain the following elements: Who is/are the main character/s?, Where does the story take place? When is the story? What is the problem in the story? What does the main character do for a solution?, What happens as a result of the main character's attempts for a solution (each is asked one by one)? What is the main character's reaction to the consequences of the story? The answer to each question is found in the text.

### ***Reading Comprehension Chart***

Ladder-shaped column charts containing pictures of sympathetic cartoon characters were prepared for the student to mark his answers for the RC questions. Appendix A shows an example.

### ***Chart of Number of Words Read Correctly***

Rocket-shaped column charts were created for the student to mark the number of words read correctly in one minute after each reading. Appendix B shows an example.

### ***Chart of Number of Words Read Incorrectly***

Ladder-shaped column charts containing pictures of sympathetic cartoon characters were prepared for the student to mark the number of words misread in one minute after each reading. Appendix C shows an example.

### ***Rewards***

Rewards consisting of various foods and activities were prepared, based on the feedback provided by the classroom teacher and student, to be given to the student when he achieved the targeted reading performance (in RC or RF). When student reached the goal, he was allowed to choose any of the rewards in Appendix D.

### ***Dependent and Independent Variables***

The dependent variables were the student's RF and RC performance levels, whereas the independent variable was the intervention package developed by combining RC techniques applied during and after reading with skill- and performance-based RF techniques.

### ***Development of the Intervention Package***

Among the techniques aimed at increasing RC, explaining the text part by part and from beginning to end, which were determined to be effective in ID children in previous studies, were included. The classroom teacher of the student indicated that the student had motivation problems and that his reading progressed slowly since the time he learned to read. Hence, it was hypothesized that the use of skill- and performance-based treatment techniques in combination would be more effective for the student. The techniques were blended in harmony by the researcher. To ensure that the student improves his RF and RC skills, an intervention package was developed that combined model reading, repeated reading, and error correction from skill-based techniques and goal-setting, graphical feedback, and rewarding techniques from performance-based techniques.

After the package was developed, the *implementation plan* was prepared from the beginning to the end of the study and indicating actions based on possible reactions of the student, in text form. Subsequently, a checklist of *flow plans* was prepared to guide the researcher during the study's implementation and ensure internal validity.

### ***Experiment Phase***

The experiment phase included four stages: baseline, intervention, post-intervention, and maintenance. The performance data of the student obtained all experiment phases of this study were recorded by the researcher at the end of each session. The recordings were shared only with observers.

### ***Baseline Stage***

The baseline stage served to determine the student's RF and RC levels before the intervention to compare them with the respective post-intervention levels. The materials used in this stage included the texts, ten RC questions prepared for each text, stopwatch, and video camera. The student was told the following: "Today, we will do a reading exercise with you. During the exercise, I will shoot what we do on a video camera, and I will use a stopwatch", and was shown the video camera and smartphone stopwatch. Next, he was told: "I will ask you to read this story aloud during our exercise, and while you are reading the story, I will follow your reading from my copy of the text. Then I will ask you questions about this story and record your answers", and was shown the relevant materials. Then, the said materials were flipped over and removed from the student's sight. The student was told: "If you are ready, let's start", and his consent was received as "I'm ready". The student was given the story and told: 'Read this text with your best reading', and the stopwatch was started as the student started to read the first word. The researcher followed the student's reading from her copy of the text. The part where the student read the last at the end of one minute was marked in the text, and the student was instructed to continue to read the text. Next, the number of words read correctly and incorrectly within one minute was counted and noted on the

researcher's copy, along with the date and time. When the student finished reading the entire text, the researcher said, "Thank you for reading the text when I asked you to read it. Now I'm going to ask you questions about this text. If you are ready, I will ask the first question." On the student's confirmation, the researcher asked the first question, and the student's answer was recorded on the chart. A square sign was used for the correct answer, and a triangle for the wrong answer. The student was not given any clue as to whether his answer was correct or not. All questions were asked and continued to be marked in the said way. The baseline stage was continued for at least three sessions until the respective data were deemed to be reproducible.

### ***Intervention Stage***

At this stage, the researcher told the student about the exercise: "We will do a reading exercise with you today. These are the texts we will use". The researcher then showed the texts to him and said: "This text is yours, and this is my copy". Then, she introduced other materials to the student, such as: "Look at this chart, we will mark the number of words you read correctly in one minute. We will mark the numbers on these rockets after you read the text. Let us see if we can launch your rocket into space". The materials were removed from the student's sight after he was permitted to examine them. The researcher then got the student's approval by telling him: "If you are ready, let us get started. I will read the text first, and you can follow me from your copy of the text. Next, you read the text". The researcher read the text aloud once (model reading). After she finished reading, she gave instructions by telling him: "Now it is your turn. Read this text with your best reading". She then started her stopwatch as the student started to read the first word, and followed the student's reading from her copy. She marked the misread words and the part where he reached the text a minute later using a red pen on her copy. When the student finished reading, she thanked him, pointed at the words he misread in the student's copy, and said, "Let us read this word again together. Listen to me while I read, and then you read it too." She first read the misread word herself, then had the student read it three times by telling him: "Now you read it" (error correction). Then she said, "Look, you read ... words correctly in a minute. Let us mark it on our chart". She asked the student to mark the number of words he read correctly in a minute on the rocket chart with crayons (graphical feedback). Then, the process was repeated for the words read incorrectly. After these processes, 3% of the number of correct and incorrect words read by the student was determined, and was marked by drawing a line on the chart. Then, she said: "You will now read this text for a second time. Let us see if you can increase the number of words you read correctly up to ... or decrease the number of words you read incorrectly down to ...?". She showed the lines drawn on the chart to the student to set a target for the student (goal-setting). The student was shown the targets drawn on the rocket chart and told: "If you achieve these targets, you will receive a reward from me." The student was asked to choose an award from the award list by saying "Let's go ahead and choose the reward you want from this list" (rewarding). Then, she had the student read the text for a second time (repeated reading). The same procedures were performed at the end of the second reading. Then, the student was awarded the prize of his choice, only if he achieved all the pre-determined goals. Subsequently, she asked the student to read the text for the third time, and set new targets by telling him: "Now, I want you to read the text for the third time. But this time you have to read it very carefully. Because in some parts I will ask you to stop and explain the part you have read. And when you finish reading the entire text, I am going to ask you to explain the whole text". In addition to the RF goals, there was an RC goal. Accordingly, the student was given the goal to answer at least eight questions correctly. He was asked to choose the prize that he would like to get after achieving the goals, and the third reading started after he chose the prize to his liking. The researcher stopped the student several times while he was reading, at the end of the parts of stage-setting, initiating event, the attempt, and result of the attempt, and asked the student to explain the part he read (explaining the text part by part). When the student moved on to the next part after reading and explaining each part, the researcher reminded the student what he said until he read the last part, and then asked him to continue to read. When the student finished reading, he was asked to tell the story from beginning to end (explaining the text from beginning to end). Then, he was asked the RC questions. If he achieved both RF and RC goals, he was given the reward he chose. At the end of the intervention session, the researcher said: "Our work for today is finished. See you in the next session. Thank you", and adjourned the session.

The criteria for the completion of the intervention were a 90% increase in the number of words read correctly compared to the baseline stage, an average of one incorrectly read word, and at least nine correct answers to the RC questions, for three consecutive sessions. The intervention continued until both RF and RC criteria were fulfilled in any given three consecutive sessions.

### ***Post-Intervention and Maintenance Stages***

The post-intervention assessments were conducted similarly as at the baseline stage. The assessments

were conducted on three different days. These probes were repeated until the post-intervention data were reproducible (at least three sessions). Maintenance sessions took place one and three weeks after the completion of the collection of the intervention data. The maintenance sessions were conducted in the same way as the assessment sessions in the baseline and post-intervention stages.

### **Collection and Analysis of the Research Data**

The collected data were first transposed to line charts and analyzed by visual analysis method, and further analyzed by the calculation of the percentage of non-overlapping data (PND). The effectiveness of the intervention package was determined based on the said analyses (Campbell, 2013). The PND method involves calculating how much the data obtained at the baseline and post-intervention stages overlap. According to Campbell (2013), if the rate of non-overlapping data obtained at the baseline and post-intervention stages is 90% or more, between 70% and 90%, between 50% and 70%, and 50% or less, the intervention would be interpreted as a “very effective intervention”, an “effective intervention”, a “questionable intervention”, and an “ineffective intervention”, respectively.

#### ***Reading Fluency Performance***

RF performance was measured by counting the words read correctly by the student in one minute. The words that the student had difficulty pronouncing or misread were counted as correct if they were corrected by the student within three seconds without any help (Eckert et al., 2002). A smartphone stopwatch was used to assess the student’s RF performance.

#### ***Reading Comprehension Performance***

The student’s RC performance was measured by counting the correct answers given to a total of ten RC questions, which were prepared for each single-event story-type text, and the answers included in the text. The answers given by the student to the RC questions were recorded on the answer key prepared and marked, then evaluated.

### **Reliabilities**

Two types of reliability assessments were conducted. The reliability of the implementation of the experiment phase was assessed to ensure internal validity, and inter-observer reliability was assessed to ensure external validity. All sessions (18 sessions in total) were recorded with the video camera, and a checklist was created that included actions at each stage. In the reliability assessments, the video camera recordings and checklists of 12 sessions (66.66%), including all the baseline, post-intervention, and maintenance sessions, and four randomly selected intervention sessions, were used. An instructor with a master’s degree in special education participated as an observer in the reliability assessments.

#### ***Reliability of the Implementation of the Experiment Phase***

Video camera recordings and checklists of the sessions were provided to the observer to determine whether the experiment phase was conducted as planned. The observer watched the camera recordings and put “+” sign in the ‘done’ column of the checklist for each implementation step completed by the researcher. The number of steps deemed to be completed by the researcher pursuant to the observer’s records was divided by the total number of steps, then multiplied by one hundred to calculate the reliability of the implementation of the experiment phase (Tekin-İftar, 2012). The reliability of the implementation was 100%.

#### ***Inter-Observer Reliability***

A checklist was used by prepared the researcher to determine the inter-observer reliability of the study. The video camera recordings and checklists were given to the observer, who was asked to mark each step on the recording chart after watching the recordings. The reliability of the implementation of the experiment phase was calculated by dividing the number of agreements by the sum of the number of agreements and disagreements and multiplying the quotient by 100 (House et al., 1981). The inter-observer reliability of all experiment phases was found to be 94%.

**Results**

**Figure 1**  
*Participant's Reading Fluency and Reading Comprehension Levels*

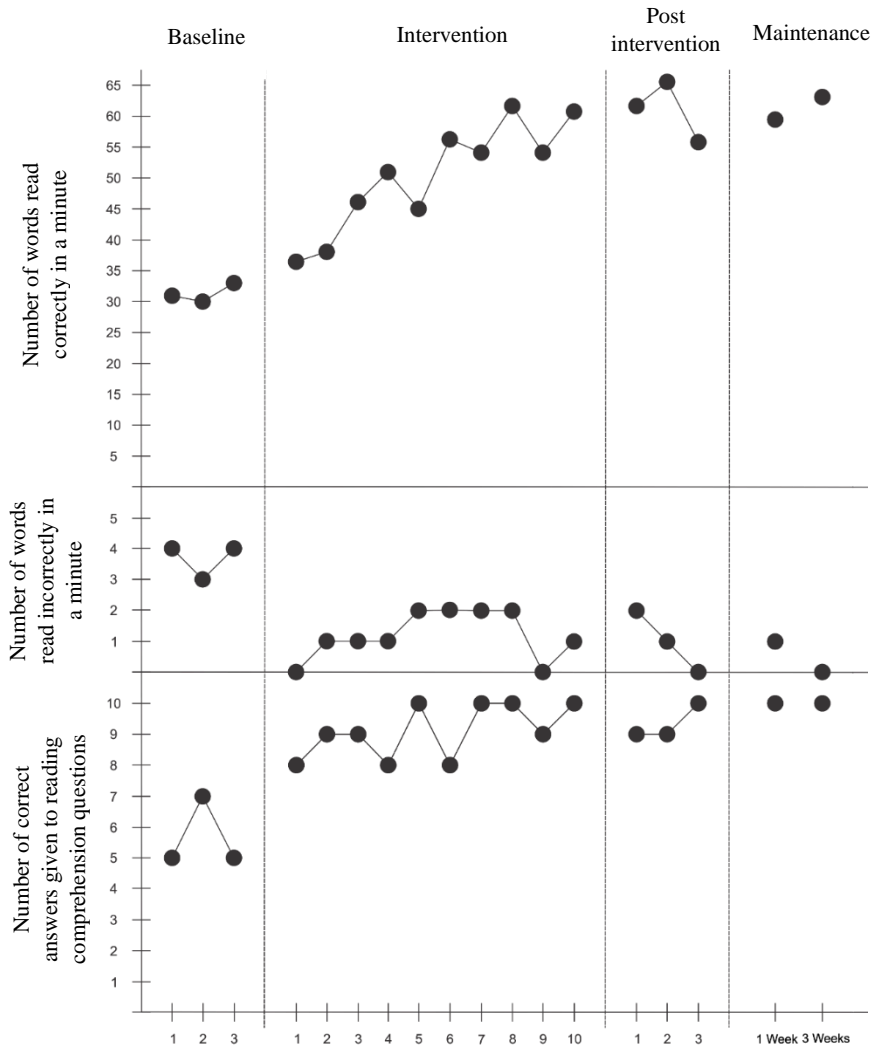


Figure 1 shows the student's RF and RC levels in all stages and sessions. Each vertically consecutive data point in the graph expresses the reading performance on the same text used in that session in terms of dependent variables. At the baseline stage, the average number of words read correctly by the student in one minute was 31.1, the average number of words read incorrectly was 3.7, and the average number of the RC questions answered correctly was 5.6 out of 10 questions. These data indicated that the student's RF and RC performances were poor before the intervention.

At the intervention stage, an upward slope was observed in both the number of words read correctly and the RC questions answered correctly, and a downward slope was observed in the number of misread words. Although the student performed better in some sessions than in others, his performance levels never decreased to his levels at the baseline stage. These data indicated that the intervention improved both RF and RC skills of the student.

At the post-intervention stage, the average number of words read correctly by the student in one minute was 60, which is 28.9 words more compared to the baseline stage, indicating a 93% increase. Moreover, the average number of words read incorrectly by the student in one minute was 1, which was 2.7 words less compared to the baseline stage, indicating a 73% decrease. Similarly, the average number of the RC questions answered correctly by the student was 9.3 out of ten questions, which was 4.4 more correct answers compared to the baseline



stage, indicating a 66% increase. These data indicated that the intervention package was effective in improving the student's both RF and RC skills.

At the two maintenance sessions held one and three weeks after the completion of post-intervention sessions, the student read 58 and 63 words correctly, and misread 1 and 0 words, respectively. Furthermore, he answered all the RC questions correctly. In both maintenance sessions, the student performed better in both RF and RC compared to the post-intervention stage. These data indicated that the student maintained the acquisitions he gained during the intervention after the intervention.

The rate of the non-overlapping data for each of the three independent variables related to the intervention, post-intervention, and maintenance stages compared to the baseline stage was found as 100%. The student did not exhibit the same performance that he exhibited in the baseline stage in any of the other stages. Thus, the intervention package aimed at improving both RF and RC skills was "very effective" (Campbell, 2013).

### Discussion

This study aimed to determine whether the intervention package developed by combining skill- and performance-based RF and RC techniques used during and after reading was effective in improving a student with ID's RF and RC skills. The intervention package was applied individually to a student with mild ID. The student's RF and RC skills increased starting with the implementation of the interventions and continued to increase during the period of the study. The student maintained his performance in these two skills in the post-intervention and maintenance stages. These findings indicated that the developed intervention package was effective in improving and maintaining a student with ID's RF and RC skills.

The insufficient RF performances exhibited by students may be due to the lack of skills in RF and lack of motivation for fluent reading (Melekoğlu, 2011; Sanır et al., 2020; Toste et al., 2020). These factors can be addressed with versatile intervention packages. The student lacked RF skills and motivation for fluent reading, based on the teacher's opinions and the observations made in the classroom environment. Therefore, the intervention package developed for the student comprised not only the skill-based techniques but also techniques that increase performance and motivation. The motivation of students with low reading performance can be increased with different techniques such as goal-setting, rewarding, and giving feedback (Chafouleas et al., 2004; Güler, 2011; VanAuken et al., 2002). All techniques were used in this study. Similarly, other studies reported that the combined techniques gave the most effective results in improving the RF performance of students with ID (Çevik, 2006; Güler, 2011; Orçan, 2010). Students with reading difficulty, such as students with ID, perform lower than their peers and have a lower motivation to read (Chapman et al., 2000; Melekoğlu, 2011; Özmen & Doğanay-Bilgi, 2016). It was hypothesized that the inclusion of performance-based techniques in the intervention package improves the RF level of the student with ID and increases his motivation to read. The student was willing to mark his performance on the column charts. Many factors seemed to be effective in increasing the student's motivation to participate in this study, such as painting, marking, which allowed the student to actively participate in the process of giving feedback, and moving the pictures of sympathetic cartoon characters in column charts to the targeted areas.

Most studies on RF focused on children with learning disabilities. One of the significant aspects of this study was that it focused on a student with ID. Children with ID are behind their peers in many cognitive areas (Friend, 2018). They require appropriate guidance in learning skills that their peers have learned or discovered on their own. The skill-based techniques used in this study improved the RF skills of the Student with ID, which he could not learn on his own or through observations, systematically by listening to the model reading of the researcher beforehand and correcting the words that he was misreading.

Studies on improving ID children's RC skills provide some evidence of the effectiveness of the combined techniques (Güler & Güzel-Özmen, 2010). Hence, RC techniques applied during and after reading were combined to improve the student with ID's RC skills. The concurrent use of RC and RF techniques included in the intervention package were effective in improving the student's RC performance. Among RF techniques, model reading and repeated reading techniques were effective in remembering units of information, whereas the error correction technique was effective in understanding the words correctly and indirectly in understanding the text correctly.

Using RF and RC techniques in combination provided improvement in both skills in a shorter time compared to using these techniques separately. The improvement that occurred in either of these skills resulted in



an improvement in the other skill. In addition, compatibility of the techniques used in this study helped ensure mutual improvement.

An upward slope from the baseline stage to the intervention stage is observed in Figure 1 in the number of words read correctly. More than one factor presumably played a role in the increase in the number of words that the student read correctly as the sessions progressed. One of these factors might be the use of graphical feedback, goal-setting, and rewarding techniques included in the intervention package. Consequently, the student gained the ability to record and evaluate his progress, reward himself, and manage his reading process by identifying the subsequent more difficult goal. Rewarding the student based on achievement of the targeted goals increased his motivation and enabled him to progress step by step. Moreover, his reading experience increased gradually as he studied a different text in each intervention session. The student progressed by correcting the words he misread in each intervention session. He might have correctly read the words that he misread before when they reappeared in another text. As the number of correctly read words increased cumulatively as the number of read texts increased, this might have contributed positively to the number of correctly read words.

The effectiveness of the intervention package continued one and three weeks after the intervention. The student performed superior in all sessions during the maintenance stage to his performance in the baseline stage. These findings are consistent with studies on the effectiveness of combined techniques in improving RF and RC skills of students with ID (Güler & Güzel-Özmen, 2010; Güler, 2011).

This study has some limitations. First, the intervention package was tested on a single participant. Further studies with larger samples are needed to test the generalizability of the results. Second, the intervention package used was developed based on the characteristics of the student. Therefore, the content of the intervention package may need to be adapted or changed if it is applied to students with different characteristics. Third, the implementation of the intervention package, particularly goal-setting, requires the guidance of an adult. The researcher determined the goals that the student was expected to achieve, based on the calculations she made given the student's then-current performance. If all the techniques that make up the intervention package are planned as strategy teaching, the student's independence and the generalization of the skill to other relevant skills such as informative texts may improve. However, strategy instructions are applications which require longer time than the techniques mentioned here. Therefore, in addition to its suitability for the student, external factors such as the academic calendar, the study time allowed by the family or school administration are also important in choosing the treatment.

In Turkish, there is the flexibility of changing the word units (Soykan, 2012). It is also pronounced as it is written. In this respect, it may seem easier than European languages. The features of the language used in this study, in which texts written in Turkish were used with a native Turkish student, should also be considered. Therefore, the effectiveness of this research in different languages can be tested.

In conclusion, the intervention package developed for a student with ID was effective in improving and maintaining the student's RF and RC skills. This study featured an intervention package aimed at improving RC skills concurrently with RF skills by combining the respective techniques. Moreover, it was the first study to address RF and RC skills together in a student with ID. Previous experimental studies on students with ID addressed the RF and RC skills in students with ID separately. This study could guide academics and teachers looking to increase the reading skills of students with ID. Finally, although research based on determining the situation of children with special needs in the field of reading helps to produce solutions, it is recommended to conduct more applied research focused on special needs groups whose reading fluency and reading comprehension skills are known to be limited.

### References

- Allinder, R. M., Dunse, L., Brunken, C. D., & Obermiller-Krolikowski, H. J. (2001). Improving fluency in at-risk readers and students with learning disabilities. *Remedial and Special Education, 22*(1), 48-54. <https://doi.org/10.1177/074193250102200106>
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P., & Otaiba, S. A. (2014). Is scientifically based reading instruction effective for students with below-average IQs? *Exceptional Children, 80*(3), 287-306. <https://doi.org/10.1177/0014402914522208>
- Ardanuç, K., Çökmez, A., Küçüktepe, B., & Toprak, G. (2007). *İlköğretim Türkçe ders kitabı 3. sınıf [Primary school Turkish textbook 3rd grade]*. Nesil Matbaacılık.
- Browder, D. M., Wakeman, S. Y., Spooner, F., Ahlgrim-Dezell, L., & Algozzinexya, B. (2006). Research on reading instruction for individuals with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children, 72*(4), 392-408. <https://doi.org/10.1177/001440290607200401>
- Cain, K., & Oakhill, J. (Eds.). (2008). *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*. Guilford Press.
- Campbell, J. M. (2013). Commentary on PND at 25. *Remedial and Special Education, 34*(1), 20-25. <https://doi.org/10.1177/0741932512454725>
- Cates, G. L., Thomason, K., Havey, M., & McCormick, C. (2006). A preliminary investigation of the effects of reading fluency interventions on comprehension: Using brief experimental analysis to select reading interventions. *Journal of Applied School Psychology, 23*(1), 133-154. [https://doi.org/10.1300/J370v23n01\\_07](https://doi.org/10.1300/J370v23n01_07)
- Chafouleas, S. M., Martens, B. K., Dobson, R. L., Weinstein, K. S., & Gardner, K. B. (2004). Fluent reading as the improvement of stimulus control: Additive effects of performance-based interventions to repeated reading on students' reading and error rates. *Journal of Behavioral Education, 13*(2), 67-81. <https://doi.org/10.1023/B:JOB.E.0000023656.45233.6f>
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E., & Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 92*(4), 703-708. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.703>
- Clark, C. H. (1995). Teaching students about reading: A fluency example. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts, 35*(3), 250-266. [https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol35/iss3/6](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol35/iss3/6)
- Çevik, G. (2006). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sesli okuma hızlarının artırılmasında okuma öncesi ve okuma sonrası sağaltım tekniklerinin farklılaşan etkililiği [The differential effectiveness of pre-reading and post-reading treatment techniques in increasing the oral reading speed of students with intellectual disability]* (Tez Numarası: 211221) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Daly, E. J., Persampieri, M., McCurdy, M., & Gortmaker, V. (2005). Generating reading interventions through experimental analysis of academic skills: Demonstration and empirical evaluation. *School Psychology Review, 34*(3), 395-414. <https://doi.org/10.1080/02796015.2005.12086294>
- Demir, E. Bozbey, S., Oğan, M., Özkara, M., Aktaş, A., & Köksal, K. (2007). *İlköğretim Türkçe 3. sınıf ders kitabı [Primary Turkish 3rd grade textbook]*. Özgün Yayıncılık.
- Eckert, T. L., Ardoin, S. P., Daisey, D. M., & Scarola, M. D. (2000). Empirically evaluating the effectiveness of reading interventions: The use of brief experimental analysis and single-case designs. *Psychology in the Schools, 37*, 463-474. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(200009\)37:5<463::AID-PITS6>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(200009)37:5<463::AID-PITS6>3.0.CO;2-X)
- Eckert, T. L., Ardoin, S. P., Daly, E. J., & Martens, B. K. (2002). Improving oral reading fluency: A brief experimental analysis of combining an antecedent intervention with consequences. *Journal of Applied Behavior Analysis, 35*(3), 271-281. <https://doi.org/10.1901/jaba.2002.35-271>
- Friend, M. (2018). *Special education: Contemporary perspectives for school professionals* (5th ed.). Pearson.

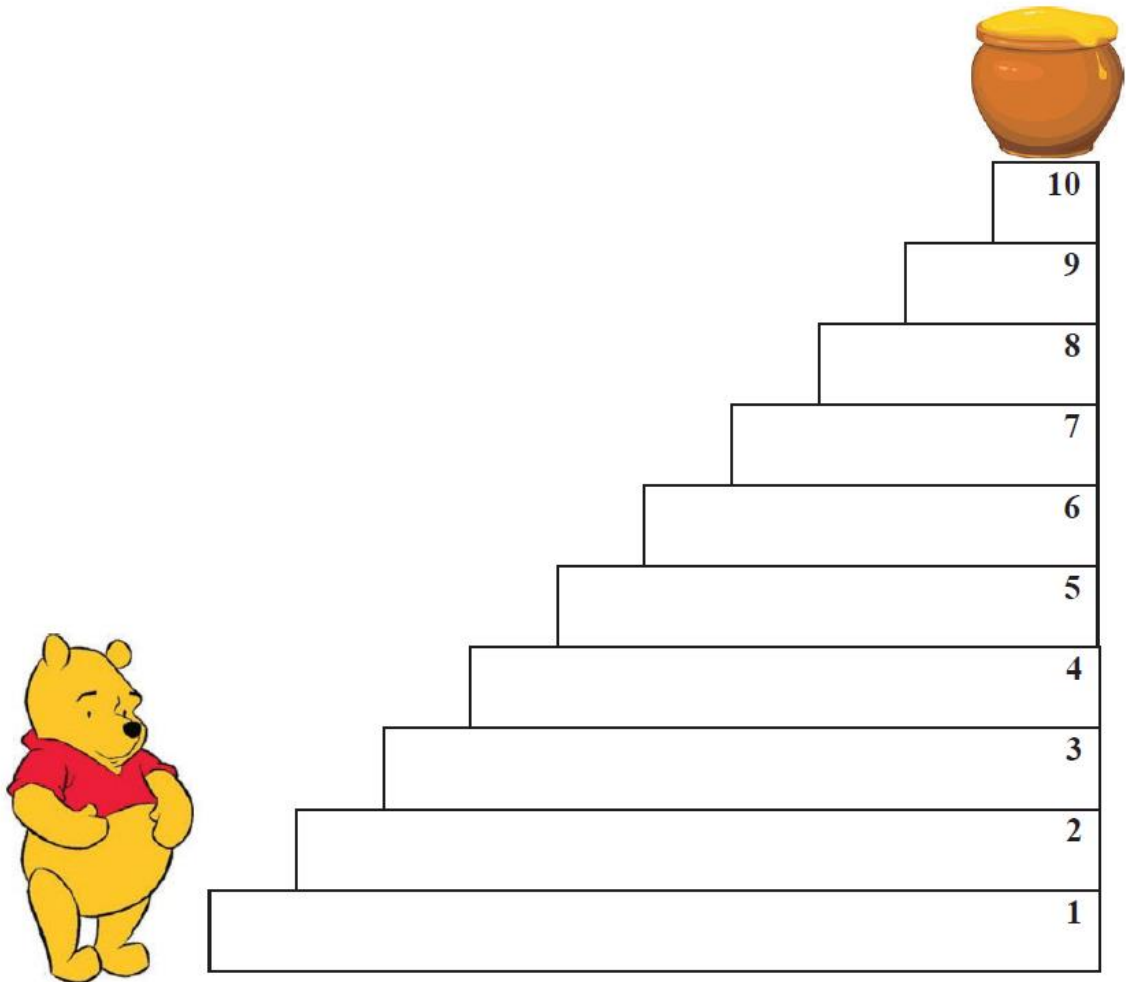
- Güler, Ö. (2008). *Zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde okuma öncesi, sırası ve sonrasında uygulanan okuduğunu anlama tekniklerinin etkililiklerinin karşılaştırılması [Comparing the effectiveness of before, while and after reading techniques in improving story comprehension of students with mental retardation]* (Tez Numarası: 218469) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güler, Ö. (2011). Zihinsel engelli öğrencilerin okuma akıcılığını geliştirmede hata düzeltme, tekrarlı okuma ve geri bildirim verme tekniklerinin birlikte kullanımının etkililiği. In L. Uzun, & Ü. Bozkurt (Eds.), *Türkçe'nin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı araştırmalar [Theoretical and applied researches on Turkish language teaching]* (pp. 87-100). Eule Publishing House.
- Güler, Ö., & Güzel-Özmen, R. (2010). Using the brief experimental analysis to determine the effective RC strategy in story comprehension of students with mental retardation. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(3), 930-954. [https://iojes.net/index.jsp?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=IOJES\\_336.pdf&key=41348](https://iojes.net/index.jsp?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=IOJES_336.pdf&key=41348)
- Hamilton, L., & Corbett-Whittier, C. (2013). *Using case study in education research*. SAGE Publications.
- Harry, B., Klingner, J., & Cramer, E. (2007). *Case studies of minority student placement in special education*. Teachers College Press.
- Heilman, A. W., Blair, T. R., & Rupley, W. R. (2002). *Principles and practices of teaching reading* (10th ed.). Merrill/Prentice Hall.
- Hintze, J. M., Daly III, E. J., & Shapiro, E. S. (1998). An investigation of the effects of passage difficulty level on outcomes of oral reading fluency progress monitoring. *School Psychology Review*, 27, 433-445. <https://doi.org/10.1080/02796015.1998.12085928>
- House, A. E., House, B. G., & Campbell, M. B. (1981). Measures of inter-observer agreement: Calculation formula and distribution effect. *Journal of Behavioral Assessment*, 3, 37-57. <https://doi.org/10.1007/BF01321350>
- Hua, Y., Hendrickson, J. M., Therrien, W. J., Woods-Groves, S., Ries, P. S., & Shaw, J. J. (2012). Effects of combined reading and question generation on reading fluency and comprehension of three young adults with autism and intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(3), 135-146. <https://doi.org/10.1177/1088357612448421>
- Hua, Y., Hendrickson, J. M., Therrien, W. J., Woods-Groves, S., Ries, P. S., & Shaw, J. J. (2012). Effects of combined reading and question generation on reading fluency and comprehension of three young adults with autism and intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(3), 135-146. <https://doi.org/10.1177/1088357612448421>
- Karafilik, F., Değirmenci, G., & Bilkan, N. (2007). *İlköğretim Türkçe ders kitabı 2. sınıf [Primary school Turkish textbook grade 2]*. Harf Yayınevi.
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310-321. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.310>
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>
- Lentz, F. E., (1988). Effective reading interventions in the regular classroom. In J. L. Graden & J. E. Zins & M. J. Curtis (Eds.), *Alternative educational delivery systems: Enhancing instructional options for all students* (pp. 351-370). National Association of School Psychologists.
- Lewis-Lancaster, A., & Reisener, C. (2013). Examining the results of a brief experimental analysis and reading fluency intervention with a middle school student. *Reading Improvement*, 50(4), 166-174. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1023539>
- Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9(1), 111-151. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(77\)90006-8](https://doi.org/10.1016/0010-0285(77)90006-8)

- Melekoglu, M. A. (2011). Impact of motivation to read on reading gains for struggling readers with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 34(4), 248-261. <https://doi.org/10.1177/0731948711421761>
- Orçan, M. (2010). *Kısa deneysel analiz ve genişletilmiş analiz ile zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuma hızının artırılmasında ayrı olarak sunulan beceri temelli sağaltım tekniği ile birleştirilmiş olarak sunulan beceri ve performans temelli sağaltım paketlerinden etkili olanın belirlenmesi [Determining the effectiveness of combined skill-based and performance-based interventions and single skill-based interventions on improving reading fluency of the students with mental retardation within brief experimental analysis and extended analysis]* (Tez Numarası: 278063) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özmen, E. R., & Doğanay-Bilgi, A. (2016). A case study: the implementation of a problem-solving model with a student with reading difficulties in Turkey. *Education and Treatment of Children*, 39(3), 339-357. <https://www.jstor.org/stable/44684112>
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32(4), 403-408. <https://www.jstor.org/stable/20194790>
- Sanır, H., Akçayır, İ., & Özkubat, U. (2020). Zihinsel yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlamaları üzerinde müdahale ve müdahale paketlerinin etkisinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 207-225. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8828>
- Soykan, Ö. (2012). On the relationships between syntax and semantics with regard to the Turkish language. *Cultura*, 9(2), 61-76. <https://doi.org/10.5840/cultura2012925>
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 53-120). Ablex Pub. [https://www.researchgate.net/publication/243501171\\_An\\_Analysis\\_of\\_Story\\_Comprehension\\_in\\_Elementary\\_School\\_Children](https://www.researchgate.net/publication/243501171_An_Analysis_of_Story_Comprehension_in_Elementary_School_Children)
- Stevens, E. A., Walker, M. A., & Vaughn, S. (2017). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities: A synthesis of the research from 2001 to 2014. *Journal of Learning Disabilities*, 50(5), 576-590. <https://doi.org/10.1177/0022219416638028>
- Tekin-İftar, E. (2012). Çoklu yoklama modelleri. In E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar [Single-subject research in educational and behavioral sciences]* (pp. 217-254). Türk Psikologlar Derneği.
- Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K-12 students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420-456. <https://doi.org/10.3102/0034654320919352>
- VanAuken, T. L., Chafouleas, S. M., Bradley, T. A., & Martens, B. K. (2002). Using brief experimental analysis to select oral reading interventions: An investigation of treatment utility. *Journal of Behavioral Education*, 11(3), 163-179. <https://doi.org/10.1023/A:1020126003221>
- VanAuken, T. L., Chafouleas, S. M., Bradley, T. A., & Martens, B. K., (2002). Using brief experimental analysis to select oral reading interventions: An investigation of treatment utility. *Journal of Behavioral Education*, 11(3), 163-179. <https://doi.org/10.1023/A:1020126003221>
- Vaughn, S., & Klingner, J. (2004). Teaching reading comprehension to students with learning disabilities. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy development and disorders* (pp. 541-55). Guilford Pres.
- Vural, M. (2019). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ve okuma düzeyi düşük olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde akran destekli ve hedef yönlendirimli birleştirilmiş okuma stratejisinin etkililiği [Effectiveness of peer-assisted goal-oriented combined reading strategy in fluent reading and reading comprehension skills of students affected by intellectual disability and students with low reading levels]* (Tez Numarası: 601882) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

**Appendices**

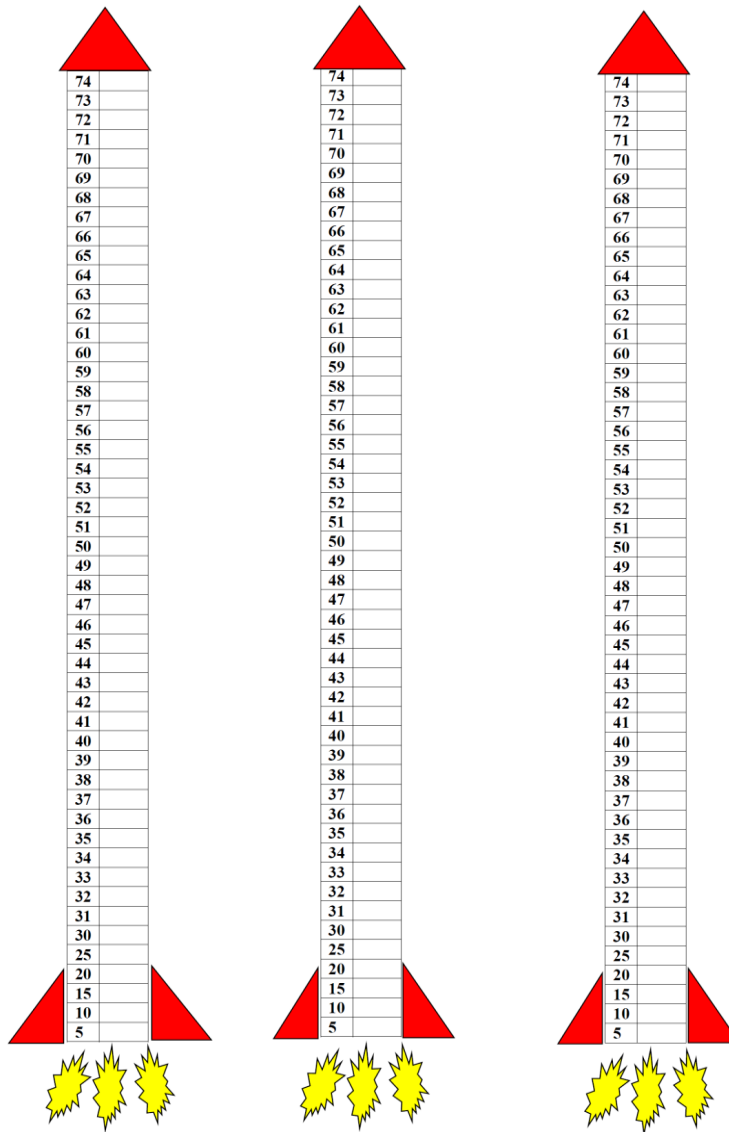
**Appendix A**

**Reading Comprehension Chart**



**Appendix B**

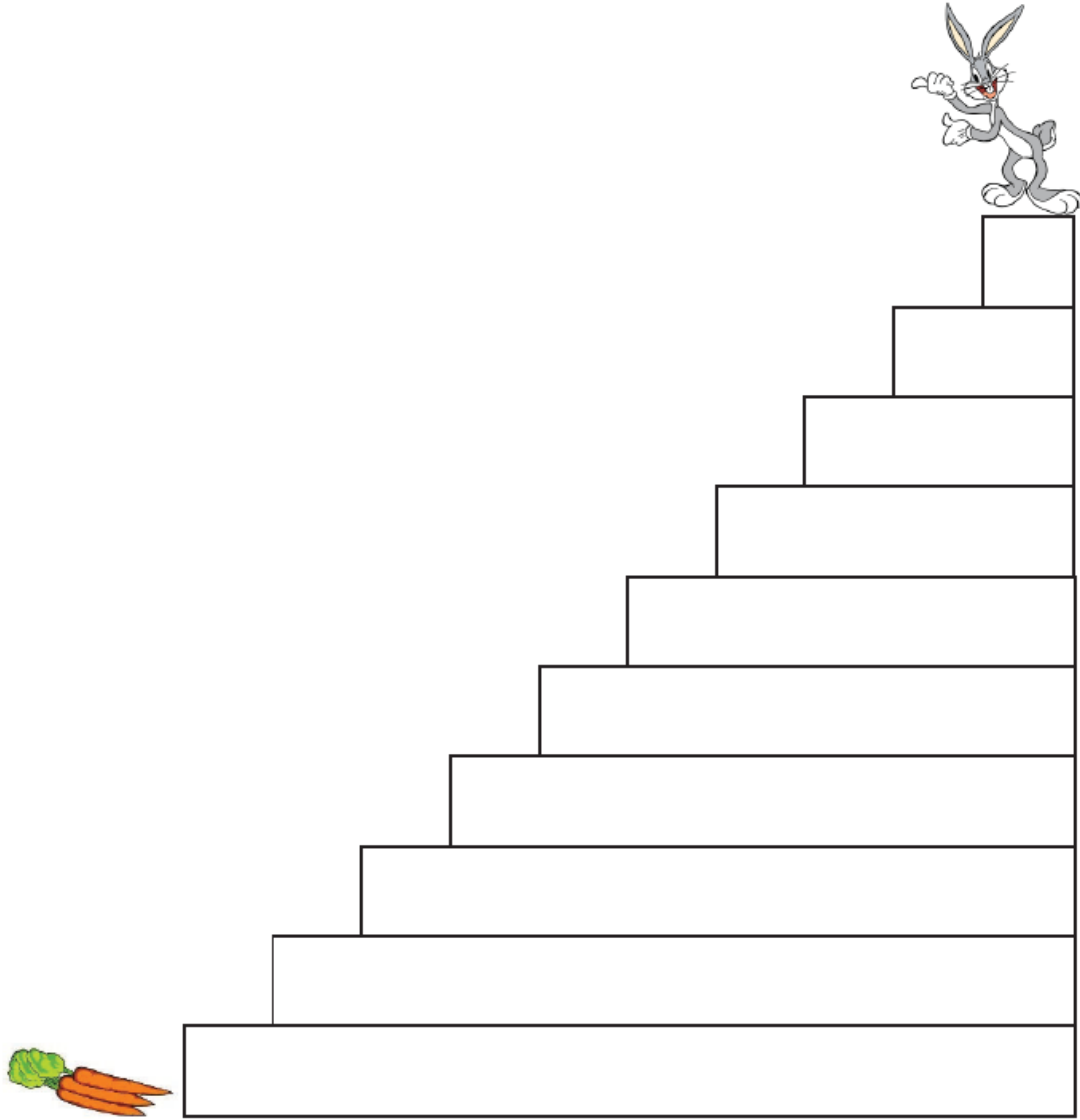
**Chart of Number of Words Read Correctly**





**Appendix C**

**Chart of Number of Words Read Incorrectly**



## Appendix D

### Rewards





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

2025, 26(1), 101-116

**ARAŞTIRMA MAKALESİ | RESEARCH ARTICLE**

Gönderim Tarihi | Recieved Date: 29.11.23

Kabul Tarihi | Accepted Date: 08.08.24

Erken Görünüm | Online First: 22.08.24

**Özel Eğitim Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Durumları**

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

**Program Literacy Status of Special Education Teachers**

[Click here to read in English](#)

**Hakan Göl**  


**Naif Ergün**  


---

\*Bu araştırma, Hakan Göl tarafından Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde Dr. Öğr. Üyesi Naif Ergün danışmanlığında tamamlanmış yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*This research is based on the master's thesis completed by Hakan Göl at Mardin Artuklu University Graduate School of Education, under the supervision of Assist. Prof. Naif Ergün.

---

**Etik Onay | Ethical Approve**

Bu araştırma, Mardin Artuklu Üniversitesi Etik Kurulu'nun E-79906804-050.06.04-81704 sayılı kararıyla onaylanmıştır.

This research was approved by the Mardin Artuklu University Ethics Committee with the decision number E-79906804-050.06.04-81704.

---

**Yazarların Katkı Düzeyleri | Authors' Contributions**

Bu makale Hakan Göl'ün Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde Dr. Öğr. Üyesi Naif Ergün danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Çalışma konusu Hakan Göl ve Dr. Öğr. Üyesi Naif Ergün tarafından birlikte belirlenmiş, araştırma deseni, veri toplama, verilerin analizi ve çalışmanın raporlanması Hakan Göl ve Naif Ergün tarafından gerçekleştirilmiştir.

This article is derived from Hakan Göl's master's thesis conducted at Mardin Artuklu University Graduate School of Education under the supervision of Dr. Naif Ergün. The subject of the study was determined jointly by Hakan Göl and Dr. Naif Ergün. The research design, data collection, data analysis and reporting of the study were carried out by Hakan Göl and Naif Ergün.

---

**Çıkar Çatışması Beyanı | Conflict of Interest**

Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemiştir.

The authors declared no conflict of interest.

---

Dergimizde yayınlanan çalışmaların telif hakları dergimizde olup CC-BY-NC-ND lisansı ile Açık Erişim olarak yayınlanmaktadır.

The copyrights of the studies published in our journal belong to our journal and are published as Open Access with the CC-BY-NC-ND license.



## Özel Eğitim Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Durumları\*

Hakan Göl <sup>1</sup>

Naif Ergün <sup>2</sup>

### Öz

**Giriş:** Özel eğitim programları diğer öğretim düzeyindeki programlardan farklıdır. Özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerine yönelik olarak bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlayabilmeleri ve bunları uygulayabilmeleri için özel eğitim kademesindeki öğretim programlarını bilmesi, anlamlandırması ve bu program okuryazarlığına sahip olması önem arz etmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı özel eğitim öğretmenlerinin program okuryazarlık, öz yeterlik inanç ve öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Buna ek olarak çalışmada, öğretmenlerin program okuryazarlık, öz yeterlik inanç ve öğretim programına bağlılık düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre nasıl değiştiği de analiz edilmiştir.

**Yöntem:** Bu çalışmada; betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ölçekler kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmaya ilişkin veriler, Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde bulunan 402 (Kadın: 213, Erkek: 189) özel eğitim öğretmeninden toplanmış olup Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 26 veri analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir.

**Bulgular:** Özel eğitim öğretmenlerinin program okuryazarlık, öz yeterlik inanç ve programa bağlılık düzeylerinin iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Program okuryazarlık ve öz yeterlik inanç düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, programa bağlılık düzeyinin ise cinsiyete göre kadınların lehine farklılaştığı saptanmıştır. Program okuryazarlık ve programa bağlılık düzeyinin eğitim durumuna göre farklılaşmadığı, öz yeterlik inanç düzeyinin ise lisansüstü mezunların lehine farklılaştığı belirlenmiştir. Program okuryazarlık, öz yeterlik inanç ve programa bağlılık düzeylerinin mezuniyet alanına göre anlamlı farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. Program okuryazarlık, öz yeterlik inanç ve programa bağlılık düzeylerinin birbiriyle yüksek düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Son olarak öğretmen öz yeterlik inanç ve programa bağlılık düzeylerinin program okuryazarlığın yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

**Tartışma:** Elde edilen bulgular doğrultusunda özel eğitim öğretmenlerinin program okuryazarlık, programa bağlılık ve öz yeterlik inanç düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve bu bağlamda öneriler sunulmuştur.

**Anahtar sözcükler:** Öğretmen öz yeterlik inancı, özel eğitim öğretmeni, programa bağlılık, program okuryazarlığı, öğretim programı.

**Atıf için:** Göl, H., & Ergün, N. (2025). Özel eğitim öğretmenlerinin program okuryazarlık durumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 26(1), 101-116. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1397760>

<sup>1</sup>**Sorumlu Yazar:** Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: hakangol21@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5089-6808>

<sup>2</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, E-posta: naifergun@artuklu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5346-5053>

## Giriş

Bir toplumun gelişmesi ve kalkınması için toplumu oluşturan bireylerin kendi potansiyellerini açığa çıkartacak olanaklara sahip olmalıdır. Bu olanakların ilki ise eğitimidir. Ertürk (1972, s.2) eğitimi, kişilerin davranışlarında kendi yaşantısı sayesinde ve bilinçli bir biçimde istendik yönde davranışlar geliştirme süreci olarak ifade etmiştir. Alkan (1980, s.6) ise eğitimi “davranış değişikliği, bireyin hedefler yönünde maksatlı olarak kendi yaşantıları yoluyla davranışlarını değiştirmesi, kişinin yeteneklerini çeşitli yönlerden birey ve toplum için uygun ve dengeli olarak geliştirmesi” biçiminde tanımlamıştır. Bu tanımlara bakıldığında eğitimin asıl amacının bütün bireylerin yaşantılarını hedef alarak öğrenme sürecinde amaçlı bir öğrenme gerçekleştirme olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda farklı ve özel durumları olan bireylere yönelik eğitimsel çalışmalar özel eğitim olgusunu açığa çıkartmaktadır.

Özel eğitim, engeli olan bir çocuğun öğrenmesini önleyecek bütün engelleri ortadan kaldırmak, okul ve sosyal çevreye işlevsel olarak katılımını sağlamak amacıyla oluşturulan müdahalelerdir (Heward, 2012). Özel eğitim sayesinde özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitimi için, bu bireylerin özel ihtiyaçlarına göre hazırlanmış özgün bir müfredat ve bu müfredatı verecek olan nitelikli insan gücüne yani özel eğitim öğretmenlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Özel eğitim alan öğretmenleri ve özel olarak oluşturulmuş müfredat sayesinde özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin engel türlerine göre eğitim almaları sağlanmaktadır (Özsoy, 1989). Alınan bu eğitimle öğrencilerin eksikliklerinin engel durumuna dönüşmesi önlenmekte ve kendi kendine yetecek hale gelmesi sağlanmaktadır (Ataman, 2003). Bu bağlamda özel eğitim öğrencilerin eğitimleri diğer öğretim programlarındaki öğrencilerden farklı olarak eğitim ve öğretim bireyselleştirilerek verilmektedir.

Özel eğitime ihtiyacı olan birey; kişisel ve gelişimsel anlamda akranlarından belirgin şekilde farklılık gösteren bireylerin erken yaşta tespit edilmesi ve uygun araç-gereç ve yöntemlerle özel eğitim almaları önem arz etmektedir (Kaynarınar, 2022). Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin, özel eğitimden azami düzeyde faydalanmalarındaki en büyük etkenler arasında, özel eğitim programları ve bu programları uygulayan öğretmenler yer almaktadır.

Öğretmenlerin, öğretim programlarını uygulayabilmesi için öğretim programları hakkında bilgi sahibi olması, öğretim programlarını yorumlayabilmesi, sorgulayabilmesi ve yaşadığı topluma uyarlayabilmesi gerekmektedir (Keskin & Korkmaz, 2017). Nitekim Akınoğlu ve Doğan (2012) eğitim programlarının uygulanabilmesinin en önemli şartının, öğretmenlerin eğitim programlarının yapısını, kapsamını ve özelliklerini bilmesi olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda özel eğitim öğretmenlerinin, eğitim süreçlerinde engeli olan öğrencilerine faydalı olabilmesi için öğretim programlarına hakim olması ve bu olguyu bireyselleştirerek uygulaması gerekmektedir. Bu programlardan azami düzeyde fayda sağlanabilmesi için nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin; eğitim ve öğretim sürecini yöneten özel eğitim öğretmenlerinde nitelik, kalite ve yeterlik aranmaktadır (Ünal, 2022). Aranan bu özellikler, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim öğretim süreçlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi ve öğrencilerin gelişimleri açısından öneme sahiptir. Aranan bu özelliklerden bir tanesi de özel eğitim öğretmenlerinin öğretim programlarına hakim olmasıdır. Nitekim Fidan (1986), öğretim programının öğrenciler üzerinde etkili olabilmesi, öğretmenlerin programı anlama, uygulama ve yorumlama yeteneğine bağlıdır.

Öğretmenlerin; programda yer alan kazanımları öğrencilerine kazandırabilmeleri için öğretim programlarını bilmeleri, eleştirebilmeleri ve uygulamaya dönük yorumlayabilmeleri önem arz etmektedir (Keskin, 2020). Bu önem özel eğitim öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) hazırlayabilmesi ve bu programları uygulayabilmesiyle de yakından ilişkilidir. Program okuryazarlığı “öğretmenin eğitim programlarına özgü özelliklerin farkında olması, bu farkındalığı uygulamaya dönük kullanabilmesi, eleştirel bakış açısıyla değerlendirmeler ve yorumlamalar yaparak eğitim programını kendine rehber olarak kullanabilmesidir” (Keskin & Korkmaz, 2021). Program okuryazarlığı, öğretmenlerde bulunması gereken hedef, içerik, öğrenme öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme gibi yeterlikleri de kapsamaktadır (Bolat, 2017). Program okuryazarı olan öğretmenler; resmi programları doğru bir şekilde okur, anlar, planlar ve bu programı verimli bir biçimde uygular (Atlı vd., 2021). Özel gereksinimli bireylerin BEP’lerinde yer alan hedefler, öğrenci ve özel eğitim öğretmenleri tarafından yıl boyunca birlikte çalışılmakta, çocuğun kaydediği gelişmeler konusunda BEP ekibi üyelerine bilgi verilmekte ve eğitim programının zaman zaman gözden geçirilmesi sağlanmaktadır (Sivrikaya & Karabulut, 2023). Bu bağlamda Program okuryazarı olan özel eğitim öğretmenlerinin MEB’in (Milli Eğitim Bakanlığı) yayımladığı özel eğitim programlarını doğru bir biçimde anladığı ve öğrencilerine yönelik olarak hazırlamaları gereken Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarını etkili bir biçimde oluşturduğu düşünülebilir.



Öğretmenlerin; öğretim programını bilmeleri, anlamaları ve eleştirmeleri program okuryazarı olmasıyla ilişkilidir (Akyıldız, 2020). Öğretmenlerin; öğretim programına ne derecede bağlı kaldıkları ve resmi programı ne derecede sınıflarında uyguladıkları ise öğretim programına bağlılık kavramıyla ilişkilidir (Yaşaroğlu & Manay, 2015; Burul, 2018). Öğretim programları uygulanırken, programların ilk olarak öğretmenler tarafından ne olduğunun anlaşılması gerektiği ve program okuryazarı olan öğretmenlerin programı uygularken süreç içerisinde karşılaşılabilecek problemleri daha kolay çözüme ulaştırabilmeleri, öğretim programı okuryazarlığının öğretim programına bağlılıkla ilişkisinin olduğunu göstermektedir. Nitekim bilinmeyen bir programın uygulanması ve o programa bağlı kalınması da mümkün değildir (Yılmaz, 2021). Programa bağlılık düzeyinin ölçülmesi, programın başarıya ulaşmış olmadığını, başarıya ulaşmadıysa ulaşmama nedenlerinin neler olduğunu ve programlarda nelerin değiştiğini belirleyebilmektedir (Bümen vd., 2014). Öğretmenlerin, öğretim programlarını bilmeleri ve eleştirebilmelerinin yanı sıra öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebileceğine olan inancıyla da yakından ilişkilidir (Atasoy, 2010).

Öz yeterlik inanç düzeyi yüksek öğretmenler; eğitim-öğretim konusunda zorluk çeken öğrencilerle çalışırken, daha istekli ve sabırlı olmakta, öğrencilere yeni şeyler öğretme konusunda motivasyonları daha yüksek olmakta ve öğretmenlik mesleğine daha sıkı bağlı olmaktadır (İridağ, 2021). Bu durumun özel eğitim öğretmenleri için de geçerli olduğu, özel eğitim öğretmenlerinin yüksek öz yeterliğe sahip olmaları durumunda özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere karşı daha sabırlı ve yüksek motivasyona sahip olacağı düşünülebilir. Nitekim öğretmenlerin öz yeterlik inancı, akranlarına göre daha geç öğrenen öğrencilerin öğretim süreçlerinde önemli bir etkiye sahiptir (Woolfolk & Hoy, 1993; akt., Karahan, 2008). Öz yeterlik, kişinin bir işi gerçekleştirebilmesi amacıyla ihtiyaç duyduğu bilişsel, davranışsal ve motivasyonel kaynaklara ne kadar sahip olduğuna ilişkin inancı kapsamaktadır (Scherbaum et al., 2006). Alanyazın incelendiğinde program okuryazarlığı, programa bağlılık ve öz yeterlik değişkenlerinin ele alındığı herhangi bir çalışma görülmemiştir. Bu alanda yapılmış bir çalışmanın olmaması bu alana yönelmeyi önemli kılmıştır. Bu çalışmayla alanda var olan boşluğun doldurulması beklenmektedir. Program okuryazarı öğretmenlerin öğretim programlarını bilmesi; bildiği programa bağlı kalıp okul ortamında programı uygulaması ve bağlı kalması; bildiği ve uyguladığı öğretim programını sınıf ortamında öğrencileriyle uygulayabilmesi için bu becerileri yapabileceğine ilişkin inancının olması gerektiği düşüncesi bu üç olgunun birbiriyle ilişkisinin anlaşılmasını önemli kılmaktadır. Nitekim öz yeterlik inancı olan öğretmenler, eğitim ortamında planlama yaparken daha az seviyede kaygı hissetmekte böylece program planlamayla ilgili becerilerini daha iyi bir şekilde gösterebilmektedir (Candaş & Özmen, 2021). Bu bağlamda bu öğretmenlerin eğitim ortamında öğretim programlarını daha rahat anlayıp uygulayabildikleri ve bu programlara daha rahat uyum sağlayabildikleri düşünülebilir.

Güler (2021) okul öncesi öğretmenlerinin program bilgisinin yüksek düzeyde olmasıyla öğretmenlerin, öğrencilerine karşı kendilerini daha yeterli seviyede hissedeceklerini ve uygun bir eğitim ortamı oluşturabilme becerisine sahip olmalarını sağlayacağını belirtmiştir. Akınoğlu ve Doğan (2012) da eğitim öğretim süreçlerinin etkili bir biçimde yürütülebilmesi için öğretmenlerin program okuryazarı olmalarının önemli olduklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim programlarına hakim olması durumunda yani programı bilme, anlama, uygulama ve değerlendirme becerileri konusunda yeterli düzeyde olmasıyla, öğretmenlerin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle ilgilenirken öz yeterlik inançlarının daha yüksek düzeyde olacağı ve program bilgisinin eğitim ortamında kullanabileceğine olan inancının daha yüksek düzeyde olacağı düşünülebilir. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin, diğer öğrencilere göre daha fazla ilgi ve sabır gerektirmesi ve bu öğrenciler için farklı engel türlerine göre farklı programlar hazırlanması gerektiği için özel eğitim öğretmenlerinin program okuryazarlığı, programa bağlılığı ve öz yeterlik inançlarının araştırılması önem arz etmektedir.

Bütün bu bilgiler ışığında özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylerle çalışırken öğretim programlarına ne derecede hakim oldukları, bu öğretim programlarına ne derecede bağlı kalıp eğitim ortamlarında uygulayabildikleri ve özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken kendilerine ne kadar güvendikleri, bu öğrencilere davranış kazandırma ve bu öğrencilerin olumsuz davranışlarını söndürme konusunda kendilerine ne kadar inandıkları konularının ele alınması gerekmektedir. Özel eğitimin hızla değişen ve gelişen günümüz dünyasında önemi ve kapsamı giderek arttığı için bu çalışmada, özel eğitim öğretmenlerin program okuryazarlık, programa bağlılık ve öz yeterlik inanç seviyeleri ve aralarındaki ilişkilerin ne seviyede olduğunun incelenmesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Özel eğitim öğretmenlerinin program okuryazarlıkları, öz yeterlik inançları ve öğretim programına bağlılık düzeyleri nedir?



2. Özel eğitim öğretmenlerinin program okuryazarlıkları, öz yeterlik inançları ve öğretim programına bağlılık düzeyleri demografik değişkenlere (cinsiyet, eğitim durumu, mezuniyet alanı) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Özel eğitim öğretmenlerinin yaşları, program okuryazarlıkları, öz yeterlik inançları ve öğretim programına bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Özel eğitim öğretmenlerinin yaş, meslekte çalışma süresi, programa bağlılıkları ve öz yeterlik inançları özel eğitim öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerini yordamakta mıdır?

### **Yöntem**

#### **Araştırma Modeli**

Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin derecesini belirlemeye yarayan bir modeldir. Araştırmalarda iki veya daha çok değişken arasında bulunan bir ilişkiyi tanımlamak ve bu ilişkinin derecesini saptamak için korelasyon analizleri yapılabilmektedir (McMillan & Schumacher, 2004). Nitekim bu çalışmada da çok sayıda değişken arasındaki ilişkiler incelenmekte ve bunun için temsil gücü yüksek bir örneklem kullanılmaktadır.

#### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı okullarda çalışan özel eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma örneklemindeki katılımcılar, amaçsal örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Amaçsal örnekleme yöntemi, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine analiz edilmesine, seçilen grupların demografik özelliklerinin betimlenmesine ve bunlar arasında ilişkiler kurulmasına imkân tanımaktadır (Büyükoztürk vd., 2019, s. 92-93). Nitekim bu çalışmada da cinsiyet, yaş, gibi demografik özelliklere göre incelenmiştir. Çalışmaya Türkiye'nin yedi farklı bölgesinde bulunan 437 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Çalışmaya katılan 35 öğretmenin kontrol sorusuna yanlış cevap vermesinden dolayı bu öğretmenlerin verileri çalışmamıza alınmamıştır. Toplamda 402 öğretmenin (Erkek: 189; Kadın: 213) verileri çalışmamıza alınmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 33.7'dir. Çalışmaya katılanların 375'i (%93.3) lisans mezunu iken 27'si (%6.7) lisansüstü eğitim mezunudur. Yine çalışmaya dâhil olanların 317'si (%78.9) özel eğitim öğretmenliği mezunu, 59'u (%14.7) sınıf öğretmenliği mezunu ve 26'sı (%6.5) ise diğer bölümlerden mezun olduğunu bildirmişlerdir.

#### **Veri Toplama Araçları**

##### ***Demografik Bilgi Formu***

Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu formda, çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyeti, yaş grubu, eğitim durumu, görev yapılan okul türü, meslekte çalışma yılı, bulunduğu coğrafi bölge, mezuniyet alanı ve aile veya yakın çevrede engeli olan bireye sahip olma durumu ile ilgili sorular yer almaktadır.

##### ***Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği***

Çolak ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen bu ölçek 27 maddeden ve 5 alt faktörden oluşan 5'li likert tipi (1: Katılmıyorum; 5: Katılıyorum) bir ölçektir. Yüksek puan yüksek düzeyde öğretmen öz yeterlilik inancına sahip olduğunu göstermektedir. Faktörlerin Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayıları; Akademik Öz yeterlik faktörü için .75, Mesleki Öz yeterlik faktörü için .86, Sosyal Öz yeterlik faktörü için .88, Entelektüel Öz yeterlik faktörü için .87 ve ölçeğin tümü için .93 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında da ölçekten elde edilen puanların iç tutarlılığını tespit etmek amacıyla tüm maddelerin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .97 olup bu değer ölçeğin iç tutarlık düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

##### ***Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği***

Yaşar ve Manav (2015) tarafından geliştirilen bu ölçek 20 maddeden oluşan (4 madde olumsuz ifade içermektedir) tek faktörlü 5'li likert tipi (1: Kesinlikle katılmıyorum; 5: Kesinlikle katılıyorum) bir ölçektir. Yüksek puan yüksek düzeyde öğretim programına bağlı olduğunu göstermektedir. Tek faktörlü ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ise .89 olarak hesaplanmıştır. Tek faktörlü yapı, toplam varyansın %35.81'ini açıklamaktadır. Bu çalışmada da Programa Bağlılık Ölçeği'nin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .93 olarak hesaplanarak iç tutarlığın yüksek olduğunu göstermektedir.

### Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeği

Yar-Yıldırım (2020) tarafından geliştirilen bu ölçek 29 maddeden oluşan üç faktörlü 5'li likert tipi (1: Kesinlikle katılmıyorum; 5: Kesinlikle katılıyorum) bir ölçektir. Yüksek puan yüksek düzeyde öğretim programına bağlı olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları bilgi faktörü için .93, beceri faktörü için .94 ve tutum faktörü için .92 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan tüm faktörler bir arada değerlendirildiğinde hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .96 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada kullanılan program okuryazarlık ölçeğinin Cronbach Alfa tutarlılık katsayısı .97 olarak ölçülmüş olup iç tutarlılığın oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama ve Analizi

Veri toplama sürecinde ilk olarak, Mardin Artuklu Üniversitesi Etik Komisyonuna araştırmayla ilgili ayrıntılı bilgiler sunulmuş ve çalışmanın yürütülebilmesi için etik kurulu onay belgesi alınmıştır (Sayı: E-79906804-050.06.04-81704). Ardından araştırmada kullandığımız ölçekleri geliştiren araştırmacılardan mail yoluyla izin alınmıştır. Araştırma için gerekli veriler, Google Forms uygulaması aracılığıyla çevrimiçi yöntem ile toplanmıştır. Hazırlanan ölçme aracına dair erişim bağlantısı okul müdürlerine kendi okul gruplarında paylaşımları için gönderilmiştir. Çalışmanın amaç ve kapsamı hakkında detaylı bilgi verilerek erişim bağlantısının özel eğitim öğretmenlerine ulaştırılması konusunda destek istenmiştir. Araştırmacı tarafından birçok özel eğitim öğretmeniyle görüşmeler yapılmış, ölçekler görüşme sırasında kendilerine çevrim içi ortamdan gönderilmiş ve öğretmenlerin ölçekleri doldurmaları istenmiştir. Özel eğitim öğretmenlerine ait sosyal medya gruplarında ölçeklerin bağlantısı paylaşılıp, özel eğitim öğretmenlerinin ölçekleri doldurmaları sağlanmıştır.

Veri analizinde araştırmanın amacını açığa çıkartmak için öncelikle düzey sorusuna cevap olarak frekanslar çıkarılmıştır. Frekansların 5'li likert düzeyinde hangi düzeyde olduğu ölçek yapısına göre açıklanmıştır. Daha sonra kategorik veriler için ölçeğin normal dağılımlarına bakılmıştır ve verilerin normal dağılım gösterdikleri (basıklık ve çarpıklık değerlerinin  $-/+1.5$  değerler arasındadır) görüldükten sonra ikili kategorik için t testi ve iki kategoriden fazla olanlar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Ayrıca kategorik verilerin anlamlılık düzeylerinin yanında etki büyüklükleri de incelenerek raporlanmıştır. Cohen's d değerleri 0-.20 arası düşük, .20-.60 arası orta düzey .60 ve üstü ise yüksek düzeyde bir etki büyüklüğünü göstermektedir (Cohen, 1992). Araştırmanın üçüncü amacı için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu yapılmıştır. Son olarak araştırmanın dördüncü amacı için çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Çoklu regresyon analizi için talep edilen temel varsayımların tümü sağlanmıştır (Durbin Watson Değeri = 1.88)

### Bulgular

#### Özel Eğitim Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri

Araştırmanın birinci sorusunda grupların program okuryazarlık düzeylerini tespit etmek için minimum puan ortalamasının 1. maksimum puan ortalamasının 5 olduğu ölçekten öğretmenler en az 3.38 en fazla ise 4.04 puan almıştır. Tüm grupların program okuryazarlık ortalaması 3.83 olarak tespit edilmiştir. Bu sayı katılıyorum aralığına denk düşmektedir. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmenlerin iyi düzeyde program okuryazar oldukları görülmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusuna cevap bulmak için öncelikle program okuryazarlık, programa bağlılık ve öz yeterlilik inançlarının cinsiyet değişkenine göre farklılığına bakılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda, program okuryazarlık ( $t(400) = 1.46, p > .05$ ) ve öz yeterlilik ( $t(400) = .99, p > .05$ ) düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Programa bağlılık düzeyinin ise cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ( $U = 17246.5, p = .013$ ).

Araştırmanın ikinci sorusuna cevap bulmak için öncelikle cinsiyet değişkenine göre program okuryazarlık, programa bağlılık ve öz yeterlilik düzeylerinin farklılaşma düzeylerine bakılmıştır.

**Tablo 1**

*Program Okuryazarlık, Programa Bağlılık ve Öz Yeterlik İnanç Düzeyinin Eğitim Durumuna Göre t-testi Sonuçları*

Değişkenler	Eğitim durumu	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p	d
Öz yeterlik	Lisans	375	3.87	.699	-2.586	400	.01	.016
	Lisansüstü	27	4.22	.495				
Okuryazarlık	Lisans	375	3.83	.666	-1.077	400	.287	.003
	Lisansüstü	27	3.97	.977				
Programa bağlılık	Lisans	375	3.98	0.659	-1.913	400	.056	.009
	Lisansüstü	27	4.23	0.573				

Tablo 1’de görüldüğü üzere, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinde ( $t(400) = -1.08$ ;  $p > .05$ ) ve programa bağlılık düzeylerinde ( $t(400) = -1.9$ ;  $p > .05$ ) anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Buna karşın, iki grubun öz yeterlilik inançlarında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. ( $t(400) = -2.6$ ;  $p < .05$ ). Sonuç olarak farklı eğitim durumları arasında öz yeterlik inanç düzeyleri açısından istatistiki olarak lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Bu farklılığın Cohen d referans değerlerine göre düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mezuniyet alanları; özel eğitim öğretmenliği, sınıf öğretmenliği (özel eğitim sertifikası alarak branş değiştiren öğretmenler), diğer (her branştan ücretli öğretmen) olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Daha sonra okullar arasındaki farkı belirlemek için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2**

*Program Okuryazarlığı, Öz Yeterlik İnanç ve Programa Bağlılık Düzeyinin Mezuniyet Alanına Göre ANOVA Sonuçları*

Değişkenler	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p	$\eta^2$
Program okuryazarlığı	Gruplar arası	4.000	2	2.000	4.679	.010
	Grup içi	170.527	399	.427		
	Toplam	174.527	401			
Öz yeterlik inancı	Gruplar arası	6.287	2	3.144	6.737	.001
	Grup içi	186.177	399	.467		
	Toplam	192.465	401			
Programa bağlılık	Gruplar arası	6.989	2	3.495	8.401	.000
	Grup içi	165.973	399	.416		
	Toplam	172.963	401			

Tablo 2’de yapılan varyans analizi sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin mezuniyet alanına göre program okuryazarlık düzeyinin ( $F(2.399) = 4.68$ ;  $p = .010$ ), öz yeterlik inanç düzeyinin ( $F(2.399) = 6.73$ ;  $p = .001$ ) ve programa bağlılık düzeyinin ( $F(2.399) = 8.40$ ;  $p < .05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Çoklu karşılaştırmalı (Post-hoc) test sonucuna göre özel eğitim öğretmenliği mezunu öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri ( $N = 317$ ;  $\bar{X} = 3.88$ ;  $SS = .654$ ), sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerin ( $N = 59$ ;  $\bar{X} = 3.60$ ;  $SS = .602$ ) program okuryazarlık düzeyine göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Diğer branşlardan mezun olup özel eğitim öğretmenliği alanında çalışan öğretmenlerin ise ( $N = 26$ ;  $\bar{X} = 3.92$ ;  $SS = .747$ ) en yüksek program okuryazarlık düzeyine sahip olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının mezuniyet alanına göre düzeylerine bakıldığında özel eğitim öğretmenliği mezunu öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeyleri ( $N = 317$ ;  $\bar{X} = 3.91$ ;  $SS = .670$ ), sınıf öğretmenliği mezunu ( $N = 59$ ;  $\bar{X} = 3.66$ ;  $SS = .799$ ) öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeylerinden anlamlı oranda yüksek bulunmuştur. Diğer branşlardan ( $N = 26$ ;  $\bar{X} = 4.23$ ;  $SS = .526$ ) mezun olan öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeyleri, sınıf öğretmenliği mezunu ( $N = 59$ ;  $\bar{X} = 3.66$ ;  $SS = .799$ ) öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin programa bağlılıklarının, mezuniyet alanına göre düzeylerine bakıldığında özel eğitim öğretmenliği mezunu öğretmenlerin programa bağlılık düzeyleri ( $N = 59$ ;  $\bar{X} = 3.66$ ;  $SS = .799$ ), sınıf öğretmenliği mezunu ( $N = 59$ ;  $\bar{X} = 3.66$ ;  $SS = .799$ ) öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinden anlamlı oranda yüksek

bulunmuştur. Diğer branş mezunu öğretmenlerin programa bağlılık düzeyleri ( $N = 26$ ;  $\bar{X} = 4.38$ ;  $SS = .533$ ), özel eğitimden ( $N = 317$ ;  $\bar{X} = 4.01$ ;  $SS = .652$ ) ve sınıf öğretmenliğinden ( $N = 59$ ;  $\bar{X} = 3.76$ ;  $SS = .649$ ) mezun olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın üçüncü sorusunda özel eğitim öğretmenlerinin program okuryazarlık, öz yeterlik inancı ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkisinin belirlenebilmesi için Pearson korelasyon analizi kullanılarak incelenmiştir. Tüm değişkenler Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3**

*Öğretmenlerin Program Okuryazarlık, Öz Yeterlik İnanç ve Programa Bağlılık Düzeyleri Arasındaki Pearson Korelasyon Testi Sonuçları*

Değişkenler	$\bar{X}$	SS	1	2	3	4	5
1. Program okuryazarlık	3.84	.659	1				
2. Öz yeterlik inancı	3.89	.692	.797	1			
3. Programa bağlılık	4.00	.656	.712	.782	1		
4. Yaş	33.7	8.20	-.037	-.026	-.032	1	
5. Meslekte çalışma süresi	9	7.89	-.029	-.044	-.056	.903	1

Tablo 3 incelendiğinde, Pearson korelasyon analiz sonucuna göre öğretmenlerin program okuryazarlık ile öz yeterlik düzeyleri arasında yüksek düzeyde olumlu yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Program okuryazarlık ile programa bağlılık düzeyleri arasında yüksek düzeyde olumlu yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öz yeterlik inanç düzeyi ile programa bağlılık düzeyi arasında da yüksek düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Nitekim Büyükoztürk (2019) 0.30 ile 0.70 arasındaki korelasyon katsayılarının orta düzeyde; 0.70 ile 1 arasındaki korelasyon katsayılarının yüksek düzeyde ilişkiyi gösterdiğini belirtmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyi, programa bağlılık düzeyi ve öz yeterlik inanç düzeyi arasında olumlu yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Dolayısıyla biri arttıkça diğerinin de arttığı veya biri azaldıkça diğerinin de azaldığı söylenebilir. Öte yandan yaş ve meslekte çalışma süresiyle program okuryazarlık, programa bağlılık ve öz yeterlik inanç düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Özel eğitim öğretmenlerinin program okuryazarlıklarının, öz yeterlik inancı ve programa bağlılık değişkenleri tarafından ne düzeyde yordandığını anlamak için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Yapılan çoklu regresyon analiz modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ( $F(2, 399) = 378.888, p < .001$ ). Bağımsız değişkenler (öz yeterlik ve programa bağlılık), bağımlı değişkenin (program okuryazarlığı) %65'ini açıklamaktadır. Tablo 4'te görüldüğü üzere öz yeterlik inancı ve programa bağlılık değişkenlerinden oluşan model program okuryazarlığı anlamlı düzeyde yordamaktadır ( $p < .001$ ). İlgili değişkenlere bakıldığında öz yeterlik inancı ve programa bağlılık değişkenlerinin program okuryazarlığını olumlu yönde yordadığı görülmektedir.

**Tablo 4**

*Program Okuryazarlık Düzeyinin Yordayıcılarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi*

Değişkenler	$\bar{X}$	SS	B	SE B	$\beta$	t	p	Tol.	VIF
Öz yeterlik inancı	3.89	.69	.589	.045	.619	13.12	.000	.389	2.574
Programa bağlılık	4.00	.65	.229	.047	.228	4.82	.000	.389	2.574

Not:  $F(2,399) = 378.888$ ;  $p < .001$ ;  $R^2 = .655$ ; Adj.  $R = .653$ .

## Tartışma

### Özel Eğitim Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Özel eğitim öğretmenlerinin program okuryazarlık genel ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Program okuryazarlık ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde; bilgi alt boyutunda, beceri alt boyutunda ve tutum alt boyutunda olmak üzere program okuryazarlık ölçeğinin tüm alt boyutlarında öğretmenlerin program okuryazarlık seviyesi "Katılıyorum" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar özel eğitim öğretmenlerinin iyi düzeyde program okuryazarı olduğunu göstermektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin program okuryazarlıklarının incelendiği sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Bayrı, 2022; Ünal, 2022). Bayrı (2022) yaptığı çalışmada özel eğitim öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyinin yüksek düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Ünal (2022) tarafından yapılan çalışmada özel eğitim öğretmenlerine uygulanan program okuryazarlık durumları ölçeğinin alt boyutları ve genelinde program okuryazarlık düzeyi yüksek düzeyde çıktığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olması, öğretmenlerin branşı olduğu öğretim programını iyi düzeyde bilmesiyle ilişkili olduğu söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenler üzerinde yapılan birçok çalışmada da, bu araştırmanın sonucuyla benzer şekilde öğretmenlerin program okuryazarlıklarının iyi düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır (Aslan, 2018; Demir & Toraman, 2020; Erdamar, 2020; Güler, 2021; Güleş, 2022; Güneş-Şinego & Çakmak, 2021; Gürbüz, 2021; Yılmaz, 2021; Yılmaz & Kahramanoğlu, 2021). Bu çalışma sonucunun aksine bazı çalışmalarda öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyinin düşük olduğu belirlenmiştir (Opoh & Awhen, 2015; McRae, 2018; Kauffmann vd., 2022).

Öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda program okuryazarlık düzeyinin orta seviyede olduğu çalışmalar da bulunmaktadır (Erdem & Eğmir, 2018; Kahramanoğlu, 2019; Kızılaslan-Tunçer & Şahin, 2019; Yıldız, 2019). Bu çalışma sonuçları araştırmamızın sonucuyla örtüşmesine de araştırmamızın bulgularıyla zıt sonuçlar da vardır. Nitekim söz konusu çalışmalarda öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyi düşük bulunmamıştır.

Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında, çalışmaların büyük çoğunluğunda öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca hizmetiçi eğitim ve program geliştirme faaliyetlerine katılan öğretmenlerin daha iyi düzeyde program okuryazarı olduğu belirtilmiştir (Keskin, 2020). Öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerinde kullandıkları programları bilmesi, eleştirebilmesi ve değişen programlara uyum sağlayabilmesi öğretim programlarından alınan verimin artması açısından önemlidir.

### **Özel Eğitim Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık, Öz Yeterlik İnanç ve Programa Bağlılık Düzeylerinin Demografik Değişkenlere İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının ele alındığı birçok araştırmada cinsiyetin rolü incelenmiş ve birbirinden farklı sonuçların raporlandığı tespit edilmiştir. Bu farklılıktan dolayı özel eğitim öğretmenlerin program okuryazarlıklarında cinsiyetin rolü ele alınmıştır. Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının ele alındığı birçok araştırmada kadın ve erkek ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya konmuştur (Sağ & Sezer, 2012; Aslan, 2019; Aslan & Gürten, 2019; Avar-Vayvay, 2020; Gülpek, 2020; Dağ, 2021; Güneş-Şinego & Çakmak, 2021). Bu araştırmaların bulguları şu an yapılan çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak program okuryazarlıklarının farklılaşmaması, kadın ve erkek öğretmenlerin benzer düzeyde öğretim programlarına hakim olmalarıyla ve güncel eğitim programlarını takip edip değişimlere uyum sağlayabilmeleriyle açıklanabilir. Ayrıca hem erkek hem de kadın öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu olup benzer dersleri alması ve öğretmen olarak atandıktan sonra benzer hizmetiçi eğitimlere katılması program okuryazarlığının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamasında etkili olabilir.

Program okuryazarlıkla ilgili yapılan bazı araştırmalarda kadın ve erkek öğretmenlerin ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu durum çalışmamızın sonucuyla örtüşmemektedir. Örneğin; Güngör-Demir (2023) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerinin genel olarak cinsiyete göre kadınlar lehine anlamlı farklılaşmanın olduğunu belirtmişlerdir. Gömleksiz ve Erdem (2018) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan birçok araştırmada görüldüğü üzere kadın öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin, erkek öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyinden daha yüksek program okuryazarlık düzeyine sahip olduğu saptanmıştır. Bu durumun kadın öğretmenlerin eğitim öğretim sürecini daha iyi özümsemesinden ve titizlikle takip etmesinden kaynaklandığı söylenebilir (Güngör-Demir, 2023). Erdamar (2020) ise yaptığı çalışmada diğer araştırmacıların aksine öğretmenlerin program okuryazarlık durumlarının kadın öğretmenlerin değil, erkek öğretmenlerin lehine farklılaştığını saptamıştır. Söz konusu çalışmanın Diyarbakır, Şanlıurfa ve Şırnak ilindeki çalışan kadın öğretmenlerle sınırlı olması, bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmemesine gerekçe gösterilebilir.

Özel eğitim öğretmenlerinin program okuryazarlık, öz yeterlik inanç ve programa bağlılık düzeyinin eğitim durumuna göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla; öğretmenler lisans ve lisansüstü (yüksek lisans veya doktora) şeklinde iki gruba ayrılmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeyinde lisansüstü mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Öte yandan öğretmenlerin program okuryazarlık ve programa bağlılık düzeylerinde eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir. Ancak lisansüstü mezunu özel eğitim öğretmenlerinin program okuryazarlık ve programa bağlılık ortalamalarının, lisans mezunu öğretmenlerin program okuryazarlık ve programa bağlılık ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur.

Bu çalışmada lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Alanyazında öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı yalnızca bir çalışma mevcuttur. Söz konusu çalışmada özel eğitim



okullarında görev yapan öğretmenlerin, eğitim programı okuryazarlıklarının eğitim durumuna göre farklılaşmadığı belirlenmiştir (Ünal, 2022).

Söz konusu bulgu; Güneş-Şinago ve Çakmak (2021), Aslan (2018), Gömleksiz ve Erdem (2018), Erdamar (2020), Güleş (2022) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla örtüşmemektedir. Benzer şekilde Demir ve Toraman (2021) öğretmenlerle yaptığı çalışmada, tezli yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin program okuryazarlık ortalamaları lisansüstü mezunu olmayan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur.

Bu çalışmada lisansüstü mezunu özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeyleri, lisans mezunu özel eğitim öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerle yürütülen bir çalışmada bu çalışmanın sonucuyla benzer şekilde lisansüstü mezunu öğretmenlerin, entelektüel öz yeterliklerinin lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Ünal, 2022).

Söz konusu bulgu, Aydın (2016), Türkan (2017), Gül (2018) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir. Karabacak (2014) tarafından yapılan çalışmada anlamlı farklılık görülmesi de yüksek lisans mezunu öğretmenlerin öz yeterlik algıları lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Diğer çalışmalardan farklı olarak Gül (2018) tarafından yapılan çalışmada farklılaşmanın ön lisans mezunu öğretmenlerle lisans mezunu öğretmenler arasında olduğu ve ön lisans mezunu öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öte yandan yapılan bazı çalışmalarda; bu çalışmada ulaşılan sonucun aksine öğretmen öz yeterlik inanç düzeylerinin eğitim durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (Ateş, 2016; Anıl-Arıkan, 2019; Sağlam, 2018; Şahingöz, 2021; Teker, 2021; Türkmen, 2018). Öğretmen öz yeterliğinin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını gösteren çalışmalar olmasına rağmen yüksek lisans eğitiminin, öğretmenlerin belirli bir alanda uzmanlaşmalarına katkı sağladığı ve öğretmenlerin öz yeterliklerini geliştirmelerine katkı sundukları belirtilmiştir (Omak vd., 2022).

Bu çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin programa bağlılık düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle lisans ve lisansüstü mezunu özel eğitim öğretmenlerinin programa bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Söz konusu bulgu, Aslan ve Erden (2020) ve Çavuşoğlu (2022) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin MEB'e bağlı olarak çalışmaları, öğretim programına uyma zorunluluklarının olması, kazanımlarını günlük bir şekilde sınıf defterine yazmaları gerektiği ve okul müdürlerinin de bu yönde beklentisinin olması gibi faktörlerin lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin benzer şekilde öğretim programına bağlı kalmalarına yol açtığı söylenebilir. Ayrıca Karakuyu ve Oğuz (2021) lisansüstü eğitimlerinin daha çok bilimsel araştırmalar üzerine olduğu ve öğretmen eğitimi konularına pek değinilmemesinden kaynaklı eğitim durumunun, öğretim programına bağlılık düzeyiyle bir ilişkisinin olmadığını belirtmiştir. Öte yandan Burul (2018), Aslan ve Erden (2020) ve Ünal (2022) tarafından yapılan çalışmalarda bu çalışmada ulaşılan sonucun aksine öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yapılan çalışmaların çoğunluğuna bakıldığında öğretmenlerin programa bağlılık ve öz yeterlik inanç düzeylerinin mezuniyet durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde lisansüstü mezunu öğretmenlerin lehine farklılaştığı görülmektedir. Bu durumun öğretmenlerin lisansüstü eğitimde aldıkları derslerinden dolayı öğretim programlarını daha iyi anlayabilmesi, eleştirebilmesi ve sınıf ortamında daha iyi uygulayabilmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Nitekim yüksek lisans eğitimi; öğrencilere akademik anlamda okuma, yazma, araştırma ve bir metin ortaya koyma becerisi sağlamaktadır (Demir & Toraman, 2021). Bu çalışmada öğretim programı okuryazarlık ve programına bağlılık düzeylerinde eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmesi de lisansüstü mezunu öğretmenlerin program okuryazarlık ve programa bağlılık düzeylerinin lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin program okuryazarlık, öz yeterlik inanç ve programa bağlılık düzeylerinin mezuniyet alanına göre nasıl değiştiğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin mezuniyet alanına göre program okuryazarlık, öz yeterlik inanç ve programa bağlılık düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Bu çalışmada özel eğitim öğretmenliği mezunu öğretmenlerin; program okuryazarlık, öz yeterlik inanç ve programa bağlılık düzeylerinin, sınıf öğretmenliği mezunu özel eğitim öğretmenlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde Bayrı (2022) tarafından yapılan çalışmada, özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin program okuryazarlıkları düzeyinde branş değişkenine



göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Söz konusu çalışmada özel eğitim kurumlarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin, eğitim fakültesi diğer branş mezunu öğretmenlerden ve diğer fakültelerden mezun öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumun özel eğitim öğretmenlerinin üniversitede aldığı alan derslerinden dolayı sınıf öğretmenliği mezunlarına göre öğretim programlarına daha fazla hakim olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca bu duruma özel eğitim öğretmenliği mezunu öğretmenlerin, sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlere göre mesleğine daha fazla bağlı olmaları ve özel eğitim alan mezunu oldukları için duyuşsal anlamda alanlarına daha fazla sahip çıkmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Diğer branşlardan mezun olan öğretmenlerin program okuryazarlık ve öz yeterlik inanç düzeylerinin, sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durumun olası bir açıklaması diğer branşlardan mezun olup özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin, mesleklerini daha ciddiyetle yapma istekleri ve halk eğitim merkezlerinden aldıkları eğitimin kalitesi olabilir. Özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının branş değişkenine göre ele alındığı sınırlı sayıda çalışma mevcuttur (Bayrı, 2022; Ünal, 2022). Bu çalışmaların bulguları, bu araştırmanın bulgularıyla benzer niteliktedir. Nitekim Bayrı (2022) tarafından yapılan özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öz yeterliklerinin araştırıldığı çalışmada, özel eğitim kurumlarında çalışan özel eğitim öğretmenliği mezunu öğretmenlerin özel eğitim özel alan yeterlilikleri, eğitim fakültesi diğer branş öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu durum özel eğitim öğretmenliği mezunu öğretmenlerin, lisans düzeyinde aldığı derslerden dolayı özel eğitim alanında çalışabilecek yeterliğe sahip olmaları ile ilişkili olabilir. Ünal (2022) tarafından yapılan çalışmada, özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin öz yeterliklerinin, branş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Söz konusu çalışmada, ölçeğin akademik öz yeterlik boyutunda diğer branşlarla okul öncesi, sınıf öğretmeni ve özel eğitim branşları arasında diğer branşlar lehine farklılaştığı; sosyal öz yeterlik alt boyutunda ise okul öncesi ve sınıf öğretmeni branşlarıyla özel eğitim branşı arasında okul öncesi ve sınıf öğretmeni branşları lehine anlamlı bir biçimde farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmada farklı lisans bölümlerinden mezun olan özel eğitim öğretmenlerinin programa bağlılık düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Literatürde farklı branşlardan mezun olup aynı branşı yapan öğretmenlerin programa bağlılıklarının araştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmayla var olan bu boşluğun doldurulması beklenmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin programa bağlılık düzeylerinin mezuniyet alanına göre anlamlı düzeyde farklılaşması; özel eğitim öğretmenlerinin sadece üniversitelerin özel eğitim öğretmenliği mezunlarından oluşmayıp, sertifika almış birçok sınıf öğretmeninden ve halk eğitim merkezlerinden özel eğitim sertifikası alıp ücretli özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan birçok farklı branş öğretmeninden oluşması gibi etmenlere bağlı olabilir.

Literatürde aynı görevi yapıp farklı branşlardan mezun olan öğretmenlerin programa bağlılıklarının araştırıldığı araştırma bulunmamaktadır. Ancak farklı branşa sahip olup yine kendi branşlarında görev yapan öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı çalışmalar bulunmaktadır (Aslan & Erden, 2020; Yılmaz, 2021). Nitekim Bay ve diğerleri (2017) öğretmenlerin branşlarının programa bağlılıkta etkili olduğunu ifade etmiştir. Öte yandan öğretmenlerin programa bağlılıklarının, mezuniyet değişkenine göre anlamlı farklılaşmaya yol açmadığı çalışmalar da mevcuttur (Burul, 2018; Karadağ-Caydaşı, 2019; Gürbüz, 2020). Söz konusu çalışmalara katılan öğretmenlerin lisans düzeyinde öğretim programlarıyla ilgili benzer dersleri görmesi ve sene başında oluşturulan planlara bağlı kalma zorunluluklarının olması, öğretmenlerin programa bağlılık düzeyinin mezuniyet alanına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamasının sebebi olabilir.

### **Özel Eğitim Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık, Öz Yeterlik İnanç ve Programa Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki İle Program Okuryazarlığı Yordayıcılarına Dair Sonuç ve Tartışma**

Özel eğitim öğretmenlerinin program okuryazarlık, öz yeterlik inanç ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için Pearson korelasyon analizi kullanılarak incelenmiştir. Pearson korelasyon analiz sonucuna göre öğretmenlerin program okuryazarlık, öz yeterlik inanç ve programa bağlılık düzeyleri arasında yüksek düzeyde olumlu yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin program okuryazarlık, öz yeterlik inanç veya programa bağlılık düzeylerinden biri arttıkça diğerlerinin de arttığı veya biri azaldıkça diğerlerinin de azaldığı söylenebilir. Ancak öğretmenlerin yaş ve meslekte çalışma süreleriyle program okuryazarlık, öz yeterlik inanç ve programa bağlılık düzeyleri arasında herhangi bir ilişki tespit edilmemiştir.

Literatür incelendiğinde öğretmenlerin program okuryazarlık, öz yeterlik inanç ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak program okuryazarlık ile

programa bağlılık; program okuryazarlık ile öz yeterlik inancı arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Yılmaz (2021) tarafından yapılan çalışmada bu araştırmanın bulgularıyla örtüşür nitelikte, program okuryazarlığının programa bağlılıkla orta düzeyde ve olumlu yönde anlamlı düzeyde ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Güler (2021) okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlik inancı ile program okuryazarlığı arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Görüldüğü üzere literatürde yapılan çalışmalar, bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bir öğretmenin program okuryazarlık düzeyinin yüksek olması; o öğretmenin, öğretim programları hakkında yeterince bilgi sahibi olması, öğretim programlarını amacına uygun kullanabilmesi, programda değişiklikler meydana geldiğinde programa uyum sağlayabilmesi, programı eleştirebilmesi ve eğitim öğretim ortamında programın kendisine rehberlik yapabileceğine inanması gerekir (Keskin, 2020). Bu durum program okuryazarlık, programa bağlılık ve öz yeterlik inancının birbirleriyle olan ilişkisine gerekçe gösterilebilir.

Özel eğitim öğretmenlerin program okuryazarlıklarının; öz yeterlik inancı ve programa bağlılık değişkenleri tarafından ne düzeyde yordandığını anlamak için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Yapılan çoklu regresyon analiz modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Modelde hem öz yeterliğin hem de programa bağlılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle bağımlı değişken olan program okuryazarlığının hem öz yeterlik hem de programa bağlılık ile istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu bir ilişkisi vardır. Bu bağlamda öğretmen öz yeterlik inancının ve program bağlılık düzeyindeki artışın veya azalışın öğretmenlerin daha yüksek ya da daha düşük program okuryazarlık düzeyine sahip olacağına ilişkin öngörülebilir bulunulmasını sağladığı anlaşılmıştır. Modelde hem öz yeterliğin hem de programa bağlılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Yılmaz (2021) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığının öğretim programına bağlılığı olumlu yönde anlamlı olarak yordadığını saptamıştır. Ayrıca program okuryazarlığı programa bağlılığın anlamlı yordayıcısı olduğu görülmüştür. Bu durum araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin meslekte çalışma yılları ile program okuryazarlıkları arasında istatistiksel olarak herhangi bir ilişki belirlenmemiştir. Demir ve Toraman (2021) öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleriyle mesleki kıdem arasında alt boyutlar ve genel ortalama anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Bu bulgular araştırmamızın sonucuyla örtüşmektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin program okuryazarlıkları üzerine yapılan birçok çalışma, meslekte çalışma süresinin belirleyici olmadığını göstermiştir (Aslan, 2018; Aslan & Gürlen, 2019; Erdamar, 2020; Erdem & Eğmir, 2018; Güler, 2021; Yılmaz, 2021). Türk Eğitim Derneği (TED, 2009) Öğretmen Yeterlikleri raporunda öğretmenlerin %70'inin öğretim programlarını ders kitaplarından ve kılavuz kitaplardan takip ettiklerini belirtmiştir. Bu durum Öğretmenlerin program okuryazarlığının meslekte çalışma süresine göre farklılık göstermemesine gerekçe gösterilebilir. Ayrıca mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bilgilerinin daha güncel olması, kıdemli öğretmenlerin ise meslekte geçirdikleri süre boyunca öğretim programlarına hakim olmaları sebebiyle her iki grubun da program okuryazarlık düzeyinin yüksek olması, bu gerekçeyi desteklemektedir (Yılmaz, 2021). Öte yandan Özkan (2016) ise yaptığı çalışmada öğretmenlerin meslekte çalışma süresi arttıkça program terimlerine ilişkin farkındalıklarının azaldığını belirtmiştir. Öğretmen atamalarının son 15 yılda Kamu Personeli Seçme Sınavına göre yapılması ve bu sınavdaki konuların % 20'sinin program geliştirme alanlarından çıkmasından dolayı yeni öğretmenlerin alandaki terimleri anlama, tanıma ve açıklama konularında daha iyi olması bu durumun gerekçesi olabilir (Özkan, 2016). Araştırmanın bulguları ışığında şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Lisans mezunu öğretmenlerin de lisansüstü eğitim programlarına yönlendirilmesi sağlanarak öğretmenlerin, program okuryazarlık düzeylerinin artırılması sağlanabilir.
2. Özel eğitim öğretmenlerinin kendi öğretim programlarını oluşturma ve değerlendirme süreçlerine aktif olarak katılması sağlanabilir. Böylece daha zengin içerikler hazırlanabilir.
3. Bu araştırma nicel yöntemle uygulanmıştır. Öğretmenlerin program okuryazarlıkları, programa bağlılıklar ve öz yeterlik inançları nitel veya karma araştırma yöntemiyle incelenebilir. Böylece daha derinlemesine bilgiler elde edilebilir.
4. Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin artırılması için programa bağlılıklarının ve öz yeterlik inançlarının geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

**Kaynaklar**

- Akinoğlu, O., & Doğan, S. (2012, 12-14 Eylül). *Eğitimde program geliştirme alanına yeni bir kavram önerisi program okuryazarlığı*. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi [Sözlü bildiri]. Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Akyıldız, S. (2020). Eğitim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 315-332. <https://doi.org/10.17755/esosder.554205>
- Anıl-Arıkan, P. (2019). *Okul yöneticilerinin öz yeterlik inançları ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez Numarası: 599651) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arpacı, A. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji öğretimine yönelik öz yeterlik algıları* (Tez Numarası: 816585) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aslan, M., & Erden, R. Z. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 175-199. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.691525>
- Aslan, O. (2019). *İlk ve ortaokul yöneticilerinin program okuryazarlığına ilişkin algularının çeşitli değişkenlere göre analizi* (Tez Numarası: 573023) [Yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri* (Tez Numarası: 516831) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aslan, S., & Gürlen, E. (2019). Üç Boyutlu sanal öğrenme ortamında 5. sınıf düzeyinde kesirlerin öğretimi: Second life örneği. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.005>
- Aslan, S., & Gürlen, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.006>
- Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Atasoy, M. U. (2010). *Lisans ve tezsiz yüksek lisans öğrenimi görmekte olan müzik öğretmenleri adaylarının genel öğretmenlik öz yeterlik algularının incelenmesi* (Tez Numarası: 279790) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ateş, G. (2016). *Akdeniz üniversitesi eğitim fakültesi öğretmen adayları ve Antalya'da görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algularının karşılaştırılması* (Tez Numarası: 436744) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Atlı, K., Kara, Ö., & Mirzeoğlu, A. D. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine yönelik algularının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26(2), 281-299. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gbesbd/issue/61222/837824>
- Avar-Vayvay, N. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim programı okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez Numarası: 635645) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, Y. (2016). Örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(2), 165-192. <https://doi.org/10.14527/kuey.2016.007>
- Balkan-Kıyıcı, F., Atabek-Yiğit, E., & Darçın, E. S. (2014). Doğa eğitimi ile öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerindeki değişimin ve görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 4(1), 17-27. <https://dergipark.org.tr/en/pub/trkefd/issue/21473/230150>
- Bay, E., Kahramanoğlu, R., Döş, B., & Turan-Özpolat, E. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 110-137.

- Bayrı, S. (2022). *Özel eğitim kurumlarında görev alan öğretmenlerin program okuryazarlık durumları ile özel eğitim öğretmenliği özel alan yeterliklerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 737057) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies*, 12(18), 121-138. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12103>
- Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisini incelemesi* (Tez Numarası: 513474) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bümen, N., Çakar, E., & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 203-228. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.2020>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Candaş, B. & Özmen, H. (2022). Fen bilgisi öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri bağlamında öz yeterlikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 62-92. <https://doi.org/10.18039/ajesi.892559>
- Cohen, J. (1992). A power primer, psychological bulletin. *Quantitative Methods in Psychology*, 112(1), 155-159. <http://users.cla.umn.edu/~nwaller/prelim/cohenpowerprimer.pdf>
- Çavuşoğlu, G. (2022). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez Numarası: 707489) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ., & Altınkurt, Y. (2017). Öğretmen öz yeterlik inancı ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20-32. <https://doi.org/10.21666/muefd.319209>
- Demir, E., & Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1516-1523. <https://doi.org/10.24315/tred.858813>
- Erdamar, F. S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları ve ilkökul yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine yönelik algılarının ilerlemeci felsefe bağlamında analizi* (Tez Numarası: 737057) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erdem, C., & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.428727>
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Yelkentepe Yayınları.
- Eryenen, G. (2008). *Öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik öz yeterlikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin akademik başarının yordanmasındaki rolü* (Tez Numarası: 261696) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi Yayınları.
- Gömlüksiz, M. N., & Erdem, Ş. (2018). Eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon eğitimi programına kayıtlı öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 73, 509-529. <https://doi.org/10.9761/JASSS7964>
- Gül, Ö. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin öz yeterlik inancı ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez Numarası: 532839) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Güler, Ş. Y. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri, öz yeterlik inançları düzeyleri ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez Numarası: 681722) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güleş, E. (2022). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* (Tez Numarası: 715738) [Yüksek lisans tezi, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gülpek, U. (2020). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlık ve beden eğitimi öğretim yeterliliği düzeylerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 627563) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güneş, F. (1997). *Okuma-Yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ocak Yayınları.
- Güneş-Şimşek, S., & Çakmak, M. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(27), 233-256. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kesitakademi/issue/63113/959325>
- Güngör-Demir, S. (2023). *Öğretmen adaylarının okuryazarlık düzeyleri ile eğitim programına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi* (Tez Numarası: 782415) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürbüz, Ç. (2020). *Müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programına bağlılık düzeylerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 654835) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürbüz, Ş. (2021). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılık durumları* (Tez Numarası: 682861) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Heward, W. L. (2012). *Exceptional children: An introduction to special education* (10th ed.). Pearson Merrill Prentice Hall.
- İrıdağ, A. (2021). *Özel eğitim öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretimine yönelik öz yeterlik inançları* (Tez Numarası: 660994) [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 12(65), 827-840. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3495>
- Kahvecioğlu, G. (2022). *Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretme ortamları alguları öğretmeye ilişkin motivasyonları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez Numarası: 736739) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karabacak, M. S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik alguları ile öz yeterlik alguları arasındaki ilişki* (Tez Numarası: 370318) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karadağ-Çaydaşı, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşleri ve öğretim programına bağlılıklarının değerlendirilmesi* (Tez Numarası: 596743) [Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karahan, Ş. (2008). *Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 226410) [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karakuyu, A., & Oğuz, A. (2021). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılıkları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 85-103. <https://doi.org/10.29129/inujse.915003>



- Kauffman, D., Johnson, S. M., Kardos, S. M., Liu, E., & Peske, H. G. (2002). Lost at sea: New teachers' experiences with curriculum and assessment. *Teachers College Record*, 104(2), 273-300. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00163>
- Kaynarınar, E. (2022). *Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin çeşitli değişkenler açısından tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Sivas ili örneği)* (Tez Numarası: 727198) [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi* (Tez Numarası: 226410) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Keskin, A., & Korkmaz, H. (26-28 Ekim, 2017). *Öğretmenlerin program okuryazarlığı kavramına yükledikleri anlam* [Sözlü bildiri]. 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. Muğla, Türkiye.
- Keskin, A., & Korkmaz, H. (2021). Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 857-884. <https://doi.org/10.37217/tebd.917130>
- Kızılaslan-Tunçer, B., & Şahin. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 247-260. <https://doi.org/10.17556/erziefd.511367>
- Mcmillan, J. H., & Schumacher, S. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (4th ed.). Pearson.
- McRae, G. W. (2018). *Teachers' literacy knowledge: A case study of provision* [Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Sydney].
- Omak, S., Alpdoğan, Y., & Sazak, E. (2022). Sınıfında OSB'li öğrenci bulunan özel eğitim öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 152-171. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1030716>
- Opho, O. E., & Awhen, F. (2015). Teachers perceived problems of curriculum implementation in tertiary institutions in cross river state of Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 145-151. <http://iiste.org/Journals/index.php/JEP>
- Özkan, H. H. (2016). An analysis of teachers' opinions about their knowledge of curriculum terms awareness. *Universal Journal of Educational Research*, 4(7), 1601-1613. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1106280.pdf>
- Özsoy, Y. (1989). Special education in Turkey in reference to unesco experts report. *Kurgu*, 5(1), 275-289. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1504042>
- Sağ, R., & Sezer, R. (2012). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki eğitim ihtiyaçları. *İlköğretim Online*, 11(2), 491-503. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8589/106749>
- Sağlam, H. (2018). *Öğretmenlerin duygusal zekaları ve öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez Numarası: 226410) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Scherbaum, C. A., Cohen-Charash, Y., & Kern, M. J. (2006). Measuring general self-efficacy: A comparison of three measures using item response theory. *Educational and Psychological Measurement*, 66(6), 1047-1063. <https://doi.org/10.1177/0013164406288171>
- Sivrikaya, T., & Karabulut, H. A. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1851-1888. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2779375>
- Şahin, A. İ. (2020). *Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 644183) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.



- Şahingöz, Ş. (2021). *Fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi üzerine bir araştırma* (Tez Numarası: 681010) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Teker, Z. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile öz yeterliklerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 226410) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tuzcuoğlu-Bülbül, N. (2021). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı yeterlikleri ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez Numarası: 226410) [Yüksek lisans tezi, Mardin Artuklu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen yeterlilikleri raporu*. [https://www.ted.org.tr/wpcontent/uploads/2019/04/Ogretmen\\_Yeterlik\\_Kitap\\_Ozet\\_rapor.pdf](https://www.ted.org.tr/wpcontent/uploads/2019/04/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf)
- Türkan, S. (2017). *Öğretmenlerin değer yönelimlerinin öz-yeterlik algıları üzerine etkisi*. (Tez Numarası: 226410) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Türkmen, B. Z. (2018). *Öğrenci ve öğretmenlerin tablet kullanımına dönük tutumları ile akademik öz yeterlik, öğretmen öz yeterlik ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez Numarası: 226410) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ünal, Ö. (2022). *Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlikleri, sınıf yönetim becerileri ve program okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez Numarası: 723821) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.81>
- Yar-Yıldırım, V. (2020). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 208-224. <https://doi.org/10.17679/inuefd.590695>
- Yaşaroğlu, C., & Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 247-258. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inesj/issue/40013/475707>
- Yıldız, S. (2019). Öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Social Science Studies Journal*. 5(44), 5177-5191. <https://doi.org/10.26449/sss.1767>
- Yılmaz, G., & Kahramanoğlu, R. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 178-187. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jier/issue/67379/1011656>
- Yılmaz, G. (2021). *Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez Numarası: 676822) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.



## Program Literacy Status of Special Education Teachers\*

Hakan Göl <sup>1</sup>

Naif Ergün <sup>2</sup>

### Abstract

**Introduction:** Special education curricula are different from other curricula. For special education teachers to be able to prepare and implement individualized education programs for their students, it is important for them to know and understand the curricula at special education level and to have curriculum literacy. Accordingly, the purpose of this study is to examine the relationship between curriculum literacy, self-efficacy beliefs and curriculum commitment levels of special education teachers. In addition, the study also analyzed how teachers' curriculum literacy, self-efficacy beliefs and curriculum commitment levels change according to various demographic variables.

**Method:** In this study, we used a descriptive-correlational research model. We obtained the research data using scales developed for this purpose. We collected data from 402 (female: 213, male: 189) special education teachers in different geographical regions of Turkey and analyzed it using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 26 data analysis program.

**Findings:** The study found that special education teachers had good levels of curriculum literacy, self-efficacy beliefs, and commitment to the curriculum. The results showed that curriculum literacy and self-efficacy belief levels did not differ according to gender, while the level of commitment to the curriculum differed in favor of women. The findings indicated that the level of curriculum literacy and curriculum commitment did not differ according to educational status, while the level of self-efficacy beliefs differed in favor of teachers with graduate degrees. Program literacy, self-efficacy belief, and program commitment levels differed significantly according to the field of graduation. The analysis revealed that curriculum literacy, self-efficacy beliefs, and curriculum commitment levels were highly correlated with each other. Finally, the study determined that teacher self-efficacy beliefs and curriculum commitment levels were predictors of curriculum literacy.

**Discussion:** According to the findings, we concluded that special education teachers have high levels of curriculum literacy, curriculum commitment, and self-efficacy beliefs, and we presented recommendations in this context.

**Keywords:** Self-efficacy beliefs, special education teachers, curriculum commitment, curriculum literacy, curriculum.

**To cite:** Göl, H., & Ergün, N. (2025). Program literacy status of special education teachers. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 26(1), 101-116. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1397760>

<sup>1</sup>**Corresponding Author:** Teacher, Ministry of National Education, E-mail: hakangol21@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5089-6808>

<sup>2</sup>Assist. Prof., Mardin Artuklu University, E-mail: naifergun@artuklu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5346-5053>

### Introduction

For a society to progress and develop, the individuals comprising that society must have access to opportunities that will enable them to realize their potential. The foremost of these opportunities is education. Ertürk (1972, p. 2) defines education as the process by which individuals consciously develop behaviors in a desired direction through their own experiences. Alkan (1980, p.6), on the other hand, defined education as "behavioral change, changing one's behavior in the direction of goals through one's own experiences, developing one's abilities in various aspects in a suitable and balanced manner for the individual and society". Looking at these definitions, it is understood that the main purpose of education is to realize a purposeful learning in the learning process by targeting the experiences of all individuals. In this context, educational studies for individuals with different and special conditions reveal the phenomenon of special education.

Special education is an intervention designed to eliminate all obstacles that prevent a child with a disability from learning and to ensure his/her functional participation in school and social environment (Heward, 2012). For the education of individuals in need of special education, there is a need for a unique curriculum prepared according to the special needs of these individuals and a qualified manpower, namely special education teachers, to deliver this curriculum. Thanks to special education teachers and specially created curricula, educators provide individuals in need of special education with education according to their disability types (Özsoy, 1989). This education prevents students' deficiencies from turning into disabilities and helps them become self-sufficient (Ataman, 2003). In this context, educators individualize the education of special education students differently from the education of students in other curricula.

Individuals in need of special education; it is important to identify individuals who differ significantly from their peers in personal and developmental terms at an early age and to receive special education with appropriate tools, materials and methods (Kaynarınar, 2022). Special education programs and the teachers who implement these programs are among the most important factors for students in need of special education to benefit from special education at the maximum level.

For teachers to be able to implement curricula, they need to have knowledge about curricula, be able to interpret, question and adapt them to the society they live in (Keskin & Korkmaz, 2017). As a matter of fact, Akınoğlu and Doğan (2012) stated that the most important condition for the implementation of educational programs is that teachers know the structure, scope and characteristics of educational programs. In this context, special education teachers need to have a good command of curricula in order to be beneficial to their students with disabilities in their educational processes and to implement this phenomenon by individualizing it. These programs require qualified teachers to achieve maximum benefit.

The education system seeks qualifications, quality, and competence in special education teachers who manage the education and training process of students in need of special education (Ünal, 2022). These qualities are important for the healthy execution of the education and training processes of individuals in need of special education and for the development of students. Thus, Fidan (1986) indicated that the effectiveness of the curriculum on students depends on teachers' ability to understand, implement and interpret the curriculum.

It is important for teachers to know, criticize and interpret the curricula for practice in order for their students to gain the outcomes in the curriculum (Keskin, 2020). This importance is closely related to the ability of special education teachers to prepare individualized education Programs (IEP) and implement these programs. Curriculum literacy is "the teacher's awareness of the features specific to education programs, the ability to use this awareness for practice, and the ability to use the education program as a guide by making evaluations and interpretations from a critical perspective" (Keskin & Korkmaz, 2021). Curriculum literacy also includes competencies such as objectives, content, learning and teaching processes, and assessment and evaluation that teachers should have (Bolat, 2017). Teachers who are curriculum literate read, understand, plan and implement official curricula correctly and efficiently (Atlı et al., 2021). The goals in the IEPs of individuals with special needs are worked together by the student and special education teachers throughout the year, IEP team members are informed about the progress made by the child, and the education program is reviewed from time to time (Sivrikaya & Karabulut, 2023). In this context, it can be considered that special education teachers who are curriculum literate understand the special education programs published by the Ministry of National Education correctly and effectively create IEP's for their students.

Teachers' knowing, understanding and criticizing the curriculum is related to curriculum literacy (Akyıldız, 2020). The extent to which teachers adhere to the curriculum and the extent to which they implement the official curriculum in their classrooms is related to the concept of curriculum adherence (Burul, 2018;

Yaşaroğlu & Manav, 2015). The fact that while implementing the curricula, teachers should first understand what the curricula are and that teachers who are curriculum literate can more easily solve the problems they may encounter in the process while implementing the curriculum shows that curriculum literacy is related to curriculum adherence. As a matter of fact, it is not possible to implement and adhere to an unknown curriculum (Yılmaz, 2021). Measuring the level of commitment to the curriculum can determine whether the curriculum has achieved success or not, if not, what are the reasons for not achieving success and what has changed in the programs (Bümen et al., 2014). Teachers' knowledge of and ability to criticize curricula is closely related to their belief that they can perform the duties and responsibilities required by teaching (Atasoy, 2010).

Teachers with high levels of self-efficacy beliefs are more willing and patient when working with students who have difficulties in education, are more motivated to teach new things to students, and are more committed to the teaching profession (İridağ, 2021). It can be thought that this situation is also valid for special education teachers, and if special education teachers have high self-efficacy, they will be more patient and highly motivated towards students in need of special education. As a matter of fact, teachers' self-efficacy beliefs have an important effect on the teaching processes of students who learn later than their peers (Woolfolk & Hoy, 1993; as cited in Karahan, 2008). Self-efficacy includes the belief about the extent to which a person has the cognitive, behavioral and motivational resources needed to perform a task (Scherbaum et al., 2006). When the literature was examined, no study was found in which curriculum literacy, curriculum commitment and self-efficacy variables were discussed. The lack of a study in this field made it important to focus on this field. We expect this study to fill the existing gap in the field. The idea that curriculum literate teachers should know the curricula; they should adhere to the curriculum they know and implement the curriculum in the school environment; and they should have the belief that they can do these skills in order to apply the curriculum they know and implement with their students in the classroom environment makes it important to understand the relationship between these three phenomena. As a matter of fact, teachers with self-efficacy beliefs feel less anxiety while planning in the educational environment and thus can demonstrate their skills related to curriculum planning in a better way (Candaş & Özmen, 2021). In this context, it can be thought that these teachers can understand and implement curricula more easily in the educational environment and adapt to these programs more easily.

Güler (2021) stated that with a high level of curriculum knowledge of preschool teachers, teachers will feel more competent towards their students and will have the ability to create an appropriate educational environment. Akmoğlu and Doğan (2012) also stated that it is important for teachers to be curriculum literate in order to carry out education and training processes effectively. In this context, it can be thought that if special education teachers have a good command of special education programs (that is, if they have sufficient level of knowledge), understanding, implementation and evaluation skills of the program, teachers' self-efficacy beliefs will be at a higher level when dealing with students in need of special education and their belief that they can use program knowledge in the educational environment will be at a higher level. Since students in need of special education require more attention and patience than other students and different programs should be prepared for these students according to different types of disabilities, it is important to investigate the curriculum literacy, curriculum commitment and self-efficacy beliefs of special education teachers.

In the light of all this information, it is necessary to address the extent to which special education teachers have a good command of curricula when working with individuals with special needs, the extent to which they can adhere to these curricula and apply them in educational environments, and how much they trust themselves when working with students with special needs, how much they believe in themselves in gaining behaviors for these students and extinguishing the negative behaviors of these students. Since the importance and scope of special education is increasing in today's rapidly changing and developing world, the problem of this study is to examine the level of curriculum literacy, curriculum commitment and self-efficacy belief levels of special education teachers and the level of relationship between them. In line with this general purpose, answers to the following questions will be sought.

1. What are special education teachers' curriculum literacies, self-efficacy beliefs and commitment levels to the curriculum?
2. Do special education teachers' curriculum literacies, self-efficacy beliefs and curriculum commitment levels show a significant difference according to demographic variables (gender, educational status, level of education and graduation program)?
3. Is there a significant relationship between special education teachers' age, curriculum literacies, self-efficacy beliefs and curriculum commitment levels?

4. Do special education teachers' age, working time in the profession, curriculum commitment and self-efficacy beliefs predict special education teachers' curriculum literacy levels?

### Method

#### The Research Model

In this study, we used a descriptive-correlational research model. The correlational research model determines the degree of relationship between two or more variables. In research, analysts can conduct correlation analyses to define a relationship between two or more variables and to determine the degree of this relationship (McMillan & Schumacher, 2004). In fact, in this study, we examine the relationships between a large number of variables and use a highly representative sample for this purpose.

#### Research Group

The population of the study consists of special education teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education in the 2022-2023 academic year. The participants in the study sample were selected by purposive sampling method. Purposive sampling method allows for in-depth analysis by selecting information-rich situations depending on the purpose of the study, describing the demographic characteristics of the selected groups and establishing relationships between them (Büyüköztürk et al., 2019, pp. 92-93). This study also analyzed demographic characteristics such as gender and age. 437 special education teachers from seven different regions of Turkey participated in the study. Since 35 teachers who participated in the study gave incorrect answers to the control question, the data of these teachers were not included in the analysis. In total, 402 teachers (Male: 189; Female: 213) participated in the study. The average age of the participants was 33.7 years. While 375 (93.3%) of the participants had undergraduate degrees, 27 (6.7%) had postgraduate degrees. Again, 317 (78.9%) of the participants were graduates of special education teaching, 59 (14.7%) were graduates of classroom teaching and 26 (6.5%) were graduates of other departments.

#### Data Collection Tools

##### *Demographic Information Form*

This form prepared by the researchers in this study includes questions about the gender, age group, education level, type of school, years of service, geographical region, field of graduation, and having a person with disability in the family or close environment.

##### *Teacher Self-efficacy Belief Scale*

This scale developed by Çolak et al (2017) is a 5-point Likert-type scale (1: Disagree; 5: Agree) consisting of 27 items and 5 sub-factors. A high score indicates a high level of teacher self-efficacy belief. Cronbach's Alpha internal consistency coefficients of the factors were calculated as .75 for Academic Self-efficacy factor, .86 for Professional Self-efficacy factor, .88 for Social Self-efficacy factor, .87 for Intellectual Self-efficacy factor and .93 for the whole scale. Within the scope of this study, in order to determine the internal consistency of the scores obtained from the scale, the Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of all items was .97 and this value shows that the internal consistency level of the scale is high.

##### *Commitment to Curriculum Scale*

This scale developed by Yaşar and Manav (2015) is a one-factor 5-point Likert-type scale (1: Strongly disagree; 5: Strongly agree) consisting of 20 items (4 items contain negative statements). A high score indicates a high level of commitment to the curriculum. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the single-factor scale was calculated as .89. The one-factor structure explains 35.815% of the total variance. In this study, we calculated the Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the Curriculum Commitment Scale as .93, indicating high internal consistency.

##### *Curriculum Literacy Scale*

This scale developed by Yar-Yıldırım (2020) is a three-factor 5-point Likert-type scale (1: Strongly disagree; 5: Strongly agree) consisting of 29 items. A high score indicates a high level of commitment to the curriculum. The calculations showed Cronbach Alpha reliability coefficients of the scale as .93 for the knowledge factor, .94 for the skills factor, and .92 for the attitude factor. When all factors in the scale were evaluated together, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient was found to be .96. The Cronbach Alpha consistency



coefficient of the curriculum literacy scale used in this study was .97 and it is seen that the internal consistency is quite high.

### Data Collection and Analysis

During the data collection process, we first presented detailed information about the research to the Ethics Commission of Mardin Artuklu University and obtained an ethics committee approval document for the study to be conducted (Number: E-79906804-050.06.04-81704). Then, permission was obtained via e-mail from the researchers who developed the scales we used in the study. The data required for the research were collected online through the Google Forms application. The access link to the prepared measurement tool was sent to school principals to share in their school groups. Detailed information about the purpose and scope of the study was given and support was requested to deliver the access link to special education teachers. The researcher conducted interviews with many special education teachers, the scales were sent to them online during the interviews and they were asked to fill in the scales. The link to the scales was shared in the social media groups of special education teachers and special education teachers were asked to fill in the scales.

In data analysis, in order to reveal the purpose of the study, frequencies were first extracted in response to the level question. The level of frequencies at the 5-point Likert level was explained according to the scale structure. Then, the normal distribution of the scale was examined for categorical data, and after it was seen that the data showed normal distribution (kurtosis and skewness values were between  $\pm 1.5$  values), t-test was applied for binary categorical and one-way variance analysis (ANOVA) was applied for more than two categories. In addition to the significance levels of categorical data, effect sizes were also examined and reported. Cohen's  $d$  values between 0-.20 indicate a low effect size, between .20-.60 indicate a medium effect size, and .60 and above indicate a high effect size (Cohen, 1992). Pearson Product Moment Correlation was conducted for the third objective of the study. Finally, multiple regression analysis was applied for the fourth objective of the study. All of the basic assumptions required for multiple regression analysis were met (Durbin Watson Value = 1.88).

## Findings

### Program Literacy Levels of Special Education Teachers

In the first question of the study, in order to determine the curriculum literacy levels of the groups, the teachers received a minimum score of 3.38 and a maximum score of 4.04 from the scale where the minimum score average was 1 and the maximum score average was 5. The program literacy average of all groups was found to be 3.83. This number corresponds to the range of agree. Therefore, it is seen that the teachers participating in the study have a good level of curriculum literacy.

To find an answer to the second question of the research, we first examined the differences in curriculum literacy, curriculum commitment, and self-efficacy beliefs according to the gender variable. As a result of the analysis, the findings showed that curriculum literacy ( $t(400) = 1.46; p > .05$ ) and self-efficacy ( $t(400) = .99; p > .05$ ) levels did not differ significantly by gender. The analysis revealed that the level of commitment to the program differed significantly according to gender ( $U = 17246.5; p = .013$ ).

To find an answer to the second question of the research, we first examined the levels of differentiation of curriculum literacy, curriculum commitment, and self-efficacy levels according to the gender variable. (Since all of these variables did not differ significantly according to gender, we do not present the data here as a table).

**Table 1**

*T-Test Results of Program Literacy, Program Commitment and Self-Efficacy Belief Level According to Educational Status*

Variables	Education status	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Self-efficacy	Bachelor	375	3.87	.699	-2.586	400	.01	.016
	Master's/PhD	27	4.22	.495				
Literacy	Bachelor	375	3.83	.666	-1.077	400	.287	.003
	Master's/PhD	27	3.97	.977				
Commitment to program	Bachelor	375	3.98	0.659	-1.913	400	.056	.009
	Master's/PhD	27	4.23	0.573				

As seen in Table 1, there was no significant difference in the curriculum literacy levels ( $t(400) = -1.08; p > .05$ ) and curriculum commitment levels ( $t(400) = -1.9; p > .05$ ) of undergraduate and graduate teachers. However, there was a significant difference in the self-efficacy beliefs of the two groups ( $t(400) = -2.6; p < .05$ ). As a result,



in terms of self-efficacy belief levels between different educational backgrounds, there was a statistically significant difference in favor of teachers with postgraduate degrees. It is seen that this difference is at a low level according to Cohen's *d* reference values.

We divided the graduation areas of the teachers into three groups: special education teaching, classroom teaching (teachers who changed their branch by receiving a special education certificate), and other (paid teachers from all branches). Then, we applied one-way analysis of variance to determine the difference between the schools. Table 2 shows the results obtained.

**Table 2**

*ANOVA Results of Curriculum Literacy, Self-Efficacy Beliefs and Level of Commitment to Curriculum According to Field of Graduation*

Variables		Sum of squares	<i>Df</i>	Mean squares	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
Program literacy	Between groups	4.000	2	2.000	4.679	.010	.023
	Within group	170.527	399	.427			
	Total	174.527	401				
Self-efficacy belief	Between groups	6.287	2	3.144	6.737	.001	.033
	Within group	186.177	399	.467			
	Total	192.465	401				
Commitment to the program	Between groups	6.989	2	3.495	8.401	.000	.040
	Within group	165.973	399	.416			
	Total	172.963	401				

As a result of the analysis of variance in Table 2, it shows that the level of program literacy ( $F(2,399) = 4.68$ ;  $p = .010$ ), self-efficacy belief level ( $F(2,399) = 6.73$ ;  $p = .001$ ) and program commitment level ( $F(2,399) = 8.40$ ;  $p < .001$ ) showed a statistically significant difference according to the graduation area of special education teachers.

According to the results of the multiple comparative (Post-hoc) test, teachers who graduated from special education teaching ( $N = 317$ ;  $M = 3.88$ ;  $SD = .654$ ) had significantly higher curriculum literacy levels than those who graduated from classroom teaching ( $N = 59$ ;  $M = 3.60$ ;  $SD = .602$ ). Teachers who graduated from other branches and worked in the field of special education teaching ( $N = 26$ ;  $M = 3.92$ ;  $SD = .747$ ) had the highest curriculum literacy level.

When the levels of teachers' self-efficacy beliefs according to the field of graduation were examined, it was found that the self-efficacy belief levels of teachers graduated from special education teaching ( $N = 317$ ;  $\bar{X} = 3.91$ ;  $SD = .670$ ) were significantly higher than the self-efficacy belief levels of teachers graduated from classroom teaching ( $N = 59$ ;  $M = 3.66$ ;  $SD = .799$ ). Self-efficacy belief levels of teachers graduated from other branches ( $N = 26$ ;  $M = 4.23$ ;  $SD = .526$ ) were significantly higher than those of teachers graduated from classroom teaching ( $N = 59$ ;  $M = 3.66$ ;  $SD = .799$ ).

When the levels of teachers' commitment to the curriculum were examined according to the field of graduation, it was found that the commitment levels of special education teachers ( $N = 59$ ;  $M = 3.66$ ;  $SD = .799$ ) were significantly higher than the commitment levels of classroom teachers ( $N = 59$ ;  $M = 3.66$ ;  $SD = .799$ ). The commitment levels of teachers graduated from other branches ( $N = 26$ ;  $M = 4.38$ ;  $SD = .533$ ) were significantly higher than those of teachers graduated from special education ( $N = 317$ ;  $M = 4.01$ ;  $SD = .652$ ) and classroom teaching ( $N = 59$ ;  $M = 3.76$ ;  $SD = .649$ ).

In the third question of the study, we used Pearson correlation analysis to determine the relationship between special education teachers' curriculum literacy, self-efficacy beliefs, and curriculum commitment levels. Table 3 shows all variables.

**Table 3**

*Pearson Correlation Test Results Between Teachers' Curriculum Literacy, Self-Efficacy Beliefs and Curriculum Commitment Levels*

Variables	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5
1. Program literacy	3.84	.659	1				
2. Self-efficacy belief	3.89	.692	.797	1			
3. Commitment to the program	4.00	.656	.712	.782	1		
4. Age	33.7	8.20	-.037	-.026	-.032	1	
5. Duration of work in the profession	9	7.89	-.029	-.044	-.056	.903	1

When we examined Table 3, the results of Pearson correlation analysis showed a highly positive and significant relationship between teachers' curriculum literacy and self-efficacy levels. We also found a significant positive relationship between curriculum literacy and curriculum commitment levels. Additionally, the analysis revealed a highly significant positive relationship between the level of self-efficacy belief and the level of commitment to the program. In fact, Büyüköztürk (2019: 32) states that correlation coefficients between 0.30 and 0.70 indicate a medium-level relationship, while correlation coefficients between 0.70 and 1 indicate a high-level relationship. According to these results, there is a positive relationship between teachers' curriculum literacy level, curriculum commitment level, and self-efficacy belief level. Therefore, as one increases, the other increases, or as one decreases, the other decreases. On the other hand, we found no statistically significant relationship between age and length of service in the profession and curriculum literacy, curriculum commitment, and self-efficacy belief levels.

We used multiple regression analysis to understand the extent to which self-efficacy beliefs and curriculum commitment variables predicted the curriculum literacy of special education teachers.

**Table 4**

*Multiple Regression Analysis on Predictors of Program Literacy Level*

Variables	$\bar{X}$	SS	B	SE B	$\beta$	t	p	Tol.	VIF
Self-efficacy belief	3.89	.69	.589	.045	.619	13.12	.000	.389	2.574
Commitment to the program	4.00	.65	.229	.047	.228	4.82	.000	.389	2.574

Note:  $F(2,399) = 378,888; p < .001; R^2 = .655; \text{Adj. } R = .653$ .

The multiple regression analysis model was statistically significant ( $F(2, 399) = 378,888; p < .001$ ). The independent variables (self-efficacy and program commitment) explained 65% of the dependent variable (program literacy). As seen in Table 4, the model consisting of self-efficacy belief and program commitment variables predicts program literacy at a significant level ( $p < .001$ ). When the related variables are examined, it is seen that self-efficacy belief and curriculum commitment variables predict curriculum literacy positively.

## Discussion

### Conclusion and Discussion on Special Education Teachers' Curriculum Literacy Levels

We found that the general average of curriculum literacy of special education teachers was at the level of "I agree." When we examined the sub-dimensions of the curriculum literacy scale, we determined that teachers' curriculum literacy level was at the level of "Agree" in all sub-dimensions, including the knowledge sub-dimension, the skills sub-dimension, and the attitude sub-dimension. These results show that special education teachers have a good level of curriculum literacy. There are a limited number of studies examining the curriculum literacy of special education teachers (Bayrı, 2022; Ünal, 2022). Bayrı (2022) stated in his study that the curriculum literacy level of special education teachers was at a high level. Similarly, in the study conducted by Ünal (2022), he determined that the program literacy level was at a high level in the sub-dimensions and overall program literacy level of the program literacy status scale applied to special education teachers. We can say that the high level of curriculum literacy of teachers is related to their good knowledge of the curriculum in which they have a branch.

When we examined the literature, we concluded that the curriculum literacy of teachers was at a good level in many studies conducted on teachers, similar to the result of this study (Aslan, 2018; Demir & Toraman, 2020; Erdamar, 2020; Güler, 2021; Güleş, 2022; Güneş-Şımeo & Çakmak, 2021; Gürbüz, 2021; Yılmaz, 2021; Yılmaz & Kahramanoğlu, 2021). Contrary to the results of this study, some studies found that teachers' curriculum literacy level is low (Kauffmann et al., 2022; McRae, 2018; Oph & Awhen, 2015).

In studies conducted with teachers and prospective teachers, some studies found that the level of curriculum literacy is at a medium level (Erdem & Eğmir, 2018; Kahramanoğlu, 2019; Kızılaslan-Tunçer & Şahin, 2019; Yıldız, 2019). Although these results do not overlap with the results of our study, they are not contrary to our findings. In fact, these studies did not find that teachers' curriculum literacy level was low.

When we examine the studies in the literature, we see that teachers' curriculum literacy levels are at a high level in the majority of the studies. Additionally, Keskin (2020) stated that teachers who participated in in-service training and curriculum development activities had better curriculum literacy levels. It is important for teachers to know and criticize the programs they use in education and training processes and to adapt to changing programs to increase the efficiency of curricula.

### **Results and Discussion of Special Education Teachers' Curriculum Literacy, Self-Efficacy Beliefs and Commitment to Curriculum Levels in Relation to Demographic Variables**

Many studies have examined the role of gender in teachers' curriculum literacies and reported different results. Due to this difference, we examined the role of gender in special education teachers' curriculum literacies. Many studies on teachers' curriculum literacies have revealed that the averages of men and women do not differ significantly (Sağ & Sezer, 2012; Aslan, 2019; Aslan & Gürlen, 2019; Avar-Vayvay, 2020; Gülpek, 2020; Dağ, 2021; Güneş-Şinego & Çakmak, 2021). The findings of these studies overlap with the findings of the current study. The fact that teachers' curriculum literacy does not differ depending on their gender can be explained by the similar level of curriculum mastery among male and female teachers and their ability to follow current curricula and adapt to changes. Additionally, both male and female teachers graduating from the faculty of education, taking similar courses, and participating in similar in-service trainings after being appointed as teachers may contribute to the lack of significant difference in curriculum literacy according to gender.

Some studies on curriculum literacy found a significant difference between the averages of male and female teachers. This situation does not overlap with the result of our study. For example, Güngör-Demir (2023) stated in his study with pre-service teachers that there was a significant difference in favor of women in terms of curriculum literacy levels of pre-service teachers in general. Similar results were found in the study conducted by Gömleksiz and Erdem (2018) with pre-service teachers. Many studies have determined that female teachers have higher curriculum literacy levels than male teachers. This situation can be attributed to the fact that female teachers better assimilate the education and training process and follow it meticulously (Güngör-Demir, 2023). Contrary to other researchers, Erdamar (2020) found that the curriculum literacy of teachers differed in favor of male teachers, not female teachers. The limited scope of the aforementioned study to female teachers working in Diyarbakır, Şanlıurfa, and Şırnak provinces may explain why it does not overlap with the findings of this study.

To determine whether the level of curriculum literacy, self-efficacy belief, and curriculum commitment of special education teachers varies according to educational status, we divided the teachers into two groups: Bachelor's degrees and graduate (master's or PhD). The independent sample t-test results showed a significant difference in the self-efficacy belief level of teachers in favor of postgraduate teachers. On the other hand, we found no significant difference in teachers' curriculum literacy and curriculum commitment levels according to educational status. However, the program literacy and program commitment averages of graduate (master's or PhD) special education teachers were higher than those of teachers with bachelor's degrees.

In this study, there was no significant difference between the curriculum literacy levels of teachers with bachelor and graduate degrees. In the literature, there is only one study in which the curriculum literacy levels of teachers did not differ significantly according to their educational status. In this study, it was determined that the curriculum literacy of teachers working in special education schools did not differ according to their educational status (Ünal, 2022). This finding does not coincide with the findings of the studies conducted by Güneş-Şinego and Çakmak (2021), Aslan (2018), Gömleksiz and Erdem (2018), Erdamar (2020), Güleş (2022). Similarly, in the study conducted by Demir and Toraman (2021) with teachers, the mean curriculum literacy of teachers with master's and doctoral degrees was found to be higher than that of teachers without graduate degrees.

In this study, the self-efficacy belief levels of graduate special education teachers were found to be significantly higher than those of bachelor's degree special education teachers. In a study conducted with teachers working in special education schools, similar to the results of this study, it was determined that the intellectual self-efficacy of graduate teachers was higher than that of bachelor's degree teachers (Ünal, 2022).

This finding is in parallel with the findings of the studies conducted by Aydın (2016), Türkan (2017), Gül (2018). In the study conducted by Karabacak (2014), although there was no significant difference, the self-efficacy perceptions of teachers with master's degrees were found to be higher than those of teachers with bachelor's degrees. Unlike other studies, in the study conducted by Gül (2018), it was observed that the differentiation was between associate degree graduates and bachelor's degree graduates and the self-efficacy belief levels of associate degree graduates were higher.

On the other hand, in some studies, contrary to the result reached in this study, teacher self-efficacy belief levels did not show a significant difference according to the educational status variable (Ateş, 2016; Anıl-Arkan, 2019; Sağlam, 2018; Şahingöz, 2021; Türkmen, 2018; Teker, 2021). Although there are studies showing that teacher self-efficacy does not differ significantly according to educational status, it has been stated that graduate education contributes to the specialization of teachers in a certain field and contributes to the development of teachers' self-efficacy (Omak et al., 2022).

In this study, we determined that special education teachers' levels of commitment to the program did not differ significantly according to their educational background. In other words, we found no significant difference between the levels of commitment to the program of special education teachers with bachelor and graduate degrees. This finding aligns with the findings of the studies conducted by Aslan and Erden (2020) and Çavuşoğlu (2022).

Factors such as teachers working under the Ministry of Education, complying with the curriculum, writing their achievements daily in the class notebook, and meeting school principals' expectations lead teachers with undergraduate and graduate degrees to adhere to the curriculum in a similar way. Additionally, Karakuyu and Oğuz (2021) stated that there is no relationship between educational status and the level of commitment to the curriculum because postgraduate education is mostly about scientific research and does not address teacher education issues much. On the other hand, contrary to the results of this study, Burul (2018), Aslan and Erden (2020), and Ünal (2022) found a significant difference in the level of teachers' commitment to the curriculum according to the educational status variable.

Looking at the majority of the studies, we see that teachers' curriculum commitment and self-efficacy belief levels differ significantly in favor of postgraduate teachers according to the graduation status variable. This difference may be due to the fact that teachers can understand, criticize, and apply the curricula better in the classroom environment because of the courses they take in graduate education. Graduate education provides students with the ability to read, write, research, and produce a text in an academic sense (Demir & Toraman, 2021). In this study, although we found no significant difference in curriculum literacy and curriculum commitment levels according to educational status, we observed that postgraduate teachers had higher curriculum literacy and curriculum commitment levels than teachers with bachelor's degrees. As a result of the one-way analysis of variance conducted to determine how the curriculum literacy, self-efficacy beliefs and curriculum commitment levels of special education teachers changed according to the graduation field, it was determined that the curriculum literacy, self-efficacy beliefs and curriculum commitment levels of special education teachers showed a statistically significant difference according to the graduation field.

We found that the curriculum literacy and self-efficacy belief levels of teachers who graduated from other branches were significantly higher than those of teachers who graduated from classroom teaching. A possible explanation for this situation may be the desire of teachers from other branches working as special education teachers to take their profession more seriously and the quality of education they receive from public education centers. There are a limited number of studies that examined the self-efficacy beliefs of special education teachers according to the branch variable (Bayrı, 2022; Ünal, 2022). The findings of these studies are similar to the findings of this study. In fact, in the study conducted by Bayrı (2022) on the self-efficacy of teachers working in special education institutions, the special education field competencies of special education teachers were found to be higher than those of other branch teachers from the faculty of education. This may be related to the fact that teachers who graduated from special education teaching have the competence to work in the field of special education due to the courses they take at the undergraduate level. In the study conducted by Ünal (2022), it was determined that the self-efficacy of teachers working in special education schools differed significantly according to the branch variable. In the aforementioned study, there was a significant difference in the academic self-efficacy dimension of the scale between other branches and preschool, classroom teacher, and special education branches in favor of other branches. In the social self-efficacy sub-dimension, there was a significant difference between preschool and classroom teacher branches and the special education branch in favor of preschool and classroom teacher branches.

In this study, we found that the commitment levels of special education teachers who graduated from different undergraduate departments differed significantly. The literature lacks studies investigating the commitment to the program of teachers who graduated from different branches and teach the same subject. We expect this study to fill this gap. The significant difference in special education teachers' level of commitment to the curriculum according to the field of graduation may be due to factors such as the diversity of special education teachers, who include not only graduates of special education teaching at universities but also many classroom teachers who have received certificates and many different branch teachers who receive special education certificates from public education centers and work as paid special education teachers.

The literature lacks studies investigating the commitment to the curriculum of teachers who hold the same position and graduated from different branches. However, some studies found that the commitment levels of teachers who have different branches and work in their own branches differ significantly according to the branch variable (Aslan & Erden, 2020; Yılmaz, 2021). Bay et al. (2017) stated that teachers' branches are effective in their commitment to the curriculum. On the other hand, some studies found that teachers' commitment to the curriculum

does not cause significant differences according to the graduation variable (Burul, 2018; Gürbüz, 2020; Karadağ-Caydaşı, 2019). The fact that the teachers in these studies take similar courses related to curricula at the undergraduate level and have to adhere to the plans created at the beginning of the year may explain why the level of teachers' commitment to the curriculum does not differ significantly according to the field of graduation.

### **Conclusion and Discussion on the Relationship Between Special Education Teachers' Curriculum Literacy, Self-Efficacy Beliefs, Program Commitment Levels and the Predictors of Curriculum Literacy**

To determine the relationship between curriculum literacy, self-efficacy beliefs, and curriculum commitment levels of special education teachers, we used Pearson correlation analysis. According to the results, we found a high-level positive and significant relationship between teachers' curriculum literacy, self-efficacy beliefs, and curriculum commitment levels. Based on this, we can say that as one of the levels of curriculum literacy, self-efficacy belief, or curriculum commitment increases, the others increase, or as one of them decreases, the others decrease. However, we found no relationship between teachers' age and length of service in the profession and their levels of curriculum literacy, self-efficacy beliefs, and curriculum commitment.

When we examined the literature, we found no study examining the relationship between teachers' curriculum literacy, self-efficacy beliefs, and curriculum commitment levels. However, some studies examined the relationships between curriculum literacy and curriculum commitment and curriculum literacy and self-efficacy beliefs. In the study conducted by Yılmaz (2021), in line with the findings of this study, the results determined that curriculum literacy had a significant relationship with curriculum commitment at a moderate level and in a positive direction. Güler (2021), in his study with preschool teachers, stated that there was a moderate relationship between teachers' self-efficacy beliefs and curriculum literacy. As can be seen, the studies in the literature overlap with the findings of this study. A teacher's high level of curriculum literacy means that the teacher should have enough knowledge about curricula, be able to use curricula in accordance with their purpose, adapt to the curriculum when changes occur, criticize the curriculum, and believe that the curriculum can guide them in the education and training environment (Keskin, 2020). This situation can be justified by the relationship between curriculum literacy, curriculum commitment, and self-efficacy beliefs.

We used multiple regression analysis to understand the extent to which self-efficacy beliefs and curriculum commitment variables predicted the curriculum literacy of special education teachers. The multiple regression analysis model showed statistically significant results. Both self-efficacy and program commitment were statistically significant in the model. In other words, curriculum literacy, the dependent variable, has a statistically significant and positive relationship with both self-efficacy and curriculum commitment. This means that changes in teacher self-efficacy belief and curriculum commitment level can predict whether teachers will have higher or lower curriculum literacy levels. Both self-efficacy and curriculum commitment were statistically significant in the model. In his study, Yılmaz (2021) found that teachers' curriculum literacy significantly predicted curriculum commitment in a positive direction. In addition, curriculum literacy was found to be a significant predictor of curriculum commitment. This coincides with the findings of this study.

In this study, there was no statistically significant relationship between teachers' years of experience and curriculum literacy. Demir and Toraman (2021) stated that there was no significant difference between teachers' curriculum literacy levels and professional seniority in sub-dimensions and general average. These findings overlap with the results of our study. Similarly, many studies on teachers' curriculum literacy have shown that the duration of working in the profession is not determinative (Aslan, 2018; Erdem & Eğmir, 2018; Aslan & Gürten, 2019; Erdamar, 2020; Güler, 2021; Yılmaz, 2021). Turkish Education Association (TED, 2009) stated in its Teacher Competencies report that 70% of teachers follow the curriculum from textbooks and guidebooks. This situation can be justified by the fact that teachers' curriculum literacy does not differ according to their working time in the profession. In addition, this reasoning is supported by the fact that both groups have high curriculum literacy levels due to the fact that the knowledge of new teachers is more up-to-date, while senior teachers have mastered the curriculum during their time in the profession (Yılmaz, 2021). On the other hand, Özkan (2016) stated in his study that teachers' awareness of curriculum terms decreased as their working time increased. The reason for this may be that new teachers are better at understanding, recognizing and explaining the terms in the field because teacher appointments have been made according to the Public Personnel Selection Examination in the last 15 years and 20% of the subjects in this exam are from curriculum development areas (Özkan, 2016). In the light of the findings of the study, the following suggestions were developed:

1. Teachers' curriculum literacy levels can be increased by directing teachers with bachelor degrees to graduate education programs.

2. Special education teachers can be actively involved in creating and evaluating their own curricula. Thus, richer content can be prepared.
3. This research was applied with quantitative method. Teachers' curriculum literacy, curriculum commitment and self-efficacy beliefs can be examined with qualitative or mixed research method. Thus, more in-depth information can be obtained.
4. In order to increase teachers' curriculum literacy levels, it is thought that their curriculum commitment and self-efficacy beliefs should be improved.



## References

- Akinoğlu, O., & Doğan, S. (2012, 12-14, Eylöl). *Eğitimde program geliştirme alanına yeni bir kavram önerisi program okuryazarlığı [Prospektive teachers' levels of curriculum literacy]*. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Akyıldız, S. (2020). Eğitim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması [A conceptual analysis of the concept of curriculum literacy: A scale development study]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 315-332. <https://doi.org/10.17755/esosder.554205>
- Anıl-Arıkan, P. (2019). *Okul yöneticilerinin öz yeterlik inançları ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [An investigation of relationship between school administrators' self-efficacy beliefs burnout levels]* (Tez Numarası: 599651) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arpacı, A. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji öğretimine yönelik öz yeterlik algıları [Pre-service science teachers' self efficacy perceptions towards biology teaching]* (Tez Numarası: 816585) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aslan, M., & Erden, R. Z. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi [Investigation of secondary school teachers' commitment to the curriculum]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 17(1), 175-199. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.691525>
- Aslan, O. (2019). *İlk ve ortaokul yöneticilerinin program okuryazarlığına ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre analizi [The analysis of primary school administrators' perception of curriculum literacy according to various variables]* (Tez Numarası: 573023) [Yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aslan, S., & Gürlen, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri [Curriculum literacy level of secondary school teachers]. *Kırşehir Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 20(1), 171-186. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.006>
- Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri [Curriculum literacy level of secondary school teachers]* (Tez Numarası: 516831) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aslan, S., & Gürlen, E. (2019). Üç Boyutlu sanal öğrenme ortamında 5. sınıf düzeyinde kesirlerin öğretimi: Second life örneği [Teaching fractions at 5th grade level a three-dim ensional virtual learning environment: Second life example]. *Kırşehir Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 20(1), 171-186. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.005>
- Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş [Children with special needs and introduction to special education]*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Atasoy, M. U. (2010). *Lisans ve tezsiz yüksek lisans öğrenimi görmekte olan müzik öğretmeni adaylarının genel öğretmenlik öz yeterlik algılarının incelenmesi [Assesment of the general teaching self-efficiency of the teachers-to-be who have a graduate or postgraduate education]* (Tez Numarası: 279790) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ateş, G. (2016). *Akdeniz üniversitesi eğitim fakóltesi öğretmen adayları ve Antalya'da görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının karşılaştırılması [Comparision with akdeniz university faculty of education pre-service teachers' self efficacy beliefs working in Antalya]* (Tez Numarası: 436744) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Atlı, K., Kara, Ö., & Mirzeoğlu, A. D. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi [Investigation of physical education teachers' perceptions of curriculum literacy levels according to some variables]. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26(2), 281-299. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gbesbd/issue/61222/837824>
- Avar-Vayvay, N. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim programı okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [An analysis of the relationship between preschool teachers' educational philosophies and their curriculum literacy levels]* (Tez Numarası: 635645) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, Y. (2016). Örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisi [The relationship of organizational silence with favoritism in school management and self-efficacy perception of teachers]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(2), 165-192. <https://doi.org/10.14527/kuey.2016.007>

- Balkan-Kıyıcı, F., Atabek-Yiğit, E., & Darçın, E. S. (2014). Doğa eğitimi ile öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerindeki değişimin ve görüşlerinin incelenmesi [Investigation of pre-service teacher's opinion and environmental literacy level change with nature education]. *Trakya Eğitim Dergisi*, 4(1), 17-27. <https://dergipark.org.tr/en/pub/trkefd/issue/21473/230150>
- Bay, E., Kahramanoğlu, R., Döş, B., & Turan-Özpolat, E. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi [Analysis of factors affecting curriculum fidelity]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 110-137.
- Bayrı, S. (2022). *Özel eğitim kurumlarında görev alan öğretmenlerin program okuryazarlık durumları ile özel eğitim öğretmenliği özel alan yeterliklerinin incelenmesi* [Examining curriculum literacy status of teachers working in special education institutions and their special education special field competencies] (Tez Numarası: 737057) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği [Curriculum literacy concept and curriculum literacy scale]. *Turkish Studies*, 12(18), 121-138. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12103>
- Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisini incelemesi* [Investigation of relationships between curriculum design approach preferences of teachers and their curriculum fidelity] (Tez Numarası: 513474) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bümen, N., Çakar, E., & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler [Curriculum fidelity and factors affecting fidelity in the Turkish context]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 203-228. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.2020>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* [Scientific research methods]. Pegem Akademi.
- Candaş, B., & Özmen, H. (2022). Fen bilgisi öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri bağlamında öz yeterlikleri [Science teachers' self-efficacy in the context of special field competencies]. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 62-92. <https://doi.org/10.18039/ajesi.892559>
- Cohen, J. (1992). A power primer, psychological bulletin. *Quantitative Methods in Psychology*, 112(1), 155-159. <http://users.cla.umn.edu/~nwaller/prelim/cohenpowerprimer.pdf>
- Çavuşoğlu, G. (2022). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Investigation of the relationship between primary and secondary school teachers' educational philosophies and their curriculum fidelity level] (Tez Numarası: 707489) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ., & Altınkurt, Y. (2017). Öğretmen öz yeterlik inancı ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması [The validity and reliability study of teacher self-efficacy beliefs scale]. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20-32. <https://doi.org/10.21666/muefd.319209>
- Demir, E., & Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri [Teachers' levels of curriculum literacy]. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1516-1523. <https://doi.org/10.24315/tred.858813>
- Erdamar, F. S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları ve ilkökul yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine yönelik algılarının ilerlemeci felsefe bağlamında analizi* [Examining the curriculum literacy status of teachers working in special education institutions] (Tez Numarası: 737057) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erdem, C., & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri [Prospective teachers' levels of curriculum literacy]. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.428727>
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme* [Curriculum development in education]. Yelken Tepe Yayınları.
- Eryenen, G. (2008). Öğretmen adaylarının hedefyönelimleri, akademik ve öğretmenlik öz yeterlikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin akademik başarının yordanmasındaki rolü [The relationship between the goal orientations, academic self-efficacy, and teacher sense of efficacy of preservice teachers and the predictive roles of these variables on academic achievement] (Tez Numarası: 261696) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme* [Learning and teaching in the school]. Pegem Akademi Yayınları.

- Gömlüksiz, M. N., & Erdem, Ş. (2018). Eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon eğitimi programına kayıtlı öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığına ilişkin görüşleri [The views of pre-service teachers enrolled in the faculty of education and pedagogical formation education program on curriculum literacy]. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 73, 509-529. <https://doi.org/10.9761/JASSS7964>
- Gül, Ö. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin öz yeterlik inancı ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi [An examination into the relationship between teacher efficacy and organizational commitment of elementary school teachers]* (Tez Numarası: 532839) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güler, Ş. Y. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri, öz yeterlik inançları düzeyleri ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [The relationship between preschool teachers' curriculum literacy, self- efficiency beliefs and classroom management skills]* (Tez Numarası: 681722) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güleş, E. (2022). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi [Examination of primary and secondary teachers' program literacy and commitment to the curriculum]* (Tez Numarası: 715738) [Yüksek lisans tezi, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gülpek, U. (2020). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının program okuryazarlık ve beden eğitimi öğretim yeterliliği düzeylerinin incelenmesi [Investigation of the physical education and sports teachers and prospective teachers curriculum literacy and physical education efficacy levels]* (Tez Numarası: 627563) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güneş-Şınego, S., & Çakmak, M. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi [Investigation of teachers' curriculum literacy levels]. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(27), 233-256. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kesitakademi/issue/63113/959325>
- Güneş, F. (1997). *Okuma-Yazma öğretimi ve beyin teknolojisi [Literacy teaching and brain technology]*. Ocak Yayınları.
- Güngör-Demir, S. (2023). *Öğretmen adaylarının okuryazarlık düzeyleri ile eğitim programına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi [Research of pre-service teachers' program literacy levels and metaphorical perceptions of the curriculum]* (Tez Numarası: 782415) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürbüz, Ç. (2020). *Müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programına bağlılık düzeylerinin incelenmesi [Analysis of the levels of commitment of music teachers to the music lesson teaching program]* (Tez Numarası: 654835) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürbüz, Ş. (2021). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılık durumları [Teachers' curriculum literacy levels and curriculum fidelity]* (Tez Numarası: 682861) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Heward, W. L. (2012). *Exceptional children: An introduction to special education* (10th ed.). Pearson.
- İridağ, A. (2021). *Özel eğitim öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretimine yönelik öz yeterlik inançları [Self-efficacy beliefs of pre-service special education teachers on social studies teaching]* (Tez Numarası: 660994) [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme [A study on teachers' levels of curriculum literacy]. *Journal of International Social Research*, 12(65), 827-840. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3495>
- Kahvecioğlu, G. (2022). *Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim ortamları algıları öğretmeye ilişkin motivasyonları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Investigating the relationship between science teachers' learning environment perceptions, motivation to teach and self-efficacy beliefs]* (Tez Numarası: 736739) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karabacak, M. S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki [The opinions of high school teachers in Ankara province in relation to teacher autonomy and teacher self-efficacy]* (Tez Numarası: 370318) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karadağ-Çaydaşı, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşleri ve öğretim programına bağlılıklarının değerlendirilmesi [Evaluation of classroom teachers' views on value teaching and their curriculum fidelity]* (Tez Numarası: 596743) [Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Karahan, Ş. (2008). *Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi [The analysis of self-efficacy perception and burnout level of special education school educators]* (Tez Numarası: 226410) [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karakuyu, A., & Oğuz, A. (2021). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılıkları [Primary and secondary school teachers' curriculum fidelity]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 85-103. <https://doi.org/10.29129/inujse.915003>
- Kauffman, D., Johnson, S. M., Kardos, S. M., Liu, E., & Peske, H. G. (2002). Lost at sea: New teachers' experiences with curriculum and assessment. *Teachers College Record*, 104(2), 273-300. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00163>
- Kaynarçınar, E. (2022). *Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin çeşitli değişkenler açısından tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Sivas ili örneği) [Investigation of burnout levels of teachers working in special education schools in terms of various variables (The case of Sivas province)]* (Tez Numarası: 727198) [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Keskin, A., & Korkmaz, H. (26-28 Ekim, 2017). *Öğretmenlerin program okuryazarlığı kavramına yükledikleri anlam [The meaning that teachers attribute to the concept of curriculum literacy]*. [Sözlü bildiri]. 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. Muğla, Türkiye.
- Keskin, A., & Korkmaz, H. (2021). Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği'nin geliştirilmesi [Development of Teachers' Curriculum Literacy Perception Scale]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 857-884. <https://doi.org/10.37217/tebd.917130>
- Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi [The analysis of self-efficacy perception and burnout level of special education school educators]* (Tez Numarası: 226410) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kızılaslan-Tunçer, B., & Şahin. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi [Examining the knowledge level of pre-service teachers' about curriculum]. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 247-260. <https://doi.org/10.17556/erziefd.511367>
- Mcmillan, J. H., & Schumacher, S. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (4th ed.). Pearson.
- McRae, G. W. (2018). *Teachers' literacy knowledge: a case study of provision* [Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Sydney].
- Omak, S., Alpdoğan, Y., & Sazak, E. (2022). Sınıfta OSB'li öğrenci bulunan özel eğitim öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin görüşleri [Opinions special education teachers who have students with autism in their classrooms on special field competencies]. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 152-171. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1030716>
- Opoh, O. E., & Awhen, F. (2015). Teachers perceived problems of curriculum implementation in tertiary institutions in cross river state of Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 145-151. <http://iiste.org/Journals/index.php/JEP>
- Özkan, H. H. (2016). An analysis of teachers' opinions about their knowledge of curriculum terms awareness. *Universal Journal of Educational Research*, 4(7), 1601-1613. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1106280.pdf>
- Özsoy, Y. (1989). Special education in Turkey in reference to unesco experts report. *Kurgu*, 5(1), 275-289. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1504042>
- Sağ, R., & Sezer, R. (2012). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki eğitim ihtiyaçları [Analysis of the professional needs of the teachers' of multigrade classes]. *İlköğretim Online*, 11(2), 491-503. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8589/106749>
- Sağlam, H. (2018). *Öğretmenlerin duygusal zekaları ve öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [The analysis of self-efficacy perception and burnout level of special education school educators]* (Tez Numarası: 226410) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Scherbaum, C. A., Cohen-Charash, Y., & Kern, M. J. (2006). Measuring general self-efficacy: A comparison of three measures using item response theory. *Educational and Psychological Measurement*, 66(6), 1047-1063. <https://doi.org/10.1177/0013164406288171>



- Sivrikaya, T., & Karabulut, H. A. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi [Examination of the curriculum literacy levels of special education teachers and prospective special education teachers]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1851-1888. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2779375>
- Şahin, A. İ. (2020). *Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi [An investigation of primary school teacher candidates curriculum literacy]* (Tez Numarası: 644183) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şahingöz, Ş. (2021). *Fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi üzerine bir araştırma [A study on examination of science teachers' self-efficacy beliefs towards measurement and evaluation]* (Tez Numarası: 681010) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen yeterlilikleri raporu*. [https://www.ted.org.tr/wpcontent/uploads/2019/04/Ogretmen\\_Yeterlik\\_Kitap\\_Ozet\\_rapor.pdf](https://www.ted.org.tr/wpcontent/uploads/2019/04/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf)
- Teker, Z. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile öz yeterliklerinin incelenmesi [The analysis of self-efficacy perception and burnout level of special education school educators]* (Tez Numarası: 226410) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tuzcuoğlu-Bülbül, N. (2021). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı yeterlikleri ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [The analysis of self-efficacy perception and burnout level of special education school educators]* (Tez Numarası: 226410) [Yüksek lisans tezi, Mardin Artuklu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Türkan, S. (2017). *Öğretmenlerin değer yönelimlerinin öz-yeterlik algıları üzerine etkisi [The analysis of self-efficacy perception and burnout level of special education school educators]*. (Tez Numarası: 226410) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Türkmen, B. Z. (2018). *Öğrenci ve öğretmenlerin tablet kullanımına dönük tutumları ile akademik öz yeterlik, öğretmen öz yeterlik ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [The analysis of self-efficacy perception and burnout level of special education school educators]* (Tez Numarası: 226410) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ünal, Ö. (2022). *Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlikleri, sınıf yönetim becerileri ve program okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi [The relationship between self-efficacy, class management skills, and curriculum literacy levels of teachers working in special education schools]* (Tez Numarası: 723821) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.81>
- Yar-Yıldırım, V. (2020). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Development of teachers' curriculum literacy scale: Validity and reliability study]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 208-224. <https://doi.org/10.17679/inuefd.590695>
- Yaşaroğlu, C., & Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Curriculum fidelity scale: The study of validity & reliability]. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 247-258. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inesj/issue/40013/475707>
- Yıldız, S. (2019). Öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişki [The relationship between perceptions of cognitive awareness of curriculum development and educational program literacy of prospective teachers]. *Social Science Studies Journal*. 5(44), 5177-5191. <https://doi.org/10.26449/sssj.1767>
- Yılmaz, G., & Kahramanoğlu, R. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examining of relationship between curriculum literacy levels, curriculum orientations and curriculum fidelity levels of teachers]. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 178-187. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jier/issue/67379/1011656>
- Yılmaz, G. (2021). *Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examining the relationship between curriculum literacy levels, curriculum orientations and curriculum fidelity levels of teachers]* (Tez Numarası: 676822) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.



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

2025, 26(1), 117-132

**DERLEME MAKALESİ | REVIEW ARTICLE**

Gönderim Tarihi | Recieved Date: 14.07.23

Kabul Tarihi | Accepted Date: 13.08.24

Erken Görünüm | Online First: 26.08.24

**Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma ile İlgili Öğretimsel Uygulamalarını  
Ele Alan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi**

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

**An Investigation of Graduate Theses on Classroom Teachers'  
Instructional Practices Related to Inclusion**

[Click here to read in English](#)

Serap Demirbilek



Muzaffer Sencer Özsezer



Mesut Demirbilek



---

**Etik Onay | Ethical Approve**

Bu çalışma bir derleme çalışması olduğundan etik kurul onayına gereksinim bulunmamaktadır.

Since this study is a review study, ethical approval is not needed.

---

**Yazarların Katkı Düzeyleri | Authors' Contributions**

Makalenin hazırlanmasında ve düzenlenmesinde yazarlar eşit katkı sunmuşlardır.

The authors contributed equally to the preparation and editing of the manuscript.

---

**Çıkar Çatışması Beyanı | Conflict of Interest**

Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemiştir.

The authors declared no conflict of interest.

---

Dergimizde yayınlanan çalışmaların telif hakları dergimizde olup CC-BY-NC-ND lisansı ile Açık Erişim olarak yayınlanmaktadır.

The copyrights of the studies published in our journal belong to our journal and are published as Open Access with the CC-BY-NC-ND license.





## Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma ile İlgili Öğretimsel Uygulamalarını Ele Alan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Serap Demirbilek <sup>1</sup>

Muzaffer Sencer-Özsezer <sup>2</sup>

Mesut Demirbilek <sup>3</sup>

### Öz

**Giriş:** Kaynaştırma ve bu eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin rolü son yıllarda giderek önem kazanmaktadır. Bu çerçevede kaynaştırma ile ilgili gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin sayısı giderek artmıştır. Bu doğrultuda bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem:** Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Kaynaştırma ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin sınıf içi öğretimsel uygulamalarını konu alan ve ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen toplamda elli dört lisansüstü tez araştırmada analize tabi tutulmuştur.

**Bulgular:** Araştırmada elde edilen sonuçlara bakıldığında çıkarılan yasa ve yönetmelikler ile gerçekleştirilen lisansüstü çalışmaların tarihsel olarak paralellik gösterdiği görülmüştür. Bununla birlikte yöntemsel olarak bakıldığında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan daha çok nicel araştırmaların gerçekleştirildiği görülmüştür. Nitekim daha çok betimsel/genel tarama, ilişkisel tasarım ve durum çalışması gibi tasarım ve modellerin yoğun olarak kullanıldığı, örnekleme yöntemi açısından ise daha çok basit tesadüfi örnekleme, ölçüt örnekleme, amaçlı örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemlerinin ön plana çıktığı bulgulanmıştır. Yine tezlerin ele aldıkları konu/değişkenler ve tezlerin eğilimlerine bakıldığında kaynaştırma ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri öğretim ve sınıf içi uygulamaların ağırlık kazandığı görülmüştür. Bununla birlikte kaynaştırmada sınıf yönetimi, öğretmen yetkinlikleri veya yeterlikleri, özel eğitim konusunda öğretmene destek ile öğretmen tutumlarını içeren konuların da gerçekleştirilen lisansüstü araştırmalarda eğilim oluşturduğu tespit edilmiştir.

**Tartışma:** Sonuç olarak ele alınan tezlere bakıldığında daha çok var olan durumu ve sorunları betimlemeye dayalı bir yöntem izlendiği görülmekte ve sorunların çözümüne yönelik veya etkili kaynaştırma uygulamalarına yönelik deneysel araştırma, öneri, planlama ve modellemelerin eksik olduğu görülmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Kaynaştırma, sınıf öğretmenleri, özel eğitim, özel gereksinimli öğrenciler, kapsayıcı eğitim.

**Atf için:** Demirbilek, S., Sencer-Özsezer, M., & Demirbilek, M. (2025). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 26(1), 117-132. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1327322>

<sup>1</sup>**Sorumlu Yazar:** Uzman Öğretmen, Ayşe Nezahat Kurukahveci İlkokulu, E-Posta: serapmesutdemirbilek@gmail.com <https://orcid.org/0009-0007-4283-8556>

<sup>2</sup>Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, E-posta: sbulut@cu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8963-010X>

<sup>3</sup>Dr., 60. Yıl Sarıgazi Ortaokulu, E-posta: demirbilekmesut@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7570-7807>

## Giriş

Kaynaştırma, çeşitli özel gereksinimlere sahip olan öğrencilerin karşılaşabilecekleri herhangi bir zorluk ve engelden bağımsız olarak nitelikli eğitim almaları için normal gelişim gösteren akranlarıyla genel eğitim sınıflarında eğitim alması olarak değerlendirilmektedir (Alquraini & Gut, 2012; Batu, 2005; Bui vd., 2010). Nitekim akranları ile aynı ortamda eğitim alan çocuğun akranlarından öğrenmesi veya sınıfta akran aracılı stratejilerin kullanılması, risk altında olan bu öğrencilerin yanı sıra normal gelişim gösteren öğrencilerin de gelişimine önemli katkılar sunmaktadır (Fisher vd., 1995; Sailor, 2002; Stenhoff & Lignugaris, 2007). Bununla birlikte süreç içerisinde öğretmenlerin rolü ve diğer uzmanlardan alınan destek ile etkili öğretim uygulamaları, destekleyici teknolojiler, yönetsel destek ve ailenin desteği ve katılımı da kaynaştırma veya kapsayıcı eğitimin niteliğini arttırmaktadır (Alquraini & Gut, 2012).

Kaynaştırma yoluyla genel eğitimden yararlanan ve çeşitli özel gereksinimlere sahip olan öğrenciler önemli bilişsel gelişimler sağlayabilmektedir. Nitekim yapılan araştırmalarda bu öğrencilerin motor becerilerinin, iletişimsel ve sosyal yeteneklerinin ilerleme gösterdiği ve sosyal anlamda arkadaşlık ilişkileri geliştirdikleri görülmüştür (Copeland vd., 2004; Hunt vd., 2003; Ryndak & Billingsley, 2004; Westling & Fox, 2009). Aynı zamanda bu öğrencilerin temel akademik becerilerde de gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir (Downing vd., 2004). Bununla birlikte kaynaştırmanın normal gelişim gösteren öğrencilerin farklılıklara duyarlılık kazanması, empati kurması ve öğretmenlerin özel eğitim konusunda mesleki gelişim sağlamaları gibi yararları da olmaktadır (Aker, 2014). Bunun dışında akranlarını rol model alması, bağımsızlık duygusunun gelişmesi, özgüveninin artması, akademik ve sosyal anlamda ilerleme sağlaması, sorumluluk duygusunun gelişmesi ve işbirliğini arttırması açısından ise özel gereksinimli bireylere önemli yararlar sağlamaktadır (Kırcaali-İftar, 1998). Aileler açısından bakıldığında ise kaynaştırmanın ebeveynlerin motivasyon kazanmasına, çocuklarının başarısını hissetmelerine ve eksikliklerini daha gerçekçi görmelerine, çocuklarını kabullenmelerine, diğer aileler ile işbirliği ve iletişim içinde olmalarına, anne-çocuk arasındaki bağımlılığın azalmasına katkı sağladığı görülmektedir (Uğurlu, 1992). Özellikle kaynaştırma uygulamasının erken çocukluk döneminde başlaması daha etkili sonuçlar doğurabilmektedir, nitekim İnce ve Yaşar-Ekici'ye (2021) göre erken yaşta bu çocukların akranlarıyla olan gelişimsel farkları daha azdır ve bu nedenle bu yaşlarda gerçekleştirilecek kaynaştırma uygulamaları ile gelişimsel farkların ve ihtiyaçların kapanması daha muhtemeldir.

Bu çerçevede Türkiye'de kaynaştırma; (1) özel gereksinimli öğrencinin normal gelişim gösteren akranlarıyla tam gün birlikte eğitim gördüğü tam zamanlı kaynaştırma, (2) özel sınıfta eğitim görüp bazı dersleri normal sınıflarda gördüğü yarı zamanlı kaynaştırma ve (3) özel eğitim okullarında özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin birlikte öğrenim gördüğü tersine kaynaştırma şeklinde uygulanmaktadır, ancak tam zamanlı kaynaştırma şeklinde verilen eğitim daha yaygındır (Gümüş vd., 2021). Özellikle 2017 yılında yayımlanan 2017/28 sayılı genelge ile birlikte kaynaştırmaya farklı bir bakış açısı ile yaklaşılarak bütünleştirme kavramı da dâhil edilmiş ve böylece özel gereksinimli öğrencilerin uyumuna ve normal gelişim gösteren akranları ile karşılıklı etkileşimine yönelik alt yapı hazırlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017). Bu bağlamda Türkiye'de yasal çerçevede atılan bu adımların dışında akademik çerçevede yapılan araştırmalar da giderek artmıştır. Nitekim Duran ve diğerleri (2021) tarafından yapılan araştırmada sadece 2008-2018 yılları arasında kaynaştırma ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin sayısı 143 olarak bulunurken Batu ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırmada ise 2006-2016 yılları arasında ilkökul ve ortaokul düzeyinde kaynaştırma ile ilgili yurtdışı düzeyde yapılan araştırmaların sayısı 142 olarak tespit edilmiştir. Bu durum son yıllarda ulusal düzeyde kaynaştırma ile ilgili alan yazın bilgisinin arttığını göstermektedir.

Bu çerçevede Türkiye ölçeğinde son yıllarda gerçekleştirilen araştırmalara bakıldığında; öğretmenlerin ve ailelerin kaynaştırma konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı ve okulların fiziksel kapasitelerinin uygun olmadığı (İsmail, 2022), kaynaştırma öğrencilerine yönelik sınıf öğretmenlerinin metaforlarının daha çok olumsuz olduğu (Aydın & Arslan, 2022) görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerini geliştirmede, onlarla iletişim kurmada ve yönetmelikleri uygulamada yetersiz kaldıkları (Karaoğlan, 2022), öğretmenlerin rehberlik ve araştırma merkezlerinden yeterli desteği görmedikleri (Akbiyık, 2022) ve bu öğrencilerin tıbbi tanılama aşamalarıyla ilgili olarak çok fazla bilgi ve birikime sahip olmadıkları (Ergin, 2022) görülmüştür.

Bununla birlikte Bektaş (2022) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik kaygılarının yüksek olduğu ve çevresinde özel gereksinimli öğrenci olmayan öğretmenlerin daha olumlu bir tutuma sahip olduklarını bulgulamıştır. Yücelkan (2022) kaynaştırmanın başarılı olmasında dışlayıcı olmayan kuşatıcı bir tutum ve perspektifin, eğitim paydaşları arasında yapılacak işbirliğinin, program ve ortamın öğrenciyi

kısıtlamayacak şekilde tasarlanmasının ve farkındalık oluşturmaya dayalı adımların atılmasının etkili olacağını belirtmiştir. Yine Korkmaz ve Ünsal (2022) öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlama, ebeveyn eğitimi, iletişim ve davranış değişikliği oluşturma konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtirken, Özgür ve Nuri (2022) sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencileri tanınması ve eğitsel düzenlemeler yapması için bir yıldan fazla süreye ihtiyaç duyduklarını ve sürekli öğretmen değişikliğinin bu öğrencilerin gelişimleri üzerinde olumsuz etki yarattığını belirtmiştir.

Aynı zamanda Avcı ve Sakallı-Demirok (2022) gerçekleştirdikleri araştırmada özel gereksinimli öğrencilerle ilgili olarak öğretmenlerin daha çok bu öğrencilerin oturma düzenine dikkat ettiklerini ve ders dışı çalışmalar yapma konusunda eksiklikler olduğunu tespit ederken Akdemir ve diğerleri (2022) öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili tutum, duygu ve kaygılarının algılanan yeterlikleriyle ters orantılı olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte Öztürk ve Akdal (2022) özel gereksinimli öğrencilere yönelik sınıf içerisinde etkinlik temelli uygulamaların ve kazanımları somutlaştırmanın dersin aktarımında etkili olduğunu belirtirken, Usta ve diğerleri (2021) ile Erçiçek ve diğerleri (2022) kaynaştırma öğrencilerine yönelik öğretmen tutumlarının okul türü, mezuniyet fakültesi, kaynaştırma-bütünleştirme eğitimi alma, kitap okuma, mesleki kıdem ve sınıfında özel gereksinimli öğrenci var olma durumu gibi değişkenlere göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Uzuner ve Yazıcı (2022) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarının özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencilere göre farklılaşmadığını ve daha çok geleneksel yöntemleri kullandıkları tespit edilmiştir.

Yine Bolat ve Ata (2017) özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretmen, öğrenci ve aile algısının daha çok olumsuz olduğunu ve genellikle sınıflarda istenmediğini belirtirken aynı zamanda sınıfların kalabalıklığı ve öğrencinin birden fazla yetersizliğe sahip olması gibi nedenlerin de bu durumu pekiştirdiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte Demir ve Açar (2011) gerçekleştirdikleri araştırmada mesleki hayatında kaynaştırma öğrencilerinin olduğu bir sınıfta eğitim vermiş olan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmayı desteklemedikleri sonucuna ulaşmışlardır, bu öğretmenlerin gerekçelerine bakıldığında ise yeterli zaman ayıramama, başka öğrencileri olumsuz etkileme, seviyelerine uygun öğretim verememe gibi nedenlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Fakat Çankaya ve Korkmaz (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik algı ve tutumlarının pozitif yönde olduğu ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik bu eğitimin yarar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bununla birlikte Can ve Kara (2017), sınıf öğretmenlerinin tutumlarında öğrencilerin yetersizlik ve gereksinim türlerinin etkili olduğunu, özel eğitim konusunda bilgi sahibi olan öğretmenlerin tutumlarının diğer öğretmenlere göre daha olumlu şekillendiğini belirtirken, Demirbilek ve Levent (2020) ise bu öğrencilere yönelik iş ve işlemlerin öğretmenler tarafından iş yükü olarak değerlendirildiğini, öğretmenlerin gereksinimlere uygun öğretimsel çeşitlendirmeyi yapmadıkları, öğretim ortamında bu öğrencileri pasif bırakarak görmezden geldikleri, bu öğrencileri öğretmenlerin sorun olarak değerlendirerek gelişebileceklerine inanmadıklarını ve not verirken geçiştirmeye dayalı bir tutum içerisinde olduklarını bulgulamıştır. Yine Gök (2013) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin bu öğrenciler ile iletişim sorunları yaşayabildiklerini, sınıftaki diğer öğrencilerin kabullenmede zorlandıklarını, kalabalık sınıflar ve eksik fiziki unsurlar nedeniyle yeterli zaman ayrılmadığını ve aynı zamanda özel eğitim öğretmenleri ile koordinasyon sorunu yaşadıklarını ve bu zorlukların kaynaştırmada yetersizliklere neden olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Anılan ve Kayacan (2015) ise araştırmalarında kaynaştırmaya yönelik öğretmen tutumlarının olumlu olduğunu, ancak sınıf yönetimi ve bu öğrencilerin davranışlarını yönetme konusunda sınıf öğretmenlerinin zorlandıklarını tespit etmişlerdir.

Sonuç olarak bakıldığında Türkiye’de kaynaştırmaya yönelik gerçekleştirilen araştırmaların daha çok öğretmen tutumları, davranışları, yeterlikleri ve algıları çerçevesinde şekillendiği görülmekte (Akbiyık, 2022; Akdemir vd., 2022; Anılan & Kayacan, 2015; Aydın & Arslan, 2022; Bektaş, 2022; Can & Kara, 2017; Çankaya & Korkmaz, 2012; Demir & Açar, 2011; Ergin, 2022; Gök, 2013; Özgür & Nuri, 2022; Uzuner & Yazıcı, 2022) ve aynı zamanda daha çok okul öncesi ve ilkökul düzeyinde araştırmaların yoğunlaşması dikkat çekmektedir. Gerçekleştirilen bu araştırmalar içerisinde lisansüstü araştırmalar baskın olup bu nedenle bu araştırmalara yönelik doküman analizi gerçekleştirilmesi bütünsel bir bakış açısı oluşturma açısından incelemeye değer bir konu çerçevesi oluşturmaktadır. Bu bağlamda kaynaştırma ile ilgili yapılan araştırmaları konu alan içerik analizi (Batu vd., 2018), betimsel analiz (Duran vd., 2021) ve meta-sentez (İsmail, 2022) araştırmaları bulunması dikkati çekerken sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan çalışmaları özetleyen herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Nitekim Batmaz ve Çermik (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sınıf öğretmenleri, kaynaştırmaya yönelik uygulamalarda önemli sorunlar yaşamaktadır, bu nedenle bu sorunlara yönelik gerçekleştirilen araştırmaların incelenmesi ve eksik kalan noktaların belirlenmesi açısından bu araştırma

önem arz etmektedir. Bu çerçevede bu araştırmada; sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bağlamında şu sorulara cevap aranmıştır;

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan lisansüstü tezlerin;

1. Demografik özellikleri (türleri, yayın yılı, üniversite ve anabilim/bilim dalı dağılımı) nelerdir?
2. Yöntemsel dağılımı (araştırma türü, tasarım/model, örneklem/çalışma grubu sayısı, örnekleme yöntemleri, veri toplama araçları, veri analizi yöntemleri) nasıldır?
3. Konu/değişken dağılımı nasıldır ve tezlerin eğilimleri hangi yöndedir?
4. Sınırlılıkları nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan lisansüstü tezlerin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yönteminde araştırma amacı çerçevesinde elde edilen doküman ve kayıtlar incelenmekte ve amaç doğrultusunda elde edilen veriler yorumlanarak sistematik bir şekilde değerlendirilmektedir (Karasar, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2013). Doküman analizi önemli bir veri kaynağı olup kendi başına bir yöntem olarak kullanılabilir gibi aynı zamanda ek bir veri kaynağı olarak da kullanılabilir ve araştırma konusu çerçevesinde detaylı sonuçlar elde edilebilmektedir (Bowen, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2013).

### Çalışma Grubu

Araştırma bağlamı doğrultusunda kaynaştırma ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerini konu alan toplamda 54 lisansüstü tez çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nitekim bu yöntemde araştırmacı tarafından belirlenmiş olan ve belirli kriterleri karşılayan olgu, kişi, kaynak ve durumlar araştırmaya dâhil edilmektedir (Baltacı, 2018). Bu araştırmada da kaynaştırma ile ilgili sınıf öğretmenlerini ve sınıf içi öğretimsel uygulamaları ele alma durumu ölçüt olarak belirlenmiştir.

### Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan 12 maddelik “tez inceleme formu” kullanılmıştır. Bu formda kaynaştırma ile ilgili sınıf öğretmenlerini konu alan ve ulaşılan tezler numaralandırılarak, araştırma soruları çerçevesinde elde edilen veriler maddeler halinde forma işlenmiştir.

Araştırma amacı ve belirlenen ölçüt çerçevesinde “Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi” web sayfasına girilerek 2022 yılına kadar yazılan tezler arasından “kaynaştırma” kelimesi ile detaylı arama yapılmış ve yaklaşık 361 tez incelenerek sınıf öğretmenleri ile ilgili olan ve araştırma amacı çerçevesinde ölçütü (kaynaştırma ile ilgili sınıf içi öğretimsel uygulamalar) karşılayan 54 teze ulaşılmıştır. Daha sonra bu tezler incelenerek veriler tez inceleme formuna işlenmiştir. Kapsama ve ölçüte dahil olan tezlerin bazılarının farklı anabilim veya bilim dallarında da (işletme gibi) yazıldığı görülmüş, fakat önemli bir bulgu niteliği taşıdığı için araştırmaya bu tezler de dahil edilmiştir. 307 tez kapsam ve ölçüt dışı bırakılmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analiz edilmesi amacıyla doküman analiz tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte araştırma amacı doğrultusunda elde edilen dokümanlar, önceden belirlenmiş olan araştırma soruları veya temaları çerçevesinde incelenerek özetlenmekte ve yorumlanmaktadır, aynı zamanda verilere ait alt düzey istatistiksel bilgilere de (frekans, yüzde gibi) yer verilebilmektedir (Creswell, 2021; Yıldırım & Şimşek, 2013). İncelenen tezler bağlamında elde edilen veriler, araştırma soruları çerçevesinde belirlenmiş olan temalar (demografik özellikler, yöntemsel dağılım, değişkenler ve eğilimler, sınırlılıklar) doğrultusunda bir araya getirilerek özetlenmiş ve yorumlanmıştır.

## Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular dört tema çerçevesinde ele alınmıştır. Bu temalar; (1) demografik özellikler, (2) yöntemsel dağılım, (3) değişkenler ve eğilimler ile (4) sınırlılıklardan oluşmaktadır.

**Demografik Özellikler**

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan lisansüstü tezler demografik özellikleri açısından; (1) tezlerin türü, (2) yayın yılı dağılımı, (3) anabilim/bilim dalı dağılımı ile (4) üniversite dağılımı şeklinde dört kategori çerçevesinde ele alınmıştır. Bu kategorilere ait elde edilen bulgular aşağıda tablo 1 ve 2’de sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma ile İlgili Öğretimsel Uygulamalarını Ele Alan Lisansüstü Tezlerin Türleri, Yayın Yılları ve Anabilim/Bilim Dalına Göre Dağılımına İlişkin Sonuçlar*

Tez türü	f	%	Tez türleri	
Tezli yüksek lisans	48	88.9		
Doktora	6	11.1		
Yayın yılı dağılımı	f	%	Yüksek lisans	Doktora
1999	1	1.9		1
2006	3	5.6	3	
2007	4	7.4	4	
2008	1	1.9	1	
2010	3	5.6	3	
2011	5	9.3	4	1
2013	2	3.7	2	
2014	2	3.7	2	
2015	5	9.3	5	
2016	6	11.1	5	1
2017	4	7.4	4	
2018	3	5.6	1	2
2019	7	13	7	
2020	3	5.6	3	
2021	4	7.4	3	1
2022	1	1.9	1	
Anabilim/Bilim dalı	f	%		
Sınıf öğretmenliği/sınıf eğitimi	24	44.3		
Özel eğitim	12	22.2		
Eğitim yönetimi ve denetimi	6	11.1		
Eğitim programları ve öğretim	6	11.1		
Bilgisayar ve öğretim teknolojileri	2	3.7		
Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	1	1.9		
Beden eğitimi ve spor	1	1.9		
Zihinsel engelliler öğretmenliği	1	1.9		
İşletme	1	1.9		

Tablo 1’e bakıldığında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan lisansüstü tezlerin 48’inin (%88.9) tezli yüksek lisans, 6’sının ise (%11.1) doktora düzeyinde yazıldığı görülmektedir. Bu çerçevede bakıldığında özellikle doktora düzeyinde yazılan lisansüstü tezlerin oldukça az olduğu görülmektedir. Bununla birlikte edilen bulgulara göre 1999 öncesi yazılan tezlerin bulunmadığı ve kaynaştırma kavramının bu yıllardan itibaren Türk eğitim sisteminde kullanılmaya ve yasa yönetmeliklerde yer bulmaya başladığını göstermektedir. Bununla birlikte yazılan lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunun 2019, 2016, 2015 ve 2011 yıllarında yazıldığı, aynı zamanda tezlerin 45’inin (yaklaşık %84’ünün) 2010 yılından itibaren yayınlandığı görülmektedir. Aynı zamanda bu konu bağlamında yayınlanan tez türlerinin yıl dağılımına bakıldığında ise özellikle 2011 yılından itibaren doktora tezlerinin arttığı görülmektedir. Yine sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan lisansüstü tezlerin anabilim/bilim dalı dağılımına bakıldığında 24’ünün (%44.3) sınıf öğretmenliği/sınıf eğitimi, 12’sinin (%22.2) özel eğitim, 6’sının (%11.1) eğitim yönetimi ve denetimi, 6’sının (%11.1) eğitim programları ve öğretim, 2’sinin (%3.7) bilgisayar ve öğretim teknolojileri, 1’inin (%1.9) rehberlik ve psikolojik danışmanlık, 1’inin (%1.9) beden eğitimi ve spor, 1’inin (%1.9) zihinsel engelliler öğretmenliği, 1’inin (%1.9) ise işletme anabilim/bilim dalından yayınlandığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte yazılan tezlerin çoğunluğunun (yaklaşık %66) sınıf öğretmenliği/sınıf eğitimi ile özel eğitim alanında yayınlandığı görülmekte olup araştırmancının sınıf öğretmenleri bağlamında yürütülmesinin bu



sonuçta etkili olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda işletme anabilim dalına ait bir tezin bulunması da dikkat çekmektedir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan lisansüstü tezler 34 üniversite kapsamında dağılmış olup özellikle tez sayısı anlamında Ankara Üniversitesi ( $f = 4$ ), Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi ( $f = 4$ ), Amasya Üniversitesi ( $f = 3$ ) ile Anadolu Üniversitesi ( $f = 3$ ) dikkat çekmektedir.

**Tablo 2**

*Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma ile İlgili Öğretimsel Uygulamalarını Ele Alan Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı*

Üniversite	f	Üniversite	f	Üniversite	f
Selçuk Üniv.	2	Girne Amerikan Üniv.	1	Ankara Üniv.	4
Yıldız Teknik Üniv.	1	Fatih Üniv.	1	Bayburt Üniv.	1
Bülent Ecevit Üniv.	2	Biruni Üniv.	1	Bolu Abant İzzet Baysal Üniv.	4
Hasan Kalyoncu Üniv.	1	Afyon Kocatepe Üniv.	2	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniv.	2
İstanbul Aydın Üniv.	1	Ağrı İbrahim Çeçen Üniv.	1	Bursa Uludağ Üniv.	2
Sabahattin Zaim Üniv.	1	Akdeniz Üniv.	1	Çukurova Üniv.	1
Yeditepe Üniv.	2	Amasya Üniv.	3	Dicle Üniv.	1
Zirve Üniv.	1	Anadolu Üniv.	3	Dokuz Eylül Üniv.	2
Ege Üniv.	1	Erzincan Binali Yıldırım Üniv.	1	Eskişehir Osmangazi Üniv.	1
Gazi Üniv.	2	İstanbul Üniv.	1	Kafkas Üniv.	1
Marmara Üniv.	2	Muğla Sıtkı Koçman Üniv.	1	Necmettin Erbakan Üniv.	1
Pamukkale Üniv.	2				

Not: Üniv. = Üniversitesi.

### Yöntemsel Dağılım

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan lisansüstü tezler yöntemsel dağılım açısından; (1) araştırma türü, (2) tasarım/model, (3) örnekleme yöntemleri, (4) örneklem/çalışma grubu sayısı, (5) veri toplama araçları ile (6) veri analizi yöntemleri şeklinde altı kategori çerçevesinde ele alınmıştır. Bu kategorilere ait elde edilen bulgular aşağıda tablo 3, 4 ve 5’te sunulmuştur.

**Tablo 3**

*Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma ile İlgili Öğretimsel Uygulamalarını Ele Alan Lisansüstü Tezlerin Araştırma Türü ve Araştırma Tasarımı/Modeli Dağılımına İlişkin Sonuçlar*

Araştırma türü	f	%	Yayın yıllarına göre dağılım			
			2000 ve öncesi	2001-2010 arası	2011-2020 arası	2021 ve sonrası
Nicel	27	50	1	6	18	2
Nitel	18	33.3	0	4	12	2
Karma	9	16.7	0	1	7	1
Araştırma tasarımı/modeli	f	%	Araştırma tasarımı/modeli	f	%	
DeneySEL model	2	3.7	Model/program önerisi	1	1.9	
Betimsel/genel tarama modeli	23	42.6	Tekil tarama modeli	1	1.9	
İlişkisel tasarım modeli	8	14.8	Ölçek geliştirme	1	1.9	
Olgubilim (fenomenoloji)	1	1.9	Yordayıcı korelasyonel araştırma	1	1.9	
Durum çalışması	6	11.1	Yakınsayan paralel desen	1	1.9	
Açımlayıcı ardışık desen	1	1.9	Çok aşamalı karma desen	1	1.9	
Eş zamanlı çeşitleyici desen	2	3.7	Tasarım/model belirtilmemiş	5	9.3	

Tablo 3’e bakıldığında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan lisansüstü tezlerin araştırma türlerine bakıldığında 27’sinin (%50) nicel, 18’inin (%33.3) nitel ve dokuzunun (%16.7) ise karma yöntem araştırma türünde gerçekleştirildiği görülmektedir. Özellikle nicel araştırmaların ağırlık kazanmış olması dikkat çekmektedir. Aynı zamanda bütün araştırma türlerinin 2011 yılından itibaren hız kazanmış olması da dikkat çeken bir diğer unsurdur. Bununla birlikte yazılan tezlerin araştırma tasarımı/modellerine bakıldığında ise tezlerin 37’sinin (yaklaşık %68.5’inin) betimsel-genel tarama, ilişkisel tasarım ve durum çalışması çerçevesinde yürütüldüğü görülmektedir. Yine tezlerin beşinde (%9.3) ise araştırma tasarımı/modelinin belirtilmediği tespit edilmiştir. Sonuçlara bakıldığında özellikle betimsel/genel tarama modelinin ağırlık kazandığı ve sonrasında ise ilişkisel tasarım modeli ve durum çalışmasının geldiği görülmektedir. Bununla birlikte yürütülen bazı tezlerin (beşinin) araştırma tasarımı/modelinin olmaması da dikkat çeken bir diğer unsurdur.

**Tablo 4**

*Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma ile İlgili Öğretimsel Uygulamalarını Ele Alan Lisansüstü Tezlerin Örneklem Yöntemlerine ve Örneklem Sayısı/Çalışma Grubuna Göre Dağılımına İlişkin Sonuçlar*

Örneklem yöntemi	f	%	Örneklem yöntemi	f	%	Örneklem yöntemi	f	%
Uygun (convenience) örneklem	4	7.4	Küme tipi tesadüfi örneklem	3	5.6	Amaçlı örneklem	6	11.1
Kartopu örneklem	1	1.9	Ölçüt örneklem	6	11.1	Evrenin tamamı	6	11.1
Basit tesadüfi örneklem	12	22.2	Maksimum çeşitlilik örneklem	5	9.3	Örneklem yöntemi yok	12	22.2
Tabakalı tesadüfi örneklem	1	1.9						
Örneklem sayısı aralığı	f	%	Örneklem sayısı aralığı	f	%	Örneklem sayısı aralığı	f	%
0-20 katılımcı	8	14.8	181-200 katılımcı	2	3.7	361-380 katılımcı	0	0
21-40 katılımcı	11	20.4	201-220 katılımcı	4	7.4	381-400 katılımcı	2	3.7
41-60 katılımcı	5	9.3	221-240 katılımcı	0	0	401-420 katılımcı	2	3.7
61-80 katılımcı	0	0	241-260 katılımcı	2	3.7	421-440 katılımcı	0	0
81-100 katılımcı	1	1.9	261-280 katılımcı	1	1.9	441-460 katılımcı	1	1.9
101-120 katılımcı	3	5.6	281-300 katılımcı	2	3.7	461-480 katılımcı	0	0
121-140 katılımcı	3	5.6	301-320 katılımcı	2	3.7	481-500 katılımcı	1	1.9
141-160 katılımcı	1	1.9	321-340 katılımcı	1	1.9	501 ve üstü katıl.	2	3.7
161-180 katılımcı	0	0	341-360 katılımcı	0	0			

Tablo 4'te görüldüğü gibi yazılan tezlerin büyük çoğunluğunun (%22.2) basit tesadüfi örneklem yoluyla gerçekleştirildiği görülmekle birlikte aynı zamanda büyük çoğunluğunun ise (%22.2) örneklem yönteminin olmadığı tespit edilmiştir. Sonuçlara bakıldığında özellikle basit tesadüfi örneklem yönteminin ağırlık kazandığı ve daha sonra ölçüt örneklem, amaçlı örneklem ve maksimum çeşitlilik örneklem yöntemlerinin geldiği görülmektedir. Bununla birlikte tezlerin örneklem/çalışma grubu sayısına bakıldığında ise yaklaşık 24 tezin (%44) örneklem veya katılımcı sayısının 60 ve altı olduğu görülmektedir. Özellikle 18 nitel araştırma türünde tezin bulunması sebebiyle bu sonucun ortaya çıktığı düşünülmektedir. Nitekim nitel araştırmalarda derinlemesine analiz gerçekleştirmek amacıyla genellikle örneklem veya katılımcı sayısı düşük tutulmaktadır. Yine ele alınan tezlerin toplam örneklemi kapsamındaki katılımcıların cinsiyet dağılımına bakıldığında ise yaklaşık %59'unun (4776) kadın, %41'inin (3321) ise erkek katılımcılardan oluştuğu görülmektedir.

**Tablo 5**

*Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma ile İlgili Öğretimsel Uygulamalarını Ele Alan Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Araçlarına ve Veri Analizi Tekniklerine Göre Dağılımına İlişkin sonuçlar*

Veri toplama aracı	f	%	Veri analizi teknikleri	f	%
Görüşme formu	25	46.3	Parametrik veya non parametrik analizler	32	59.3
Ölçek	29	53.7	Betimsel analiz	13	24.1
Demografik bilgi formu	29	53.7	İçerik analizi	13	24.1
Anket	5	9.3	Tümevarım analizi	2	3.7
Gözlem formu	4	7.4	Veri analiz tekniği açıklanmamış	1	1.9
Kontrol listesi	1	1.9			
Değerlendirme matrisi	1	1.9			
Günlük yazımı	1	1.9			
Doküman analizi formu	1	1.9			

Not: Bazı tezlerde birden fazla veri toplama aracı veya veri analizi tekniği kullanılmıştır.

Tablo 5'te görüldüğü gibi yazılan tezlerin veri toplama araçlarına bakıldığında 25'inde (%46.3) görüşme formu, 29'unda (%53.7) ölçek veya ölçekler, 29'unda (%53.7) demografik bilgi formunun veri toplama aracı olarak kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bu çerçevede bakıldığında ele alınan tezlerde daha çok demografik bilgi formu, ölçek/ölçekler ile görüşme formunun ağırlıkla kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bununla birlikte tezlerin veri analizi tekniklerine bakıldığında 32'sinde (%59.3) parametrik veya non parametrik analizler, 13'ünde (%24.1) betimsel analiz, 13'ünde (%24.1) içerik analizi, ikisinde (%3.7) ise tümevarım analizi kullanıldığı görülmektedir. Aynı zamanda iki tezde (%3.7) ise veri analiz tekniğinden bahsedilmemektedir. Genel olarak bakıldığında nicel araştırma türünde tezlerin fazla olması, gerçekleştirilecek istatistiksel analizlerden dolayı parametrik veya non parametrik veri analiz tekniklerinin ön plana çıkmasını sağlamıştır. Aynı zamanda ikinci sırada nitel araştırmaların gelmesi sebebiyle betimsel ve içerik analizi teknikleri de yoğun olarak kullanılmıştır.

**Değişkenler ve Eğilimler**

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan lisansüstü tezlerin ele aldıkları konu/değişken ve bu değişkenlere ait eğilimler; (1) öğretim, (2) yönetim, (3) yetkinlik, (4) destek ve (5) tutum kategorileri çerçevesinde ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara ait veriler aşağıda tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6***Kaynaştırma ile İlgili Yazılan Lisansüstü Tezlerin Ele Aldıkları Değişkenler ve Eğilimlere İlişkin Sonuçlar*

Kategori	Değişkenler	f	Yayın yıllarına göre eğilimler
Öğretim	Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi	3	2006, 2017, 2017
	Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları	8	2010, 2014, 2015, 2016, 2017, 2017, 2019, 2020
	Web üzerinden erişilebilir olan etkinliklerin kaynaştırmada kullanılma durumu	1	2011
	Kaynaştırmada eğitim teknolojilerini kullanma durumları	1	2011
	Kaynaştırmada sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi derslerinde kullanabilecekleri rehber kitap önerisi	1	2011
	Kaynaştırma sınıflarındaki sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerileri ve öğretimsel düzenlemeleri, uyarlamaları	5	2007, 2016, 2017, 2018, 2022
	Kaynaştırma uygulamalarında farklılaştırılmış öğretim	1	2016
	Kaynaştırmada okuma-yazma konusunda sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları yöntemler	1	2019
Yönetim	Zihinsel engelli öğrencilere yönelik ödül ve ceza uygulamaları	1	2006
	Kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan sorunlar (zorluklar), başa çıkma (müdahale) yöntemleri, beklentiler ve öneriler	6	2007, 2011, 2013, 2015, 2016, 2019
	Kaynaştırmada sınıf içi öğretmen davranışları	1	2007
	Kaynaştırmada sınıf yönetimi davranışları, yeterlikleri ve becerileri	3	2010, 2018, 2021
Yetkinlik	Kaynaştırma konusunda sınıf öğretmenlerinin yeterlikleri	7	2006, 2007, 2019, 2019, 2021, 2021, 2021
	Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları, inançları ve kaynaştırmaya yönelik öz yeterlikleri	7	2011,2015, 2015, 2016, 2019, 2020, 2021
	Kaynaştırmaya yönelik rol ve sorumluluklarını yerine getirme durumu	1	2019
Destek	Sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetleri	2	2008, 2021
Tutum	Kaynaştırmaya veya kaynaştırma öğrencilerine yönelik duygu ve tutumlar	15	1999, 2010, 2011, 2013, 2014,2015, 2016, 2016, 2018, 2019, 2019, 2019, 2020, 2020, 2021
	Kaynaştırma uygulamalarında sınıf öğretmenlerinin değer tercihleri	1	2013

Tablo 6’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan lisansüstü tezlerin konu/değişken ve eğilimlerine göre “*öğretim*” kategorisinde; sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili uygulamalarının ( $f = 8$ ), etkili öğretim becerileri ve öğretimsel düzenlemeler (uyarlamalar) ( $f = 5$ ) ile BEP’lerin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinin ( $f = 3$ ) ön plana çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte web üzerinden erişilebilir olan etkinliklerin kaynaştırmada kullanılma durumu ( $f = 1$ ), kaynaştırmada eğitim teknolojilerini kullanma ( $f = 1$ ), kaynaştırma uygulamalarında beden eğitimi derslerinde kullanılabilecek rehber kitap ( $f = 1$ ), farklılaştırılmış öğretim ( $f = 1$ ) ile kaynaştırmada okuma-yazma konusunda uygulanan stratejiler ( $f = 1$ ) gibi konu ve değişkenlerin de bu tezler açısından eğilim oluşturduğu görülmektedir.

“Yönetim” kategorisinde; sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar, zorluklar, bunlarla başa çıkma yöntemleri ve öneri, beklentileri ( $f = 6$ ) ile kaynaştırmada sınıf yönetimi beceri, davranış ve yeterliklerinin ( $f = 3$ ) ön plana çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte kaynaştırma uygulamalarında ödül ve ceza kullanımı ( $f = 1$ ) ile sınıf içi öğretmen davranışları ( $f = 1$ ) gibi konu ve değişkenlerin de bu tezler açısından eğilim oluşturduğu görülmektedir.

“Yetkinlik” kategorisinde; sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma konusundaki yeterlikleri ( $f = 7$ ) ile sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları, inançları ve kaynaştırmaya yönelik öz yeterliklerinin ( $f = 7$ ) ön plana çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma konusundaki rol ve sorumluluklarını yerine getirme durumlarının da ( $f = 1$ ) bu tezler açısından eğilim oluşturduğu görülmektedir.

Bununla birlikte “Destek” kategorisinde; sınıf öğretmenlerine sağlanan destek özel eğitim hizmetleri ( $f=2$ ) dikkat çekerken, “Tutum” kategorisinde ise kaynaştırmaya veya kaynaştırma öğrencilerine yönelik duygu ve tutumlar ( $f=15$ ) ile kaynaştırma uygulamalarında sınıf öğretmenlerinin değer tercihleri ( $f=1$ ) dikkat çekmektedir.

Genel olarak bakıldığında tezlerin konu aldığı değişkenlerin ve eğilimlerin daha çok kaynaştırmaya yönelik tutum, öğretmen yeterlikleri ve öz yeterlik algıları, kaynaştırma uygulamaları, kaynaştırmaya yönelik öğretimsel düzenlemeler ile kaynaştırma uygulamalarında ortaya çıkan sorunlar ve başa çıkma yöntemleri çerçevesinde şekillendiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte bu eğilimlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında ise 2010 yılından itibaren kaynaştırmaya yönelik tutumları, kaynaştırmaya yönelik yeterlik algılarını, kaynaştırmada sınıf yönetimi davranış ve becerilerini, kaynaştırma uygulamalarında ortaya çıkan sorunları ve kaynaştırma uygulamalarını ele alan tezlerin artış gösterdiği görülmektedir. Aynı zamanda 2011’li yıllarda kaynaştırmada teknolojiyi kullanma durumunun tezlere yansıdığı dikkat çekmektedir. Yine 2010 öncesi dönemlerde ise kaynaştırmada öğretmen davranışları ile ödül ve ceza uygulamalarının tartışıldığı ve bu bağlamda tezlere yansıdığı görülmektedir.

### Sınırlılıklar

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan lisansüstü tezlerin sınırlılıklarına ait bulgular; (1) yöntem, (2) içerik, (3) katılımcı ve (4) dış etken kategorileri çerçevesinde ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara ait veriler aşağıda Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7**

*Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma ile İlgili Öğretimsel Uygulamalarını Ele Alan Lisansüstü Tezlerin Sınırlılıklarına İlişkin Sonuçlar*

Kategori	Sınırlılıklar	f	%
Yöntem	Veri toplama araçları	32	18.18
	Araştırma alanı/bölgesi	31	17.61
	Araştırma zamanı/süresi	27	15.34
	Araştırmaya konu olan ölçütler	5	2.84
	İstatistiksel çözümleme teknikleri	4	2.27
	Araştırma yöntemi	1	0.4
	Uygulanan program süresi	1	0.4
İçerik	Ölçeklerin ölçtüğü nitelikler	1	0.4
	Web’de sunulan destek materyalleri	1	0.4
	Elde edilen bulgular	1	0.4
	Ders öğretim programı	1	0.4
	Gerçekleştirilen öğretimsel düzenlemeler	1	0.4
	Uygulanan programın öğrenci üzerindeki etkisi	1	0.4
	Araştırma verileri	1	0.4
Katılımcı	Örneklem/çalışma grubu	40	27.72
	Katılımcı algı, görüş ve yanıtları	16	9.09
	Katılımcı özellikleri	1	0.4
	Katılımcı yanıtlama tereddütleri/korkusu	1	0.4
	Odak grup görüşmelerinde katılımcı sayısı yüksekliği	1	0.4
	Bazı katılımcıların araştırmanın diğer aşamalarına katılmaması	1	0.4
	Katılımcıların demografik eşitlenmesi	1	0.4
Evreni oluşturan bazı katılımcılara ulaşamaması	1	0.4	
Dış Etken	Salgın hastalık nedeniyle yaşanan kısıtlamalar	2	1.13
	Dikkat dağıtıcı ortam ve durumlar	1	0.4
	Doğal afetler nedeniyle katılımcılara ulaşmada zorluk	1	0.4

Not: Bazı tezlerde birden fazla sınırlılığa yer verilmiştir

Tablo 7’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan lisansüstü tezlerin sınırlılıklarına bakıldığında “yöntem” kategorisinde daha çok, kullanılan veri toplama araçları (%18.18), araştırma yapılan bölge/alan (%17.61), araştırmanın yapıldığı zaman ve süre (%15.34)’nin sınırlılık olarak ifade edildiği görülmektedir. Bununla birlikte “içerik” kategorisinde, veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin ölçtüğü özellikler, web ortamında sunulan destek materyalleri, araştırmada elde edilen bulgular, araştırmada kullanılan ders öğretim programı, araştırmada gerçekleştirilen öğretimsel düzenlemeler, uygulanan programın öğrenci üzerindeki etkisi ve araştırma verilerinin sınırlılık olarak belirtildiği görülmüştür. Aynı

zamanda “katılımcı” kategorisinde daha çok, örneklem/çalışma grubu (%27.72) ve araştırmaya katılan katılımcıların algı, görüş, deneyim ve yanıtları (%9.09) sınırlılık olarak ifade edilmiştir. Yine “dış etken” kategorisinde ise salgın hastalık nedeniyle yaşanan kısıtlamalar sebebiyle veri toplamada yaşanan zorluklar (%1.13), araştırmacının veri toplama sürecinde ortamda yer alan dikkat dağıtıcı unsurlar (%0.4) ve doğal afet nedeniyle katılımcılara ulaşmada zorluk yaşanması (%0.4) sınırlılık olarak belirtilmiştir.

Aynı zamanda ele alınan tezlerin birinin (%0.4) de ise herhangi bir sınırlılık ifade edilmediği görülmüştür. Genel olarak bakıldığında gerçekleştirilen bu araştırmaların daha çok örneklem/çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırma bölgesi/alanı, araştırma zamanı/süresi ile katılımcı algı, görüş ve yanıtları ile sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çerçevede bakıldığında ele alınan tezlerin çoğunda aynı sınırlılıkların ifade edildiği, belirtilen bu sınırlılıkların araştırmacı müdahalesi ile çözümlenebilecek nitelikte olduğu dikkat çekmekle birlikte araştırmayı etkileyen asıl sınırlılıkların görmezden gelindiği rahatlıkla görülebilmektedir.

### Tartışma

Dünyada 1960’larda başlayan fakat Türkiye’de 1988 yılında çıkarılan genelge ile özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitim görmesine dayanan uygulama biçimleri, 1997 yılında yayınlanan “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ve 2000 yılında yayınlanan “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ile kaynaştırma uygulamaları şeklinde devam etmiştir (Yazıcıoğlu, 2018). Bu araştırma bağlamında elde edilen sonuçlara bakıldığında da kaynaştırma ile ilgili yazılan lisansüstü tezlerin 1999 yılında başladığı ve özellikle de 2000’li yıllar sonrası arttığı, ele alınan tezlerin yaklaşık %84’ünün 2010 yılından itibaren yazıldığı görülmüştür. 2001 yılında yayınlanan “Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2001), 2008 yılında yayınlanan “Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi” (MEB, 2008) ile 2017 yılında yayınlanan “Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi”nin (MEB, 2017) yaşanan bu artışta etkili olduğu düşünülmektedir. Bu çerçevede çıkarılan yasa ve yönetmelikler ile gerçekleştirilen lisansüstü çalışmaların tarihsel olarak paralellik gösterdiği gözlenmiştir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan lisansüstü çalışmaların çoğunun tezli yüksek lisans derecesinde yazıldığı tespit edilmiştir. Nitekim Batu (2018), Gündoğdu-Irmak (2018), Yılmaz (2019), Duran ve diğerleri (2021) ve İsmail (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da kaynaştırma ile ilgili çalışmaların daha çok yüksek lisans tezi düzeyinde gerçekleştirildiği bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan lisansüstü tezlerin 34 üniversite kapsamında dağıldığı ancak Ankara, Bolu Abant İzzet Baysal, Amasya ve Anadolu Üniversitelerinde ön plana çıktığı görülmüştür. Nitekim Yılmaz (2019) doküman analizi çalışmasında benzer şekilde Anadolu, Gazi ve Ankara Üniversitelerinin kaynaştırma ile ilgili çalışmalarda ön plana çıktığını vurgulamıştır. YÖK Ulusal Tez Merkezi istatistiklerine bakıldığında da bu üniversitelerin tez yayınlama oranlarının son yıllarda artış gösterdiği gözlenmektedir (YÖK, 2022). Anabilim/bilim dallarına bakıldığında ise sınıf öğretmenliği/sınıf eğitimi, özel eğitim, eğitim programları ve eğitim yönetimi gibi eğitim bilimleri alanını kapsayan anabilim/bilim dallarının ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Gündoğdu-Irmak (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da kaynaştırma ile ilgili yapılmış lisansüstü çalışmaların daha çok eğitim bilimleri ve özel eğitim anabilim dallarında gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim bu sonuçların ortaya çıkması konu alanı bakımından doğal bir bulgu olup araştırma bağlamının doğurduğu bir sonuç niteliği taşımaktadır, nitekim kaynaştırma daha çok eğitim bilimleri alanları ve anabilim dallarını ilgilendirmektedir.

Araştırmada ele alınan tezlerin yönetsel dağılımına ilişkin sonuçlarına bakıldığında tezlerin çoğunun nicel araştırma türünde yazıldığı, araştırma tasarımı/modeli noktasında daha çok betimsel/genel tarama, ilişkisel tasarım ve durum çalışması modellerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu çerçevede Duran ve diğerleri (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da kaynaştırma ile ilgili nicel araştırmaların daha fazla olduğu görülmektedir. Bu anlamda nicel araştırmaların fazla olması, araştırma tasarımı/modeli bağlamında da nicel araştırma tasarımı/modellerinin kullanılmasını kolaylaştırmıştır. Aynı zamanda betimsel veya tarama modellerinin fazla olması, sadece var olan durumun ortaya konduğunu (Erişti vd., 2013) ancak nitel araştırma veya karma yöntem araştırmaları gibi daha derinlemesine bulguya ulaşılabilen bağlamsal çalışmaların az yapıldığını göstermektedir. Bu durum araştırmacının, nitel veya karma yöntemler gibi derinlemesine analiz gerektiren, daha fazla zaman ve emek harcamasını gerektirecek zorluklardan kaçınması ve yüzeysel araştırma konfor alanından uzaklaşmak istememesi ile bağlantılandırılabilir. Özellikle betimsel ve tarama modellerinin yoğunluğu, kaynaştırma uygulamalarında sadece var olan durumun ortaya çıkmasını sağlarken arka planda yer alan nedenlere



ulaşma çabasının ve sorunların çözümlerine yönelik derinlemesine bakış açısının zayıf kalmasına neden olmaktadır.

Ele alınan araştırmaların örnekleme yöntemlerine bakıldığında basit tesadüfi örnekleme, ölçüt örnekleme, amaçlı örnekleme, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemlerinin ön plana çıktığı görülmüşür. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde ele alınan tezlerdeki araştırmalarda genellikle araştırmacıların kolaylıkla ulaşabildiği katılımcılara dayalı örnekleme yöntemlerini tercih ettikleri görülmektedir. Nitekim Trotter'a (2012) göre araştırmacılar örneklem seçiminde genellikle kolay yöntemi seçmekte ve Haverkamp (2005) ise araştırmacıların araştırma sürecinde elde ettikleri verilere göre örnekleme yöntemi seçtiklerini ve bu durumun etik sorunlar yarattığını, Delice (2010) ise yazılan tezlerde örneklem ile ilgili seçim ölçütlerinin genellikle yazılmadığını ve üstün körü ele alındığını belirterek kullanılan yöntemler açısından durumu özetlemektedirler. Yine örneklem/çalışma grubu sayılarına bakıldığında ise 0-40 katılımcı aralığının (yaklaşık %35) daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu durum tezlerin %33.3'ünün nitel araştırma türünde olması ve nitel araştırmalarda katılımcı sayısının düşük tutulması ile doğru orantılı bir sonuç niteliği taşımaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre ele alınan tezlerde kullanılan veri toplama araçlarının daha çok görüşme formu, ölçek/ölçekler ve demografik bilgi formu türünde şekillendiği görülmüştür. Bu durum Duran ve diğerlerinin (2021) araştırmasına da yansımış olup kaynaştırma ile ilgili gerçekleştirdiği araştırmada, yazılan tezlerde daha çok anket/ölçek, görüşme formu gibi veri toplama araçlarının kullanıldığını belirtmiş ve bu anlamda bu araştırma bulgularını desteklemiştir. Yine kullanılan veri analizi tekniklerine bakıldığında ise nicel araştırmaların yoğun olmasından kaynaklı parametrik veya non parametrik analiz teknikleri ile ikinci sırada nitel araştırmaların gelmesi sebebiyle de betimsel analiz ve içerik analizi tekniklerinin daha çok kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu durum araştırma türü (nicel, nitel veya karma) ile kullanılan veri toplama araçları ve analiz tekniklerinin yaklaşık olarak paralel değerler taşıdığını göstermektedir (Karasar, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2013).

Araştırmada ele alınan tezlerin değişken ve eğilimlerine bakıldığında daha çok sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili gerçekleştirdikleri öğretim ve sınıf içi uygulamaların ön plana çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte kaynaştırmada sınıf yönetimi, öğretmen yetkinlikleri veya yeterlikleri, öğretmene özel eğitim desteği ile öğretmen tutumlarını içeren kategorilerin de gerçekleştirilen araştırmalarda eğilim oluşturduğu tespit edilmiştir. Ele alınan tezler içerisinde en fazla çalışılan değişken ve konuların; sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik duygu ve tutumları, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik ve kaynaştırmaya yönelik yeterlik algıları, kaynaştırmada sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar ve başa çıkma yöntemleri, beklentileri, kaynaştırmada sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerileri ve öğretimsel uygulamaları, sınıf içi kaynaştırma uygulamaları ile BEP'lerin hazırlanması ve uygulanması çerçevesinde şekillendiği görülmüştür. Bu bağlamda araştırmada ortaya çıkan eğilimlere ait sonuçlar ile gerçekleştirilen başka araştırmaların sonuçları arasında çeşitli benzerlikler bulunmaktadır. Örneğin Batu ve diğerleri (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 2006-2016 yılları arasında kaynaştırma ile ilgili yapılan araştırmaların daha çok öğretmenlerin görüşlerini ve algılarını ele alan çerçevede yapıldığını ve çoğunlukla kaynaştırmaya yönelik sorunlar ve çözüm önerileri, öğretmen tutumları ile yeterliklerini konu aldıklarını tespit etmişlerdir. Yine Duran ve diğerleri (2021) tarafından yapılan araştırmada 2009-2018 yıllarını kapsayan ve kaynaştırma ile ilgili yazılan tezlerin daha çok öğretmen tutumları, görüş ve beklentileri, sosyal uyum, mesleki yeterlik, program yeterliği, başarı, öğretim ve öğretim programı gibi konuları ele aldığı ortaya koymuşlardır. İsmail (2022) tarafından gerçekleştirilen meta-sentez çalışmasında ise tezlerin ele aldıkları temaların daha çok kaynaştırmaya yönelik eğitim-öğretim süreci sorunları, paydaş sorunları ve önerileri bağlamına yoğunlaştığı görülmüştür. Bu çerçevede bakıldığında Türkiye'de kaynaştırma ile ilgili yapılan çalışmaların ele aldıkları değişkenler, temalar, konular ve eğilimlerin sınıf öğretmenleri bağlamı doğrultusunda yapılan çalışmalar ile paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Bununla birlikte yıllara göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili öğretimsel uygulamalarını ele alan lisansüstü tezlerin eğilimlerine bakıldığında 2010 öncesi yıllarda kaynaştırmada öğretmen davranışları ve ödül ceza uygulamaları tartışılırken özellikle 2010 yılından itibaren kaynaştırmada öğretmen tutumları, öğretmen yeterliği, sınıf yönetimi ve becerileri ile kaynaştırmada ortaya çıkan sorunlar ve kaynaştırma uygulamaları konusunda tezlerin eğilimlerinin arttığı gözlenmektedir. Nitekim bu durum Gündoğdu-Irmak (2018) tarafından da tespit edilmiş ve 2010 yılından itibaren yapılan yayınların arttığını gözlemlemiştir. Artan yayın sayısı ile birlikte tezlerin ele aldıkları konu ve değişken çeşitliliğinin arttığı da vurgulanmıştır (Gündoğdu-Irmak, 2018).

Araştırmada ele alınan tezlerin sınırlılıklarına bakıldığında çoğunlukla örneklem/çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırma bölgesi/alanı, araştırma zamanı/süresi, katılımcı algı ve görüşleri, yanıtları, araştırmaya

konu olan ölçütler ile istatistiksel çözümleme tekniklerinin sınırlılık olarak ifade edildiği görülmektedir. Özkan ve Şermet-Kaya'ya (2015) göre Türkiye'de yapılan çalışmalarda çalışmanın sınırlılıkları ifade edilirken çoğunlukla hata yapılmakta, göz ardı edilmekte veya eksik yazılmaktadır. Özkan ve Şermet-Kaya'ya (2015) göre yapılan araştırmalarda araştırmayı sınırlayan unsurların yol açtığı sonuçların neler olabileceği ve bu sınırlılıkların nasıl azaltılabileceğine yönelik bilgiler bulunmamakta ve bu anlamda araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini olumsuz etkilemektedir. Bu çerçevede Türkiye'de yazılan ve ele alınan bu lisansüstü araştırmalarda ifade edilen durumların çoğunluğu "sınırlılık" tan ziyade "sınırlama" kavramına daha yatkın bir nitelik taşımaktadır, nitekim "sınırlılık" kavramı araştırmacının kontrolü dışında olan durumları ifade ederken "sınırlama" ise araştırmacının müdahale edebildiği faktörleri kapsamaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın ele aldığı tezlerde de ifade edilen sınırlılıklar, genellikle araştırmaların olması gereken ve müdahale edilebilen bölümlerine veya süreçlerine atıf yapılarak ifade edilmiş ve bu anlamda hatalı ve eksik bir bağlam oluşturulmuştur.

Sonuç olarak kaynaştırma ile ilgili sınıf öğretmenleri bağlamını ele alan lisansüstü tezlerin incelendiği bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında hem demografik hem yönetsel hem de eğilimsel sonuçları ve eksiklikleri açık bir şekilde görülebilmektedir. Bu araştırma kapsamında incelenen tezlerden elde edilen bulgulara bakıldığında daha çok var olan durumu ve sorunları betimlemeye dayalı bir yöntem izlendiği görülmekte ve sorunların çözümüne yönelik veya etkili kaynaştırma uygulamalarına yönelik deneysel araştırma, öneri ve modellemelerin eksik olduğu hissedilmektedir. Bu bağlamda yeni araştırmalar açısından deneysel modellemelerin veya program önerilerinin ele alınması, kaynaştırmanın sorunlarının çözülmesi noktasında yararlı olacaktır.

**Kaynaklar**

- Akbıyık, C. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmada problem yaşama ve rehberlik ve araştırma merkezlerinden faydalanma durumları* (Tez Numarası: 751231) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akdemir, B., Çapar, E., & Bayrakdar, M. (2022). İlkokul öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumları ve yeterlilik algıları: Bir karma yöntem araştırması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 1036-1056. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1828803>
- Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma hakkındaki tutumları* (Tez Numarası: 370424) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education*, 27(1), 42-59. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ979712.pdf>
- Anılan, H., & Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Özel Sayısı), 74-90. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/43713>
- Avcı, G., & Sakallı-Demirok, M. (2022). Sınıfında özel gereksinimli öğrencisi bulunan farklı branşlarda görev yapan ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 501-520. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2118213>
- Aydın, F., & Arslan, R. (2022). Sınıf öğretmenlerinin metaforlar yoluyla kaynaştırma ve öğrencisine yönelik algıları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1883-1906. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1859050>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bitlissos/issue/38061/399955>
- Batmaz, G., & Çermik, H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretimsel düzenlemelerde karşılaştıkları engeller ve aldıkları destekler. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 27-38. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/705614>
- Bektaş, F. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik düşünce, tutum ve endişelerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi* [Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi].
- Batu, S. (2005). Kaynaştırma ve özel eğitim hizmetleri. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim içinde* (ss. 15-28). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Batu, E. S., Cüre, G., Nar, S., Gövercin, D., & Keskin, M. (2018). Türkiye'de ilkökuller ve ortaokullarda yapılan kaynaştırma araştırmalarının gözden geçirilmesi (2006-2016). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 577-614. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.336925>
- Bolat, E. Y., & Ata, N. (2017). Kaynaştırma uygulamaları hakkında okul yöneticilerinin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 165-185. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/386966>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/qj0902027>
- Bui, X., Quirk, C., Almazan, S., & Valenti, M. (2010). *Inclusive education research and practice*. Maryland Coalition for Inclusive Education. <https://mcie.org/?wpdm=872>
- Can, E., & Kara, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 71-96. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/391722>
- Copeland, S. R., Hughes, C., Carter, E. W., Guth, C., Presley, J. A., Williams, C. R., & Fowler, S. E. (2004). Increasing access to general education: Perspectives of participants in a high school peer support program. *Remedial and Special Education*, 25(6), 342-352. <https://doi.org/10.1177/07419325040250060201>

- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitapevi. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2013)
- Çankaya, Ö., & Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademede kaynaştırma uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-16. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1492210>
- Delice, A. (2010). Nicel araştırmalarda örneklem sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 1969-2018. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/113948/nicel-arastirmalarda-ornekleme-sorunu>
- Demir, M. K., & Açar, S. (2011). Kaynaştırma konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 719-732. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/817376>
- Demirbilek, M., & Levent, F. (2020). Kaynaştırma sınıflarında özel eğitim alan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 479-511. <https://doi.org/10.21565/ozegitimdergisi.578454>
- Duran, Ç., Ata, S., & Metin, E. N. (2021). Türkiye'de kaynaştırma ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin çeşitli kriterlere göre incelenmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14, 213-226. <https://doi.org/10.38079/igusabder.863163>
- Downing, J. E., Spencer, S., & Cavallaro, C. (2004). The development of an inclusive charter elementary school: Lessons learned. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(1), 11-24. <https://doi.org/10.2511/rpsd.29.1.11>
- Erçiçek, B., Ünay, E., & Günal, Y. (2022). Bütünleştirilen özel gereksinimli öğrenciler üzerindeki etkisinin okul öncesi öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 1917-1934. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1569764>
- Ergin, N. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik mesleki yeterlilikleri* [Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi].
- Erişti, D. B., Kuzu, A., Yurdakul, I. K., Akbulut, Y., & Kurt, A. A. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Fisher, J. B., Shumaker, J. B., & Deshler, D. D. (1995). Searching for validated inclusive practices: A review of literature. *Focus on Exceptional Children*, 28(4), 1-20. <https://doi.org/10.17161/fec.v28i4.6853>
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma öğrencisi bulunan ilkököl sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri* (Tez Numarası: 321934) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gümüş, M. M., Ekdı, E., Acar, H., Demir, M. C., Taruk, M., Ağaçhanlı, S., & Demir, Y. (2021). Türkiye'de kaynaştırma, uygulamaları, tarihi ve yıllara göre kaynaştırma öğrenci sayıları. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(68), 903-914. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.2403>
- Gündoğdu-Irmak, A. (2018). *1997-2017 yılları arasında kaynaştırma ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez Numarası: 548507) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Haverkamp, B. E. (2005). Ethical perspectives on qualitative research in applied psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 146-155. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.146>
- Hunt, P., Soto, G., Maier, L., & Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classroom. *Exceptional Children*, 69(3), 315-332. <https://doi.org/10.1177/001440290306900304>
- İnce, S., & Yaşar-Ekici, F. (2021). Erken çocukluk eğitiminde kaynaştırma. F. Yaşar-Ekici & K. A. Kırkç (Eds.) *Erken çocukluk eğitimi: Kuramdan uygulamaya* içinde (ss. 427-453). Nobel Yayınevi.
- İsmail, M. A. (2022). *Kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan sorunlar üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi: Meta-sentez çalışma* (Tez Numarası: 740437) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Karaoğlan, E. (2022). *Okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik çalışmalarının kaynaştırma uygulamalarıyla ilişkisi* [Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi].
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim içinde* (ss. 17-22). Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Korkmaz, Z., & Ünsal, F. (2022, Temmuz 22-24). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri: Odak grup çalışması* [Sözlü bildiri]. Ases International Educational Sciences Conference, Malatya, Türkiye.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2001). *Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2008). *Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları genelgesi*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları genelgesi*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Özgür, H., & Nuri, C. (2022). Sürekli ve düzenli sınıf öğretmeni değişikliğinin kaynaştırma öğrencisi üzerindeki etkisinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 6(11), 1-21. <http://dx.doi.org/10.31461/ybpd.1109588>
- Özkan, Ö., & Şermet-Kaya, Ş. (2015). Bilimsel makalede “sınırlılıklar” neden ve nasıl yazılır. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 6(14), 496-505. <https://research.ebsco.com/c/cfpmif/viewer/pdf/ofg4nephuf>
- Öztürk, D., & Akdal, D. (2022). Sınıflarında özel gereksinimli öğrencileri olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bütünleştirme ortamlarında sosyal bilgiler öğretimine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 453-484. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1897917>
- Ryndak, D. L., & Billingsley, F. (2004). Access to the general education curriculum. In C. H. Kennedy & E. Horn (Eds.) *Including students with severe disabilities* (pp. 55-56). Allyn & Beacon.
- Sailor, W. (2002). *Inclusion*. Testimony submitted to the President’s Commission on Excellence in Special Education. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=b0279b2ce2d0adde4cf782d660ae5ac15131e85f>
- Stenhoff, D. M., & Lignugaris/Kraft, B. (2007). A review of the effects of peer tutoring on students with mild disabilities in secondary settings. *Exceptional Children*, 74(1), 8-30. <https://doi.org/10.1177/001440290707400101>
- Trotter, R. T. (2012). Qualitative research sample design and sample size: Resolving and unresolved issues and inferential imperatives. *Preventive Medicine*, 55(5), 398-400. <http://dx.doi.org/10.1016/j.yjmed.2012.07.003>
- Uğurlu, H. (1992, Kasım 11-12). *Entegrasyonun 8-11 yaş grubu işitme engelli çocukların psikososyal gelişimine etkisinin incelenmesi* [Sözlü bildiri]. 1. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri. Ankara, Türkiye
- Usta, M. E., Çetin, G., & Arıkan, İ. (2021). Sınıf yönetimi sürecinde öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 119-132. <http://dx.doi.org/10.24315/tred.878088>
- Uzuner, F. G., & Yazıcı, M. S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin tipik gelişim gösteren öğrenciler ile özel gereksinimli öğrencileri için kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(35), 870-897. <https://doi.org/10.35675/befdergi.845465>
- Westling, D., & Fox, L. (2009). *Teaching students with severe disabilities* (4th ed.). Merrill Prentice Hall
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.420028>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.




- Yılmaz, E. (2019). Türkiye’de kaynaştırma eğitimi üzerine yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin içerik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 119-127. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2402>
- Yücelkan, C. (2022). Kaynaştırma uygulamalarını başarıya ulaştıran etmenler. *Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17, 26-38. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2487183>
- Yükseköğretim Kurulu. (2022). *Üniversitelere göre tez sayıları ve türleri*. Yükseköğretim Kurulu. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/IstatistikBilgiler?islem=>



## An Investigation of Graduate Theses on Classroom Teachers' Instructional Practices Related to Inclusion

Serap Demirbilek <sup>1</sup>

Muzaffer Sencer-Özsezer <sup>2</sup>

Mesut Demirbilek <sup>3</sup>

### Abstract

**Introduction:** Inclusion and the role of classroom teachers in this education process have become increasingly important in recent years. The number of postgraduate theses on inclusion has gradually increased in this context. In this direction, this study aims to examine the doctoral theses dealing with classroom teachers' instructional practices related to inclusion.

**Method:** The study used document analysis. A total of fifty-four postgraduate theses on classroom teachers' instructional practices related to inclusion, determined by criterion sampling, were subjected to analysis.

**Findings:** When the results obtained in the research are examined, it is seen that the laws and regulations enacted and the postgraduate studies carried out are historically parallel. However, methodologically, it was seen that more quantitative analyses were conducted on classroom teachers' instructional practices related to inclusion. It was found that designs and models such as descriptive/general survey, relational design, and case study were used intensively, and in terms of sampling methods, simple random sampling, criterion sampling, purposive sampling, and maximum variation sampling methods came to the fore. Again, when the subjects/variables addressed by the theses and the tendencies of the theses were examined, it was seen that the teaching and classroom practices carried out by classroom teachers related to inclusion gained weight. In addition, it was determined that the topics of classroom management in inclusion, teacher competencies or qualifications, support for teachers in special education, and teacher attitudes also formed a trend in postgraduate research.

**Discussion:** As a result, when we look at the theses, it is seen that a method based on describing the existing situation and problems is followed, and experimental research, suggestions, planning, and modeling for solving problems or effective inclusion practices are missing.

**Keywords:** Inclusion, classroom teachers, special education, students with special needs, inclusive education.

**To cite:** Demirbilek, S., Sencer-Özsezer, M., & Demirbilek, M. (2025). An investigation of graduate theses on classroom teachers' instructional practices related to inclusion. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 26(1), 117-132. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1327322>

<sup>1</sup>**Corresponding Author:** Teacher, Ayşe Nezahat Kurukahveci Primary School, E-Posta: serapmesutdemirbilek@gmail.com <https://orcid.org/0009-0007-4283-8556>

<sup>2</sup>Assoc. Prof., Çukurova Üniversitesi, E-posta: sbulut@cu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8963-010X>

<sup>3</sup>PhD., 60. Yıl Sarıgazi Secondary School, E-posta: demirbilekmesut@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7570-7807>

## Introduction

Inclusion is considered as educating students with various special needs in general education classes with their normally developing peers to receive a quality education regardless of any difficulties and obstacles they may encounter (Alquraini & Gut, 2012; Batu, 2005; Bui et al., 2010). Learning from peers or using peer-mediated strategies in the classroom significantly contributes to the development of these at-risk students and students with normal development (Fisher et al., 1995; Sailor, 2002; Steinhoff & Lignugaris, 2007). In addition, the role of teachers and support from other experts, effective teaching practices, supportive technologies, administrative support, and family support and involvement in the process also increase the quality of inclusion or inclusive education (Alquraini & Gut, 2012).

Students with various special needs who benefit from general education through inclusion can achieve significant cognitive development. Studies have shown that these students' motor skills, communication, and social skills improve and develop social friendships (Copeland et al., 2004; Hunt et al., 2003; Ryndak & Billingsley, 2004; Westling & Fox, 2009). At the same time, it has been found that these students also improve basic academic skills (Downing et al., 2004). In addition, inclusion also has benefits, such as students with normal development gaining sensitivity to differences, empathy, and teacher's professional development in special education (Aker, 2014). In addition, it provides significant benefits to individuals with special needs by taking their peers as role models, developing a sense of independence, increasing self-confidence, making academic and social progress, developing a sense of responsibility, and growing cooperation (Kırcaali-İftar, 1998). From the point of view of families, inclusion helps parents to gain motivation, feel their children's success and see their deficiencies more realistically, accept their children, cooperate and communicate with other families, and reduce the dependency between mother and child (Uğurlu, 1992). In particular, starting inclusion practices in early childhood can lead to more effective results since, according to İnce and Yaşar-Ekici (2021), the developmental differences between these children and their peers are less at an early age. Therefore, it is more likely that the developmental differences and needs will be closed with inclusion practices to be carried out at these ages.

In this context, inclusion in Türkiye is practiced in the form of (1) full inclusion, in which students with special needs receive full-day education together with their peers with normal development; (2) partial inclusion, in which students with special needs receive education in special classes and take some courses in regular classes, and (3) reverse inclusion, in which students with special needs and students with normal development study together in special education schools, but full inclusion is more common (Gümüş et al., 2021). Especially with the circular numbered 2017/28 published in 2017, the concept of integration was included by approaching inclusion from a different perspective, and thus, the infrastructure was prepared for the adaptation of students with special needs and their interaction with their peers with normal development (Ministry of National Education, 2017). In this context, apart from these steps taken within the legal framework in Türkiye, academic research has also increased. As a matter of fact, in the study conducted by Duran et al. (2021), the number of postgraduate theses on inclusion between 2008-2018 was found to be 143, while in the research conducted by Batu et al. (2018), the number of national studies on inclusion at primary and secondary school level between 2006-2016 was found to be 142. This situation shows that the literature on inclusion at the national level has increased in recent years.

In this context, when we examined the studies conducted in Türkiye in recent years, it is seen that teachers and families do not have sufficient knowledge about inclusion, and the physical capacities of schools are not suitable (İsmail, 2022). The metaphors of classroom teachers toward inclusive students are primarily negative (Aydın & Arslan, 2022). In addition, it was observed that teachers were inadequate in developing the academic and social skills of students with special needs, communicating with them, and applying the regulations (Karaoğlan, 2022). Teachers did not receive sufficient support from guidance and research centers (Akbiyık, 2022), and they did not have much knowledge and information about the medical diagnosis stages of these students (Ergin, 2022).

In addition, Bektaş (2022) found that classroom teachers had high anxiety towards inclusion and that teachers who did not have students with special needs around them had a more positive attitude. Yücelkan (2022) stated that an inclusive attitude and perspective that is not exclusionary, cooperation between educational stakeholders, designing the program and environment in a way that does not restrict the student, and taking steps based on raising awareness will be practical in the success of inclusion. Again, Korkmaz and Ünsal (2022) stated that teachers need support in preparing individualized education plans, parent education, communication, and behavior change while working with students with special needs, while Özgür and Nuri (2022) stated that

classroom teachers need more than one year to recognize students with special needs and make educational arrangements and that constant teacher change has a negative impact on the development of these students.

At the same time, Avcı and Sakallı-Demirok (2022) found in their study that teachers paid more attention to the seating arrangement of students with special needs and that there were deficiencies in extracurricular activities, while Akdemir et al. (2022) stated that teachers' attitudes, feelings and concerns about inclusion were inversely proportional to their perceived competencies. In addition, Öztürk and Akdal (2022) stated that activity-based practices and concretization of achievements in the classroom for students with special needs were effective in the transfer of the lesson, while Usta et al. (2021) and Erçiçek et al. (2022) found that teacher attitudes towards inclusion students did not differ according to variables such as school type, graduation faculty, receiving inclusion-integration education, reading books, professional seniority and the presence of students with special needs in the classroom. In the study conducted by Uzuner and Yazıcı (2022), it was determined that the measurement and evaluation tools used by teachers did not differ according to the students with special needs and that they mostly used traditional methods.

Bolat and Ata (2017) also stated that the perception of teachers, students, and families towards students with special needs is primarily negative and that they are generally not wanted in classrooms, while at the same time, reasons such as overcrowded classrooms and student having more than one disability reinforce this situation. In addition, Demir and Açar (2011) concluded in their study that teachers who had taught in a classroom with inclusive students in their professional life did not support inclusion, and when we look at the reasons these teachers, it is seen that reasons such as not being able to allocate enough time, negatively affecting other students, and not being able to provide appropriate teaching for their level come to the forefront. However, the study conducted by Çankaya and Korkmaz (2012) concluded that teachers' perceptions and attitudes toward inclusion were positive and that this education was beneficial for students with special needs.

In addition, Can and Kara (2017) stated that the types of students' disabilities and needs are effective in the attitudes of classroom teachers and that the attitudes of teachers who know special education are shaped more positively than those of other teachers, while Demirbilek and Levent (2020) found that the work and procedures for these students are considered as workload by teachers, teachers do not make instructional diversification by the needs, ignore these students by leaving them passive in the teaching environment, do not believe that these students can develop by considering them as a problem, and have an attitude based on fudging while grading. Gök (2013) also found that teachers may have communication problems with these students, have difficulty in accepting other students in the class, cannot allocate enough time due to crowded classrooms and missing physical elements, and also have coordination problems with special education teachers and that these difficulties cause inadequacies in inclusion. On the other hand, Anılan and Kayacan (2015) found that teacher attitudes towards inclusion were positive, but classroom teachers had difficulties in classroom management and managing the behaviors of these students.

As a result, we have seen that research on inclusion in Türkiye is mostly shaped within the framework of teacher attitudes, behaviors, competencies and perceptions (Akbiyık, 2022; Akdemir et al., 2022; Anılan & Kayacan, 2015; Aydın & Arslan, 2022; Bektaş, 2022; Can & Kara, 2017; Çankaya & Korkmaz, 2012; Demir & Açar, 2011; Ergin, 2022; Gök, 2013; Özgür & Nuri, 2022; Uzuner & Yazıcı, 2022) and at the same time, it is noteworthy that the researches are mainly concentrated at preschool and primary school level. Postgraduate studies are predominant among these studies, so conducting document analysis for these studies constitutes a subject framework worth examining to create a holistic perspective. In this context, while it is noteworthy that there are content analysis (Batu et al., 2018), descriptive analysis (Duran et al., 2021), and meta-synthesis (İsmail, 2022) studies on research on inclusion, there is no study summarizing the studies on classroom teachers' instructional practices related to inclusion. In the study conducted by Batmaz and Çermik (2019), classroom teachers experience significant problems in practices related to inclusion; therefore, this study is important in examining the studies conducted on these problems and determining the missing points. In this framework, this study aims to explore the postgraduate theses that address the instructional practices of classroom teachers related to inclusion. In the context of the research, answers to the following questions were sought;

Regarding the postgraduate theses dealing with classroom teachers' instructional practices related to inclusion,

1. What are the demographic characteristics (types, year of publication, university, and department/division distribution) of these theses?

2. What is the methodological distribution (research type, design/model, sample/study group number, sampling methods, data collection tools, data analysis methods) of these theses?
3. What is the subject/variable distribution, and what are the trends of these theses?
4. What are the limitations of these theses?

## **Method**

### **Research Model**

The document analysis method was used in this study, which aimed to examine the postgraduate theses dealing with the instructional practices of classroom teachers related to inclusion. In the document analysis method, documents and records obtained within the framework of the research purpose are examined, and the data obtained in line with the purpose are interpreted and evaluated systematically (Karasar, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2013). Document analysis is an important data source and can be used as a method on its own or as an additional data source, and detailed results can be obtained within the framework of the research topic (Bowen, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2013).

### **Study Group**

In line with the research context, 54 postgraduate theses on inclusion and classroom teachers were included in the study group. The criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the study group. In this method, facts, people, resources, and situations that are determined by the researcher and meet specific criteria are included in the research (Baltacı, 2018). In this study, the criterion was the inclusion of classroom teachers and classroom instructional practices related to inclusion.

### **Data Collection Tools and Data Collection**

In the study, the researcher created a 12-item "thesis review form" to collect data. In this form, the theses related to inclusion and classroom teachers were numbered, and the data obtained within the framework of the research questions were entered as items.

The "National Thesis Center of the Council of Higher Education" web page was accessed within the framework of the research purpose and the determined criteria. A detailed search was done with the word "inclusion" among the theses written until 2022. Approximately 361 theses were examined, and 54 theses related to classroom teachers and meeting the criteria (classroom instructional practices related to inclusion) within the framework of the research purpose were reached. These theses were then analyzed, and the data were entered into the thesis review form. It was observed that some of the theses included in the scope and criteria were written in different departments or disciplines (such as business administration). Still, these theses were also included in the study since they were essential findings. Three hundred-seven theses were excluded from the scope and criteria.

### **Data Analysis**

Document analysis technique was used to analyze the data in the study. In this technique, the documents obtained in line with the research purpose are summarized and interpreted by examining them within the framework of predetermined research questions or themes, and at the same time, low-level statistical information (such as frequency and percentage) can be included (Creswell, 2021; Yıldırım & Şimşek, 2013). The data obtained in the context of the theses examined were summarized and interpreted in line with the themes (demographic characteristics, methodological distribution, variables and trends, limitations) determined within the framework of the research questions.

## **Results**

The findings obtained in the study are discussed within the framework of four themes. These themes consist of (1) demographic characteristics, (2) methodological distribution, (3) variables and trends, and (4) limitations.

### **Demographic Characteristics**

Four categories were examined in terms of demographic characteristics of the postgraduate theses dealing with classroom teachers' instructional practices related to inclusion: (1) type of theses, (2) year of publication, (3)



department/division distribution, and (4) university distribution. The findings of these categories are presented in Tables 1 and 2 below.

**Table 1**

*Results Regarding the Distribution of Graduate Theses on Classroom Teachers' Instructional Practices Related to Inclusion by Types, Years of Publication, and Department/Discipline*

Thesis type	<i>f</i>	%		
Master's thesis	48	88.9		
PhD	6	11.1		
Publication year distribution	<i>f</i>	%	Thesis type	
			Master's degree	PhD
1999	1	1.9		1
2006	3	5.6	3	
2007	4	7.4	4	
2008	1	1.9	1	
2010	3	5.6	3	
2011	5	9.3	4	1
2013	2	3.7	2	
2014	2	3.7	2	
2015	5	9.3	5	
2016	6	11.1	5	1
2017	4	7.4	4	
2018	3	5.6	1	2
2019	7	13	7	
2020	3	5.6	3	
2021	4	7.4	3	1
2022	1	1.9	1	
Department/division	<i>f</i>	%		
Classroom teaching/classroom education	24	44.3		
Special education	12	2.2		
Education management and supervision	6	11.1		
Educational programs and teaching	6	11.1		
Computer and instructional technologies	2	3.7		
Guidance and psychological counseling	1	1.9		
Physical education and sports	1	1.9		
Teaching the mentally disabled	1	1.9		
Business administration	1	1.9		

Table 1 shows that 48 (88.9%) of the postgraduate theses dealing with classroom teachers' instructional practices related to inclusion were written at the master's degree with a thesis and 6 (11.1%) at the doctoral level. In this context, several postgraduate theses are written, especially at the doctoral level. However, according to the findings, there are no theses written before 1999, and it shows that the concept of inclusion has started to be used in the Turkish education system and to find a place in the laws and regulations since these years. However, it is seen that the majority of the postgraduate theses were written in 2019, 2016, 2015, and 2011, and 45 of the theses (approximately 84%) were published since 2010. At the same time, when the year distribution of the types of theses published in the context of this subject is examined, it is seen that doctoral theses have increased, especially since 2011. Again, when the distribution of the departments/divisions of the postgraduate theses dealing with the instructional practices of classroom teachers related to inclusion is examined, it is seen that 24 (44.3%) of them were published on classroom teaching/classroom education, 12 (22.2%) on special education, 6 (11.1%) on education management and supervision, 6 (11.1%) on educational programs and teaching, 2 (3.7%) on computer and instructional technologies, 1 (1.9%) in guidance and psychological counseling, 1 (1.9%) in physical education and sports, 1 (1.9%) in teaching the mentally disabled, and 1 (1.9%) in business administration. However, it is seen that the majority of the theses (approximately 66%) were published in the field of classroom teaching/classroom education and special education, and it is thought that conducting the research in the context of classroom teachers is effective in this result. At the same time, it is noteworthy that one thesis belongs to the business administration department.

**Table 2**

*Distribution of Graduate Theses on Classroom Teachers' Instructional Practices Related to Inclusion by Universities*

University	<i>f</i>	University	<i>f</i>	University	<i>f</i>
Selçuk Univ.	2	Girne American Univ.	1	Ankara Univ.	4
Yıldız Technical Univ.	1	Fatih Univ.	1	Bayburt Univ.	1
Bülent Ecevit Univ.	2	Biruni Univ.	1	Bolu Abant İzzet Baysal Univ.	4
Hasan Kalyoncu Univ.	1	Afyon Kocatepe Univ.	2	Burdur Mehmet Akif Ersoy Univ.	2
İstanbul Aydın Univ.	1	Agri Ibrahim Çeçen Univ.	1	Bursa Uludağ Univ.	2
Sabahattin Zaim Univ.	1	Akdeniz Univ.	1	Çukurova Univ.	1
Yeditepe Univ.	2	Amasya Univ.	3	Dicle Univ.	1
Zirve Univ.	1	Anadolu Univ.	3	Dokuz Eylül Univ.	2
Ege Univ.	1	Erzincan Binali Yıldırım Univ.	1	Eskişehir Osmangazi Univ.	1
Gazi Univ.	2	İstanbul Univ.	1	Kafkas Univ.	1
Marmara Univ.	2	Muğla Sıtkı Koçman Univ.	1	Necmettin Erbakan Univ.	1
Pamukkale Univ.	2				

Note: Univ. = University

As can be seen in Table 2, the postgraduate theses on classroom teachers' instructional practices related to inclusion were distributed across 34 universities. Ankara University ( $f = 4$ ), Bolu Abant İzzet Baysal University ( $f = 4$ ), Amasya University ( $f = 3$ ), and Anadolu University ( $f = 3$ ) stand out, especially in terms of the number of theses.

### Methodological Distribution

In terms of methodological distribution, postgraduate theses dealing with classroom teachers' instructional practices related to inclusion were analyzed under six categories: (1) research type, (2) design/model, (3) sampling methods, (4) sample/study group number, (5) data collection tools and (6) data analysis methods. The findings of these categories are presented in Tables 3, 4, and 5 below.

**Table 3**

*Results Regarding the Distribution of Research Type and Research Design/Model of the Graduate Theses on Classroom Teachers' Instructional Practices Related to Inclusion*

Research type	<i>f</i>	%	Distribution by year of publication			
			2000 and before	Between 2001 and 2010	Between 2011 and 2020	2021 and after
Quantitative	27	50	1	6	18	2
Qualitative	18	33.3	0	4	12	2
Mixed	9	16.7	0	1	7	1
Research design/model	<i>f</i>	%	Research design/model	<i>f</i>	%	
Experimental model	2	3.7	Model/program proposal	1	1.9	
Descriptive/general survey model	23	42.6	Single screening model	1	1.9	
Relational design model	8	14.8	Scale development	1	1.9	
Phenomenology	1	1.9	Predictive correlational research	1	1.9	
Case study	6	11.1	Converging parallel pattern	1	1.9	
Exploratory sequential pattern	1	1.9	Multistage mixed pattern	1	1.9	
Simultaneous diversifying pattern	2	3.7	Design/model not specified	5	9.3	

Table 3 demonstrates that 27 (50%) of the postgraduate theses dealing with classroom teachers' teaching practices related to inclusion were quantitative, 18 (33.3%) were qualitative, and 9 (16.7%) were mixed method research. It is especially noteworthy that quantitative research has gained weight. At the same time, it is notable that all research types have gained momentum since 2011. However, when the research design/models of the theses are examined, it is seen that 37 of the theses (approximately 68.5%) were conducted within the framework of descriptive-general survey, relational design, and case study. Again, it was determined that the research design/model needed to be specified in 5 of the theses (9.3%). When the results are examined, it is seen that the

descriptive/general survey model gains weight, followed by the relational design model and case study. However, it is noteworthy that some of these (5 of them) did not have a research design/model.

**Table 4**

*Results Regarding the Distribution of Graduate Theses on Classroom Teachers' Teaching Practices Related to Inclusion According to Sampling Methods and Number of Samples/Study Group*

Sampling method	f	%	Sampling method	f	%	Sampling method	f	%
Convenience sampling	4	7.4	Cluster type random sampling	3	5.6	Purposive sampling	6	11.1
Snowball sampling	1	1.9	Criterion sampling	6	11.1	The whole universe	6	11.1
Simple random sampling	12	22.2	Maximum variation sampling	5	9.3	No sampling method	12	22.2
Stratified random sampling	1	1.9						

Number of sample range	f	%	Number of sample range	f	%	Number of sample range	f	%
0-20 participants	8	14.8	181-200 participants	2	3.7	361-380 participants	0	0
21-40 participants	11	20.4	201-220 participants	4	7.4	381-400 participants	2	3.7
41-60 participants	5	9.3	221-240 participants	0	0	401-420 participants	2	3.7
61-80 participants	0	0	241-260 participants	2	3.7	421-440 participants	0	0
81-100 participants	1	1.9	261-280 participants	1	1.9	441-460 participants	1	1.9
101-120 participants	3	5.6	281-300 participants	2	3.7	461-480 participants	0	0
121-140 participants	3	5.6	301-320 participants		3.7	481-500 participants	1	1.9
141-160 participants	1	1.9	321-340 participants	1	1.9	501 and above participants	2	3.7
161-180 participants	0	0	341-360 participants	0	0			

As seen in Table 4, the majority of the theses (22.2%) were carried out by simple random sampling, but at the same time, it was determined that the majority (22.2%) did not have a sampling method. When the results are analyzed, it is seen that the simple random sampling method gains weight, followed by criterion sampling, purposive sampling, and maximum variation sampling methods. However, when the number of sample/study groups of the theses is examined, we have seen that approximately 24 theses (44%) have a sample or participant number of 60 or less than 60. This result emerged mainly because there are 18 theses in qualitative research type. The number of samples or participants is generally kept low to perform in-depth analysis in qualitative research. When we look at the gender distribution of the participants within the total sample of the theses, it is seen that approximately 59% (4776) of them are female, and 41% (3321) are male.

**Table 5**

*Results Regarding the Distribution of Graduate Theses on Classroom Teachers' Teaching Practices Related to Inclusion According to Data Collection Tools and Data Analysis Techniques*

Data collection tool	f	%	Data analysis techniques	f	%
Interview form	25	46.3	Parametric or non-parametric analysis	32	59.3
Scale	29	53.7	Descriptive analysis	13	24.1
Demographic information form	29	53.7	Content analysis	13	24.1
Survey	5	9.3	Inductive analysis	2	3.7
Observation form	4	7.4	Data analysis techniques not disclosed	1	1.9
Checklist	1	1.9			
Evaluation matrix	1	1.9			
Diary writing	1	1.9			
Document analysis form	1	1.9			

Note: Some theses used more than one data collection tool or analysis technique.

As can be seen in Table 5, when we analyzed the data collection tools of the theses, it is noteworthy that 25 (46.3%) used interview forms, 29 (53.7%) used a scale or scales, and 29 (53.7%) used demographic information forms as data collection tools. In this framework, it is noteworthy that demographic information forms, scale/scales, and interview forms are mostly used in the theses. In addition, when we examined the data analysis techniques of the theses, we have seen that parametric or non-parametric analyses were used in 32 theses (59.3%), descriptive analysis in 13 theses (24.1%), content analysis in 13 theses (24.1%), and inductive analysis in 2 theses (3.7%). At the same time, data analysis techniques were not mentioned in 2 theses (3.7%). The high number of theses in the quantitative research type has led to the prominence of parametric or non-parametric data analysis techniques due to the statistical analyses to be performed. At the same time, descriptive and content analysis techniques were also used intensively because qualitative research came second.

## Variables and Tendencies

The subject/variables and the tendencies of these variables addressed by the postgraduate theses dealing with the teaching practices of classroom teachers related to inclusion were examined within the framework of (1) teaching, (2) management, (3) competence, (4) support, and (5) attitude categories. Data on the findings are presented in Table 6 below.

**Table 6**

*Results Regarding the Variables and Tendencies of Graduate Theses on Inclusion*

Category	Variables	<i>f</i>	Tendencies by year of publication
Teaching	Preparation, implementation, and evaluation of Individualized Education Program (IEP)	3	2006, 2017, 2017
	Inclusion practices of classroom teachers	8	2010, 2014, 2015, 2016, 2017, 2017, 2019, 2020
	Use of web-accessible activities in inclusion	1	2011
	Use of educational technologies in inclusion	1	2011
	Suggestions for a guidebook that can be used by inclusive classroom teachers in physical education classes	1	2011
	Effective teaching skills and teaching arrangements and adaptations of classroom teachers in inclusive classrooms	5	2007, 2016, 2017, 2018, 2022
	Differentiated teaching in inclusion practices	1	2016
	The methods applied by classroom teachers in reading-writing in inclusion.	1	2019
Management	Reward and punishment practices for students with intellectual disabilities	1	2006
	Problems (difficulties) encountered in inclusion practices, coping (intervention) methods, expectations, and suggestions	6	2007, 2011, 2013, 2015, 2016, 2019
	In-class teacher behaviors in inclusion	1	2007
	Classroom management behaviors, competencies, and skills in inclusion	3	2010, 2018, 2021
Competence	Classroom teachers' competencies in inclusion	7	2006, 2007, 2019, 2019, 2021, 2021, 2021
	Classroom teachers' self-efficacy perceptions, beliefs, and self-efficacy for inclusion	7	2011, 2015, 2015, 2016, 2019, 2020, 2021
Support	Fulfillment of their roles and responsibilities for inclusion	1	2019
	Special education services provided to classroom teachers	2	2008, 2021
Attitude	Feelings and attitudes towards inclusion or inclusion students	15	1999, 2010, 2011, 2013, 2014, 2015, 2016, 2016, 2018, 2019, 2019, 2019, 2020, 2020, 2021
	Classroom teachers' value preferences in inclusion practices	1	2013

As seen in Table 6, according to the subject/variables and tendencies of the postgraduate theses addressing the teaching practices of classroom teachers related to inclusion in the category of "teaching," the practices of classroom teachers related to inclusion ( $f = 8$ ), effective teaching skills and instructional arrangements (adaptations) ( $f = 5$ ), and the preparation, implementation, and evaluation of IEPs ( $f = 3$ ) come to the fore. In addition, it is seen that topics and variables such as the use of web-accessible activities in inclusion ( $f = 1$ ), the use of educational technologies in inclusion ( $f = 1$ ), guidebooks that can be used in physical education lessons in inclusion practices ( $f = 1$ ), differentiated teaching ( $f = 1$ ), and strategies applied in reading and writing in inclusion ( $f = 1$ ) also constitute a tendency in terms of these theses.

In the category of "management," we have seen that the problems, difficulties, coping methods, suggestions, and expectations of classroom teachers in inclusion practices ( $f = 6$ ) and classroom management skills, behaviors, and competencies in inclusion ( $f = 3$ ) come to the fore. In addition, it is seen that topics and variables such as the use of reward and punishment in inclusion practices ( $f = 1$ ) and teacher behaviors in the classroom ( $f = 1$ ) also constitute a tendency in terms of these theses.

In the "competence" category, classroom teachers' competencies in inclusion ( $f = 7$ ) and classroom teachers' self-efficacy perceptions, beliefs, and self-efficacy for inclusion ( $f = 7$ ) were prominent. In addition, it is seen that classroom teachers' fulfillment of their roles and responsibilities in inclusion ( $f = 1$ ) also constitutes a tendency in terms of these theses.

In addition, in the "Support" category, the support special education services provided to classroom teachers ( $f = 2$ ) draws attention. In contrast, in the "Attitude" category, feelings and attitudes towards inclusion or inclusion students ( $f = 15$ ) and value preferences of classroom teachers in inclusion practices ( $f = 1$ ) draw attention.

In general, the variables and tendencies covered in the theses were mostly shaped within the framework of attitudes towards inclusion, teacher competencies and self-efficacy perceptions, inclusion practices, instructional arrangements for inclusion, problems arising in inclusion practices, and coping methods. However, we examined the distribution of these tendencies according to years, and we have seen that since 2010, there has been an increase in the number of theses addressing attitudes toward inclusion, perceptions of competence toward inclusion, classroom management behaviors, and skills in inclusion, problems arising in inclusion practices and inclusion practices. At the same time, it is noteworthy that the use of technology in inclusion was reflected in the theses in 2011. Again, in the periods before 2010, it is seen that teacher behaviors and reward and punishment practices in inclusion are discussed and reflected in theses in this context.

### Limitations

The findings related to the limitations of the postgraduate theses dealing with classroom teachers' teaching practices related to inclusion were handled within the framework of (1) method, (2) content, (3) participant, and (4) external factor categories. The data related to the findings are presented in Table 7 below.

**Table 7**

*Results Regarding the Limitations of Graduate Theses on Classroom Teachers' Teaching Practices Related to Inclusion*

Category	Limitations	<i>f</i>	%
Method	Data collection tools	32	18.18
	Research area/region	31	17.61
	Research time/duration	27	15.34
	Criteria subject to the research	5	2.84
	Statistical analysis techniques	4	2.27
	Research methodology	1	0.4
	Duration of the program implemented	1	0.4
Content	Qualities measured by the scales	1	0.4
	Support materials available on the web	1	0.4
	Findings obtained	1	0.4
	Course curriculum	1	0.4
	Instructional arrangements realized	1	0.4
	The impact of the implemented program on the student	1	0.4
	Research data	1	0.4
Participant	Sample/study group	40	27.72
	Participant perceptions, opinions, and responses	16	9.09
	Participant characteristics	1	0.4
	Participant hesitation/fear of responding	1	0.4
	High number of participants in focus group discussions	1	0.4
	Some participants did not participate in other stages of the research.	1	0.4
	Demographic equalization of participants	1	0.4
Inability to reach some participants that make up the universe	1	0.4	
External factor	Restrictions due to the pandemic	2	1.13
	Distracting environments and situations	1	0.4
	Difficulty in reaching participants due to natural disasters	1	0.4

Note: Some theses included more than one limitation

As seen in Table 7, when the limitations of the postgraduate theses addressing classroom teachers' teaching practices related to inclusion are examined, it is seen that in the "method" category, the data collection tools used (18.18%), the region/area where the research was conducted (17.61%), the time and duration of the research (15.34%) were mostly expressed as limitations. In addition, in the "content" category, it was seen that the characteristics measured by the scales used as data collection tools, the support materials presented in the web environment, the findings obtained in the research, the course curriculum used in the study, the instructional arrangements made in the study, the effect of the implemented program on the student and the research data were stated as limitations. At the same time, in the "participant" category, the sample/study group (27.72%) and the



perceptions, opinions, experiences, and responses of the participants who participated in the research (9.09%) were expressed as limitations. Again, in the category of "external factors," difficulties in data collection due to restrictions due to the pandemic (1.13%), distractions in the environment during the data collection process of the research (0.4%), and difficulties in reaching the participants due to natural disasters (0.4%) were stated as limitations.

At the same time, it was observed that no limitation was mentioned in 1 (0.4%) of the theses. In general, it is seen that these studies are mostly limited to the sample/study group, data collection tools, research region/area, research time/duration, and participant perceptions, opinions, and responses. In this framework, it can be easily seen that the same limitations are expressed in most of the theses and that these limitations can be solved with the researcher's intervention. Still, the main limitations affecting the research are ignored.

### Discussion

The application forms, which started in the 1960s in the world but were based on the education of students with special needs together with students with normal development with the circular issued in 1988 in Türkiye, continued in the form of inclusion practices with the "Decree Law on Special Education" published in 1997 and the "Regulation on Special Education Services" published in 2000 (Yazıcıoğlu, 2018). When the results obtained in the context of this research are examined, it is seen that the postgraduate theses on inclusion started in 1999 and increased significantly after the 2000s. Approximately 84% of the theses were written since 2010. The 2001 "Guidance and Psychological Counseling Services Regulation" (Ministry of National Education-[MoNE], 2001), the 2008 "Circular on Inclusive Education Practices" (MoNE, 2008), and the 2017 "Circular on Inclusive/Integrative Education Practices" (MoNE, 2017) are thought to be effective in this increase. It has been observed that the laws and regulations issued in this framework and the graduate studies conducted are historically parallel. However, it was determined that most postgraduate studies on classroom teachers' teaching practices related to inclusion were written in master's degrees with a thesis. The studies conducted by Batu (2018), Gündoğdu-Irmak (2018), Yılmaz (2019), Duran et al. (2021), and İsmail (2022) are in line with the finding that studies on inclusion are primarily conducted at the master's thesis level.

According to the research findings, the postgraduate theses addressing the teaching practices of classroom teachers related to inclusion were distributed within the scope of 34 universities. Still, Ankara, Bolu Abant İzzet Baysal, Amasya, and Anadolu Universities came to the forefront. Yılmaz (2019) similarly emphasized in his document analysis study that Anadolu, Gazi, and Ankara universities stand out in studies on inclusion. When the statistics of the National Thesis Center of the Council of Higher Education (YÖK) are examined, it is observed that the thesis publication rates of these universities have increased in recent years (YÖK, 2022). In terms of departments/sciences, it was determined that departments/sciences covering the field of educational sciences, such as classroom teaching/classroom education, special education, academic programs, and educational administration, came to the fore. The study by Gündoğdu-Irmak (2018) concluded that postgraduate studies on inclusion were undertaken mainly in the educational sciences and special education departments. The emergence of these results is a normal finding in the subject area. It results from the research context since inclusion is more related to the fields and departments of educational sciences.

When the results of the methodological distribution of the theses analyzed in the study were examined, it was determined that most were written in quantitative research type, and descriptive/general survey, relational design, and case study models were primarily used in research design/model. In this context, in the research conducted by Duran et al. (2021), it is seen that quantitative research on inclusion is more common. In this sense, many quantitative studies facilitated using quantitative research design/models in the research design/model context. At the same time, the high number of descriptive or survey models shows that only the existing situation is revealed (Erişti et al., 2013). Still, contextual studies such as qualitative or mixed-method research, where more in-depth findings can be reached, are rarely conducted. This can be linked to the researcher's avoidance of challenges that require in-depth analysis, such as qualitative or mixed methods, which would require more time and effort, and not wanting to move away from the comfort zone of superficial research. In particular, the intensity of descriptive and survey models, while only revealing the current situation in inclusion practices, causes the effort to reach the causes in the background and the in-depth perspective on the solutions to the problems to remain weak.

When the sampling methods of the studies are examined, it is seen that simple random sampling, criterion sampling, purposeful sampling, and maximum variation sampling methods come to the fore. At the same time, 22.2% of the theses do not specify the sampling method. When evaluating these results, researchers generally

prefer sampling methods based on easily accessible participants. As a matter of fact, according to Trotter (2012), researchers typically choose the easy method in sample selection; Haverkamp (2005) states that researchers choose sampling methods according to the data they obtain during the research process and that this situation creates ethical problems, and Delice (2010) summarizes the situation in terms of the methods used by stating that the selection criteria related to the sample are generally not written in the theses written and are handled cursorily. Again, looking at the number of sample/study groups, it was found that the range of 0-40 participants (approximately 35%) was higher. This result is directly proportional to the fact that 33.3% of the theses are in the qualitative research type, and the number of participants is kept low in qualitative research.

According to the findings obtained in the study, the data collection tools used in the theses were mainly shaped in the form of interview forms, scale/scales, and demographic information forms. This situation was also reflected in the research of Duran et al. (2021), who stated that data collection tools such as questionnaires/scales and interview forms were primarily used in theses on inclusion and supported the findings of this research in this sense. Again, when we look at the data analysis techniques used, it was determined that parametric or non-parametric analysis techniques were used more due to the intensity of quantitative research, and descriptive analysis and content analysis techniques were used more because qualitative research came second. This situation shows that the type of research (quantitative, qualitative, or mixed) and the data collection tools and analysis techniques used have approximately parallel values (Karasar, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2013).

When the variables and tendencies of the theses addressed in the study are examined, it is seen that the teaching and classroom practices of classroom teachers related to inclusion are more prominent. In addition, it was determined that the categories, including classroom management in inclusion, teacher qualifications or competencies, special education support for teachers, and teacher attitudes, also formed a tendency in the studies conducted. It was seen that the most studied variables and topics in the theses were shaped within the framework of classroom teachers' feelings and attitudes towards inclusion and inclusive students, classroom teachers' perceptions of self-efficacy and competence towards inclusion, difficulties faced by classroom teachers in inclusion and coping methods, expectations, effective teaching skills and teaching practices of classroom teachers in inclusion, classroom inclusion practices and preparation and implementation of IEPs. In this context, there are various similarities between the results of the tendencies that emerged in the research and the results of other studies. For example, in the survey conducted by Batu et al. (2018), it was found that the research on inclusion between 2006 and 2016 was mainly undertaken in the framework of teachers' opinions and perceptions and primarily focused on problems and solutions proposals for inclusion, teacher attitudes, and competencies. Again, in the research conducted by Duran et al. (2021), it was revealed that the theses written on inclusion covering the years 2009-2018 mainly dealt with topics such as teacher attitudes, opinions, and expectations, social adaptation, professional competence, program competence, success, teaching, and curriculum. In the meta-synthesis study conducted by İsmail (2022), it was seen that the themes addressed by the theses focused more on the problems of the education-training process, stakeholder problems, and suggestions for inclusion. In this framework, it is understood that the variables, themes, topics, and tendencies addressed by the studies on inclusion in Turkey are in parallel with the studies conducted in the context of classroom teachers.

However, when the tendencies of postgraduate theses addressing the teaching practices of classroom teachers related to inclusion are examined according to years, it is observed that while teacher behaviors and reward and punishment practices in inclusion were discussed in the years before 2010, the tendencies of theses on teacher attitudes in inclusion, teacher competence, classroom management and skills, problems arising in inclusion and inclusion practices have increased especially since 2010. This situation was also determined by Gündoğdu-Irmak (2018), who observed that the number of publications has increased since 2010. With the increasing number of publications, it was also emphasized that the variety of topics and variables covered by the theses increased (Gündoğdu-Irmak, 2018).

When the limitations of the theses discussed in the study are examined, it is seen that mostly the sample/study group, data collection tools, research region/area, research time/duration, participant perceptions and opinions, responses, criteria subject to the research and statistical analysis techniques are expressed as limitations. According to Özkan and Şermet-Kaya (2015), mistakes are often made, ignored, or written incompletely while describing the study's limitations in studies conducted in Turkey. According to Özkan and Şermet-Kaya (2015), there is no information on the results caused by the factors limiting the research and how these limitations can be reduced. In this sense, it negatively affects the validity and reliability of the study. In this context, the majority of the situations expressed in these postgraduate studies written and discussed in Turkey are more prone to the concept of "limitation" rather than "constraint," since the concept of "limitation" refers to situations that are

beyond the control of the researcher. In contrast "constraint" includes the factors that the researcher can intervene. In this context, the limitations expressed in the theses addressed in this study were generally described by referring to the parts or processes of the research that should be and can be intervened. In this sense, an incorrect and incomplete context was created.

As a result, when we look at the results of this research, which examines the postgraduate theses dealing with the context of classroom teachers related to inclusion, both demographic, methodological, and tendency results and deficiencies can be seen. When we look at the findings obtained from the theses examined within the scope of this research, it is seen that a method based on describing the existing situation and problems is followed, and it is felt that experimental research, suggestions, and modeling for solving issues or effective inclusion practices are missing. Addressing experimental modeling or program recommendations regarding new studies will help solve inclusion problems in this context.

**References**

- Akbiyık, C. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmada problem yaşama ve rehberlik ve araştırma merkezlerinden faydalanma durumları [The situation of classroom teachers' having problem in inclusive education and benefit from guidance and research centers]* (Tez Numarası: 751231) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akdemir, B., Çapar, E., & Bayrakdar, M. (2022). İlkokul öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumları ve yeterlilik algıları: Bir karma yöntem araştırması [Attitudes and perceived efficacy of primary school teachers toward inclusion: a mixed-method study]. *Trakya Journal of Education*, 12(2), 1036-1056. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1828803>
- Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma hakkındaki tutumları [Prospective teachers' attitudes towards inclusive education]* (Tez Numarası: 370424) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education*, 27(1), 42-59. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ979712.pdf>
- Anılan, H., & Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma gerçeği [The reality of inclusive education through classroom teachers]. *Bartın University Journal Of Faculty Of Education, (Special Issue on XIV. International Participation Symposium of Primary School Teacher Education)*, 74-90. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/43713>
- Avcı, G., & Sakallı-Demirok, M. (2022). Sınıfında özel gereksinimli öğrencisi bulunan farklı branşlarda görev yapan ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri [The opinions of secondary school teachers working in different branches with special needs students in the classroom on inclusive education]. *International Anatolian Journal of Social Sciences*, 6(2), 501-520. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2118213>
- Aydın, F., & Arslan, R. (2022). Sınıf öğretmenlerinin metaforlar yoluyla kaynaştırma ve öğrencisine yönelik algıları [The perspectives of the classroom teachers towards inclusive education and student's thorough metaphors]. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1883-1906. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1859050>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme [A conceptual review of sampling methods and sample size problems in qualitative research]. *Journal of Bitlis Eren University Institute of Social Sciences*, 7(1), 231-274. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bitlissos/issue/38061/399955>
- Batmaz, G., & Çermik, H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretimsel düzenlemelerde karşılaştıkları engeller ve aldıkları destekler [The obstacles and support experienced by primary school teachers in the instructional arrangements made for inclusion students]. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 27-38. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/705614>
- Bektaş, F. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik düşünce, tutum ve endişelerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi [Investigation of classroom teachers' thoughts, attitudes and concerns towards inclusion according to demographic variables]* [Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi].
- Batu, S. (2005). Kaynaştırma ve özel eğitim hizmetleri. In S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim [Special education]* (pp. 15-28). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Batu, E. S., Cüre, G., Nar, S., Gövercin, D., & Keskin, M. (2018). Türkiye'de ilkököl ve ortaokullarda yapılan kaynaştırma araştırmalarının gözden geçirilmesi (2006-2016) [A review of mainstreaming/inclusion research in elementary and secondary schools in Turkey (2006-2016)]. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 19(3), 577-614. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.336925>

- Bolat, E. Y., & Ata, N. (2017). Kaynaştırma uygulamaları hakkında okul yöneticilerinin görüşleri [Thinks of school administrators on inclusion educational applications]. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 165-185. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/386966>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/qrj0902027>
- Bui, X., Quirk, C., Almazan, S., & Valenti, M. (2010). *Inclusive education research and practice*. Maryland Coalition for Inclusive Education. <https://mcie.org/?wpdmdl=872>
- Can, E., & Kara, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi [Examining the factors that affect classroom teacher's attitudes towards the mainstreamed students]. *Trakya University Journal of Social Science*, 19(2), 71-96. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/391722>
- Copeland, S. R., Hughes, C., Carter, E. W., Guth, C., Presley, J. A., Williams, C. R., & Fowler, S. E. (2004). Increasing access to general education: Perspectives of participants in a high school peer support program. *Remedial and Special Education*, 25(6), 342-352. <https://doi.org/10.1177/07419325040250060201>
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods]* (M. Bütün & S. B. Demir, Trans.). Siyasal Kitapevi. (Original book published 2013)
- Çankaya, Ö., & Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademede kaynaştırma uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi [The evaluation of elementary teachers' perceptions about implementation of inclusive education]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-16. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1492210>
- Delice, A. (2010). Nicel araştırmalarda örneklem sorunu [Sampling problem in quantitative research]. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(4), 1969-2018. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/113948/nicel-arastirmalarda-orneklem-sorunu>
- Demir, M. K., & Açar, S. (2011). Kaynaştırma konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri [Experienced classroom teachers' opinions on inclusive education]. *Kastamonu Education Journal*, 19(3), 719-732. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/817376>
- Demirbilek, M., & Levent, F. (2020). Kaynaştırma sınıflarında özel eğitim alan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri [The opinions of school counselors on teacher behaviors towards students with special needs inclusive classrooms]. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 21(3), 479-511. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.578454>
- Duran, Ç., Ata, S., & Metin, E. N. (2021). Türkiye'de kaynaştırma ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin çeşitli kriterlere göre incelenmesi [Examination of graduate thesis related to inclusion in turkey according to various criteria]. *Istanbul Gelisim University Journal of Health Sciences*, 14, 213-226. <https://doi.org/10.38079/igusabder.863163>
- Downing, J. E., Spencer, S., & Cavallaro, C. (2004). The development of an inclusive charter elementary school: Lessons learned. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(1), 11-24. <https://doi.org/10.2511/rpsd.29.1.11>
- Erçiçek, B., Ünay, E., & Günal, Y. (2022). Bütünleştirimin özel gereksinimli öğrenciler üzerindeki etkisinin okul öncesi öğretmen görüşlerine göre incelenmesi [An investigation of the effect of inclusion on students with special needs according to preschool teacher views]. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 1917-1934. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1569764>
- Ergin, N. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaşturmaya yönelik mesleki yeterlilikleri [Classroom teachers' professional competences for inclusive education]*. [Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi].
- Erişti, D. B., Kuzu, A., Yurdakul, I. K., Akbulut, Y., & Kurt, A. A. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.



- Fisher, J. B., Shumaker, J. B., & Deshler, D. D. (1995). Searching for validated inclusive practices: A review of literature. *Focus on Exceptional Children*, 28(4), 1-20. <https://doi.org/10.17161/fec.v28i4.6853>
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma öğrencisi bulunan ilkökul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri [Difficulties encountered by primary school classroom teachers with inclusive students in classroom management and methods of coping with these difficulties]*. (Tez Numarası: 321934) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gümüş, M. M., Ekdi, E., Acar, H., Demir, M. C., Taruk, M., Ağaçhanlı, S., & Demir, Y. (2021). Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları, tarihi ve yıllara göre kaynaştırma öğrenci sayıları [Inclusive education in Turkey, practices, history and number of students in inclusive education by years]. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(68), 903-914. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.2403>
- Gündoğdu-Irmak, A. (2018). *1997-2017 yılları arasında kaynaştırma ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Investigation of postgraduate theses on inclusive education between 1997-2017 in terms of various variables]* (Tez Numarası: 548507) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Haverkamp, B. E. (2005). Ethical perspectives on qualitative research in applied psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 146–155. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.146>
- Hunt, P., Soto, G., Maier, L., & Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classroom. *Exceptional Children*, 69(3), 315-332. <https://doi.org/10.1177/001440290306900304>
- İnce, S., & Yaşar-Ekici, F. (2021). Erken çocukluk eğitiminde kaynaştırma. In F. Yaşar-Ekici & K. A. Kırkıç (Eds.), *Erken çocukluk eğitimi: Kuramdan uygulamaya [Early childhood education from theory to practice]* (pp. 427-453). Nobel Yayınevi.
- İsmail, M. A. (2022). *Kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan sorunlar üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi: Meta-sentez çalışma [Investigation of postgraduate theses on problems encountered in inclusive education practices: A meta-synthesis study]* (Tez Numarası: 740437) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karaoğlan, E. (2022). *Okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik çalışmalarının kaynaştırma uygulamalarıyla ilişkisi [The relationship between school administrators' work for students with special needs and inclusive education practices]* (Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi).
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific research method]*. Nobel Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. In S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim [Special education]* (pp. 17-22). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Korkmaz, Z., & Ünsal, F. (2022, Temmuz 22-24). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaşturmaya ilişkin görüşleri: Odak grup çalışması [Preschool teachers' views on inclusive education: Focus group study]* [Paper presentation]. Ases International Educational Sciences Conference, Malatya, Türkiye.
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2001). *Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği [Guidance and psychological counselling services regulation]*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2008). *Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları genelgesi [Circular on inclusive education practices]*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2017). *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları genelgesi [Circular on inclusive/integrative education practices]*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Özgür, H., & Nuri, C. (2022). Sürekli ve düzenli sınıf öğretmeni değişikliğinin kaynaştırma öğrencisi üzerindeki etkisinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi [Determination of the effect of continuous and regular classroom teacher change on inclusion students according to teachers' opinions]. *Life Skills Journal of Psychology*, 6(11), 1-21. <http://dx.doi.org/10.31461/ybpd.1109588>



- Özkan, Ö., & Şermet-Kaya, Ş. (2015). Bilimsel makalede "sınırlılıklar" neden ve nasıl yazılır [Why and how to write "limitations" in a scientific paper]. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 6(14), 496-505. <https://research.ebsco.com/c/cfpmif/viewer/pdf/ofg4nephuf>
- Öztürk, D., & Akdal, D. (2022). Sınıflarında özel gereksinimli öğrencileri olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bütünleştirme ortamlarında sosyal bilgiler öğretimine ilişkin görüşleri [The views of social studies teachers who have students with special needs in their classrooms on social studies teaching in integration settings]. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 61, 453-484. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1897917>
- Ryndak, D. L., & Billingsley, F. (2004). Access to the general education curriculum. In C. H. Kennedy & E. Horn (Eds.), *Including students with severe disabilities* (pp. 55-56). Allyn & Beacon
- Sailor, W. (2002). *Inclusion*. Testimony submitted to the President's Commission on Excellence in Special Education. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=b0279b2ce2d0adde4cf782d660ae5ac15131e85f>
- Stenhoff, D. M., & Lignugaris/Kraft, B. (2007). A review of the effects of peer tutoring on students with mild disabilities in secondary settings. *Exceptional Children*, 74(1), 8-30. <https://doi.org/10.1177/00144029070400101>
- Trotter, R. T. (2012). Qualitative research sample design and sample size: Resolving and unresolved issues and inferential imperatives. *Preventive Medicine*, 55(5), 398-400. <http://dx.doi.org/10.1016/j.yjmed.2012.07.003>
- Uğurlu, H. (1992, Kasım 11-12). *Entegrasyonun 8-11 yaş grubu işitme engelli çocukların psikososyal gelişimine etkisinin incelenmesi [Investigation of the effect of integration on the psychosocial development of hearing impaired children aged 8-11 years]* [Paper presentation]. 1. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri. Ankara, Türkiye.
- Usta, M. E., Çetin, G., & Arıkan, İ. (2021). Sınıf yönetimi sürecinde öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi [Investigation of teachers' attitudes towards inclusion in classroom management process according to some variables]. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 119-132. <http://dx.doi.org/10.24315/tred.878088>
- Uzuner, F. G., & Yazıcı, M. S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin tipik gelişim gösteren öğrenciler ile özel gereksinimli öğrencileri için kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi [Determining the assessment and evaluation methods and techniques used by classroom teachers for students with typical development and students with special needs]. *Journal of Bayburt Education Faculty*, 17(35), 870-897. <https://doi.org/10.35675/befdergi.845465>
- Westling, D., & Fox, L. (2009). *Teaching students with severe disabilities* (4th ed.). Merrill Prentice Hall
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye'de uygulanan kaynaştırma modelleri [Historical process of inclusion practices and inclusion models applied in Turkey]. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Journal of ISS*, 8(1), 92-110. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilin.420028>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]*. Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, E. (2019). Türkiye'de kaynaştırma eğitimi üzerine yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin içerik analizi [Content analysis of master's and doctoral dissertations on inclusive education in Turkey]. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 119-127. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2402>
- Yücelkan, C. (2022). Kaynaştırma uygulamalarını başarıya ulaştıran etmenler [Factors that make inclusion practices successful]. *The Journal of Marmara Social Research*, 17, 26-38. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2487183>
- Yükseköğretim Kurulu [Council of Higher Education]. (2022). *Üniversitelere göre tez sayıları ve türleri [Number and types of theses by university]*. Yükseköğretim Kurulu. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/Istatistik/Bilgiler?islem=>