



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

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

Cilt | Volume

24

Sayı | No

2

Yıl | Year

2023

**Ankara
2023**

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ

ANKARA UNIVERSITY FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION

Yıl | Year
2023

Cilt | Volume
24

Sayı | No
2

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

Yayın Türü | **Publication Type**
Akademik-Bilimsel Dergi | Academic-Scientific Journal

Yayın Sahibi | **Owner of Publication**
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Adına Fakülte Dekanı | Dean of Ankara University Faculty of Educational Sciences
Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü | **Responsible Editor-in-Chief**
Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU

Editör | **Editor**
Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU

Editör Yardımcıları | **Vice Editors**
Doç. Dr. Şeyda DEMİR | Doç. Dr. Meral Çilem ÖKCÜN-AKÇAMUŞ

Alan Editörleri | **Field Editors**
Dr. Öğr. Üyesi Hatice AKÇAKAYA | Dr. Öğr. Üyesi Derya GENÇ-TOSUN
Dr. Öğr. Üyesi Işık AKIN-BÜLBÜL | Dr. Öğr. Üyesi Burcu KILIÇ-TÜLÜ
Prof. Dr. Banu ALTUNAY | Dr. Öğr. Üyesi Nilgün KİRİŞÇİ
Dr. Öğr. Üyesi Gamze ALAK | Dr. Öğr. Üyesi Ayşın NOYAN-ERBAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Özgül ALDEMİR-FIRAT | Doç. Dr. Seray OLÇAY
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep BAHAP-KUDRET | Dr. Öğr. Üyesi Onur ÖZDEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Gülden BOZKUŞ-GENÇ | Dr. Öğr. Üyesi Candan Hasret ŞAHİN
Dr. Öğr. Üyesi Şule DEMİREL-DİNGEÇ | Doç. Dr. Sema TAN
Doç. Dr. Eylem DAYI | Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem TIKIROĞLU
Doç. Dr. Murat DOĞAN | Doç. Dr. Özlem TOPER
Doç. Dr. Arzu DOĞANAY-BİLGİ | Dr. Öğr. Üyesi Gizem YILDIZ

İngilizce Dil Editörleri | English Language Editors

Dr. Öğr. Üyesi Üzeyir Emre KIYAK
Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ
Dr. Öğr. Üyesi Şevket ÖZDEMİR
Araş. Gör. Dinçer SARAL
Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN

Ölçme ve Değerlendirme Editörleri | Statistics Editors

Araş. Gör. Dr. Cansu AYAN
Dr. Öğr. Üyesi Fulya BARIŞ-PEKMEZCİ
Dr. Öğr. Üyesi Levent ERTUNA
Doç. Dr. Asiye ŞENGÜL-AVŞAR
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim UYSAL

Teknik Koordinasyon Sorumluları

Araş. Gör. Şemsi Kübra AKKUŞ
Araş. Gör. Dr. Nagihan BAŞ
Araş. Gör. Hatice Cansu BİLGİÇ
Araş. Gör. Burak ÇARŞANBALI

Technical Executives

Araş. Gör. Dr. Esra GENÇ
Araş. Gör. Merve ÖZDEMİR-KILIÇ
Araş. Gör. Samet Burak TAYLAN

Akademik Danışmanlar Kurulu

Prof. Dr. Funda ACARLAR (Emekli)
Doç. Dr. Yusuf AKEMOĞLU (Düzce Üniversitesi)
Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE (Yakın Doğu Üniversitesi)
Prof. Dr. Füsün AKKÖK (Emekli)
Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN (Emekli)
Doç. Dr. Aydın BAL (University of Wisconsin-Madison)
Prof. Dr. Berrin BAYDIK (Doğu Akdeniz Üniversitesi)
Doç. Dr. Brian A. BOYD (University of North Carolina at Chapel Hill)
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK (Hasan Kalyoncu Üniversitesi)
Prof. Dr. Figen ÇOK (Başkent Üniversitesi)
Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Dilek ERBAŞ (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Cevriye ERGÜL (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Süleyman ERİPEK (Emekli)
Doç. Dr. Kimberly GILBERT (Hofstra University)
Prof. Dr. İ. Birkan GÜLDENOĞLU (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Sema KANER (Uluslararası Fırat Üniversitesi)

Academic Advisory Board

Prof. Dr. Necdet KARASU (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Tevhide KARGIN (Emekli)
Dr. Bahar KEÇELİ-KAYSILI (Vanderbilt University)
Prof. Dr. Gönül KIRCAALİ-İFTAR (Emekli)
Prof. Dr. Ahmet KONROT (Üsküdar Üniversitesi)
Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK (Emekli)
Prof. Dr. Henry ROANE (Upstate Medical University)
Prof. Dr. Isabel R. 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/Dâhili:3001-3008-3021

Faks | Fax: 0 (312) 363 61 45

E-posta | E-mail: ozelegitimdergisi@gmail.com

Bu dergi 1995 yılından beri hakemli bir dergi olarak yayınlanmaktadır.

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

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

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

İNDEKSLER VE DİZİNLER INDEXES



Emerging Sources Citation Index
(2017'den beri)



EBSCO Host
(2011'den beri)



Directory of Open Access Journals
(2016-2020)



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)



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



Directory of Research Journals
Indexing
(2019'dan beri)



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

İÇİNDEKİLER | CONTENTS

İçindekiler | Contents

Editörden | From Editor

Araştırma | Research

<i>Hale ÇOTUK</i> <i>Selda ÖZDEMİR</i>	Görme Yetersizliği Olan Çocuklarda Zihin Kuramı ve Duygu Tepkileri: Gören Çocuklarla Bir Karşılaştırma Theory of Mind and Reactions to Emotional Responses in Children with Visual Impairments: A Comparison with Sighted Children	199
<i>Hatice ŞENGÜL-ERDEM</i>	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Birden Fazla Çocuğa Sahip Annelerin Deneyimleri: Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz Çalışması Experiences of Mothers of Multiple Children with Autism Spectrum Disorder: An Interpretative Phenomenological Analysis Study	215
<i>Halil SAROL</i> <i>Kübra DURMUŞ</i> <i>Rıfat Kerem GÜRKAN</i>	Covid-19 Pandemisinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Fiziksel Aktiviteye Katılımı Üzerindeki Etkileri: Yaşanmış Ebeveyn Deneyimleri Effects of the COVID-19 Pandemic on Participation in Physical Activity of Individuals with Autism Spectrum Disorder: The True-Life Experiences of Parents	235
<i>Adnan ARI</i> <i>Emine ERATAY</i> <i>Ayten DÜZKANTAR</i>	Ses Temelli Cümle Yaklaşımıyla Okuma-Yazma Öğretiminde Sabit Bekleme Süreli Öğretimin Etkililiği The Effectiveness of the Constant Time Delay Procedure in Teaching Writing with the Sound-Based Sentence Method	253
<i>Mustafa EROL</i> <i>Osman GEDİK</i> <i>Berat DEMİRTAŞ</i>	Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Öğrencileri Belirleme, Bilim ve Sanat Merkezlerine Aday Gösterme Sürecine İlişkin Deneyimleri Primary School Teachers' Experiences in the Identification of Gifted Students and Nominating Them to Science and Art Centers	275
<i>Fatih ÖZDEMİR</i> <i>Yıldız AYBAR-ERCAN</i> <i>Emine Özlem YİĞİT</i>	Üstün Yetenekli Bireylerin Vatandaşlık Kavramına İlişkin Algıları Perceptions of Gifted People on the Concept of Citizenship	291
<i>Metehan KUTLU</i> <i>Onur KURT</i>	Otizimli Bireylere Yabancı Kişilerden Korunma Becerilerinin Öğretiminde Sosyal Öykülerin Yalnız Sunumuyla Video Modelle Birlikte Sunulmasının Karşılaştırılması A Comparison of Social Stories with and without Video Modeling in Teaching How to Respond to Lures of Strangers to Children with Autism	307
<i>Sinem CANPOLAT</i> <i>Meltem SÜNKÜR-ÇAKMAK</i>	Genel Eğitim Okulunda Özel Eğitim Öğretmeni Olmak: Çalışma Koşullarının İşe Yabancılaşmaya Etkisi Being a Special Education Teacher in a General Education School: The Effect of Working Conditions on Work Alienation	323

Kongre ve Sempozyum Duyuruları | Announcement for Conferences and Symposiums

Yazım Kuralları | Writing Rules

Hakemler Kuruluna Teşekkür | Thanks to Editorial Board

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

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

Faks | Fax: 0 (312) 363 61 45

Editörden...

Sevgili Okurlarımız,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisinin 2023 yılının ikinci sayısı olan Haziran, 24. cilt, 2. sayısı ile yeniden karşınızdayız. Her zaman olduğu gibi, öncelikle dergimize katkı sağlayan yazarlarımıza, hakemlerimize, okurlarımıza, Akademik Danışma Kurulumuza ve Editörler Kurulumuza sizlerin huzurunda teşekkür ediyorum. Editörler Kurulu olarak dergimizi niceliksel ve niteliksel olarak daha üst seviyelere taşımak için yoğun çaba sarf ettiğimizi sizlere bildirmek isterim.

Dergimizin bu sayısında sekiz araştırma makalesi yer almaktadır. Bu çalışmalarını kısaca sizlerle paylaşmak istiyorum. Bu sayımızda yayımlanan ilk araştırma makalesi *Hale ÇOTUK* ve *Selda ÖZDEMİR* tarafından yürütülen “*Görme Yetersizliği Olan Çocuklarda Zihin Kuramı ve Duygu Tepkileri: Gören Çocuklarla Bir Karşılaştırma*” adlı çalışmadır. Bu çalışma kapsamında katılımcı çocukların zihin kuramı puanları ile duygu ifadelerine gösterdikleri tepkiler arasındaki ilişkilerin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmaya yaşları 48 ile 72 ay arasında olan, görme yetersizliği haricinde ek bir yetersizlik ve gelişimsel gecikme sergilemeyen 20 az gören çocuk, 19 ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuk ve 20 gören çocuk katılmıştır. Araştırma kapsamında ilk olarak katılımcı çocukların zihin kuramı, birinci derece yanlış kanı atfi becerileri, yer değiştirme ve beklenmedik içerik görevleriyle değerlendirilmiştir. İkinci aşamada katılımcı çocukların başkalarının duygu ifadelerine verdikleri tepkileri değerlendirmek amacıyla her bir çocukla 20 dakika boyunca oyun oynamıştır. Oyun sürecinde araştırmacı oyun kurgusu ile uyumlu, mutlu ve üzgün duygu ifadelerini sergileyeceği sosyal durumlar oluşturmuş ve mutlu ve üzgün duygularını sergilemiştir. Araştırmanın sonuçları ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların, az gören ve gören akranlarına göre zihin kuramı puanlarının düşük olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve az gören çocukların gören akranlarına oranla araştırmacının sergilediği duygu ifadelerini daha fazla görmezden gelme tepkileri sergiledikleri de belirlenmiştir. Araştırmada ağır görme yetersizliği olan çocukların ve gören çocukların zihin kuramı puanlarının farklı duygu ifade tepkileri ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında ağır görme yetersizliği sergileyen çocukların sosyal uyum problemleri sergileyebileceği tartışılmış, erken müdahale uygulamaları ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

“*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Birden Fazla Çocuğa Sahip Annelerin Deneyimleri: Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz Çalışması*” adlı ikinci araştırma makalesi *Hatice ŞENGÜL-ERDEM* tarafından kaleme alınmıştır. Bu çalışmada, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan birden fazla çocuğa sahip annelerin deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Yorumlayıcı fenomenolojik analiz çalışması olarak desenlenen çalışmaya OSB olan birden fazla çocuğa sahip dokuz anne katılmış ve veriler yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde annelerin kişisel söylemlerinin ve duygusal yansımalarının derinlemesine ortaya konabilmesi için yorumlayıcı fenomenolojik analiz yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonucunda yaşamın merkezi, iki otizmlili çocuk annesi olmak, gittikçe artan izolasyon ve güçlenme çabaları olmak üzere üç ana temaya ulaşılmıştır. Bulgulara göre anneler yaşamlarını OSB olan çocuklarını merkeze alarak sürdürmekte ve sosyal yaşam içinde gittikçe yalnızlaşmaktadır. Anneler, günlük yaşamlarını sürdürmekte zorlanmakta, yoğun bir gelecek endişesi yaşamakta, ihtiyaç duydukları destek kaynaklarından yoksun olduklarını düşünmekte ve OSB olan birden fazla çocuk sahibi olmanın eşleri ile olan ilişkileri ve sosyal ağlarında yalnızlıklarını arttıracak dönüşümlere yol açtığını hissetmektedirler. Bunun yanında anneler güçlenmek için çeşitli stratejiler geliştirmektedirler. Bu stratejiler dini inançlar, çocuklarını birbirleri ile veya daha yoğun yetersizliği olan çocuklarla kıyaslamak ve çocuklarının küçük başarılarına odaklanmak şeklinde ortaya çıkmıştır. Konu ile ilgili sınırlı çalışma olmakla birlikte OSB tanılı birden fazla çocuğu olan annelerin deneyimleri, yetersizliği olan birden fazla çocuğa sahip veya OSB tanılı bir çocuğu olan annelerin deneyimlerini araştıran çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir. OSB olan birden fazla çocuğa sahip olan anneler bir yandan yoğun bir sosyal izolasyon yaşayıp “annelik rolünü” yaşamlarının merkezine alırken bir yandan da kendilerini güçlü kılmak zorunda hissetmekte ve bunun için bazı stratejiler geliştirmektedirler. Araştırma bulgularına göre OSB olan birden fazla çocuğa sahip annelerin yaşamlarını kolaylaştıracak düzenlemeler gerektiği ve annelerin deneyimlerinin daha büyük katılımcı sayısı ile yapılacak çalışmalarla incelenmesi önerilmiştir.

Üçüncü araştırma makalesi *Halil SAROL*, *Kübra DURMUŞ* ve *Rıfat Kerem GÜRKAN* tarafından yürütülen “*Covid-19 Pandemisinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Fiziksel Aktiviteye Katılımı Üzerindeki Etkileri: Yaşanmış Ebeveyn Deneyimleri*” adlı çalışmadır. Bu çalışmada Covid-19 pandemisinin otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerin fiziksel aktiviteye katılımı üzerindeki etkileri ebeveynlerin perspektifinden incelenmiştir. Fenomenolojik nitel araştırma yöntemi ile desenlenen araştırmanın örneklem grubunu OSB tanısı alan çocuğa sahip 10 ebeveyn (6 anne-4 baba) oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizi, içerik analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda; pandeminin hayata etkileri, pandemi sürecinde karşılaşılan zorluklar, fiziksel aktivite gerekliliği ve değişen etkinlikler adı verilen dört kapsayıcı tema ve bu temaların içerisinde toplamda 12 alt tema bulunmuştur. Ebeveynler, virüsün yayılım hızını

azaltmak amacıyla yapılan uygulamaların OSB olan çocuklarının özellikle eğitim, ebeveyn ilişkileri ve aktif yaşam tarzlarını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Ebeveynlere göre kısıtlamalar sırasında OSB olan çocukların fiziksel aktivite alışkanlıkları önemli ölçüde değişmiş ve çoğunlukla ev temelli etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Ebeveynler, pandemi sürecinde OSB olan çocukları için fiziksel aktiviteye katılımın son derece önemli olduğunu anladıklarını da belirtmişlerdir.

Adnan ARI, Emine ERATAY ve Ayten DÜZKANTAR tarafından kaleme alınan dördüncü araştırma makalesi “*Ses Temelli Cümle Yaklaşımıyla Okuma-Yazma Öğretiminde Sabit Bekleme Süreli Öğretimin Etkililiği*” adını taşımaktadır. Bu çalışmada özel gereksinimli bireylere (ÖGB) ses temelli cümle yaklaşımıyla okuma-yazma öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin (SBSÖ) etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amacın yanında okuma-yazma becerilerinin kalıcılığına, araç-gereçler arası ve kişilerarası genellenabilirliğine de bakılmıştır. Ayrıca sosyal geçerlik verisi toplamak amacıyla ÖGB’lerin ailelerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinin kullanıldığı bu çalışmaya, tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi olarak ikinci sınıfa devam eden ve okuma-yazma öğrenmemiş, yaşları yedi olan ikisi kız, biri erkek olmak üzere zihin yetersizliği olan üç ÖGB katılmıştır. Araştırmada üç davranış ve her davranışta altışar alt davranış olmak üzere on sekiz alt davranışın öğretimi hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda iki katılımcının her üç davranışta (e-l-a-k-i-n seslerinden oluşan heceler, kelimeler ve cümleler, o-m-u-t-ü-y seslerinden oluşan heceler, kelimeler ve cümleler, bu iki grupta yer alan seslerin [e-l-a-k-i-n-o-m-u-t-ü-y] kombinasyonundan oluşan heceler, kelimeler ve cümleler) yer alan tüm alt davranışlarda (kapalı heceler, açık heceler, üç harfli tek heceler, üç harfli iki heceler, kelimeler ve cümleler) yer alan okuma-yazma becerilerini edindikleri, edindikleri becerilerin kalıcı olduğu, bu becerileri kişilerarası ve araç-gereçler arası genelledikleri; bir katılımcının ise sadece birinci davranışta yer alan ilk üç alt davranış (kapalı heceler, açık heceler, üç harfli tek heceler) edindiği bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmanın sosyal geçerlik bulgularına bakıldığında katılımcıların ailelerinin ve sınıf öğretmenlerinin araştırma ile ilgili olumlu görüş belirttikleri görülmüştür. Ulaşılan bulgular, öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara yönelik gerekli önlemlerin alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Beşinci araştırma makalesi olan “*Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Öğrencileri Belirleme, Bilim ve Sanat Merkezlerine Aday Gösterme Sürecine İlişkin Deneyimleri*” adlı çalışma *Mustafa EROL, Osman GEDİK ve Berat DEMİRTAŞ* tarafından kaleme alınmıştır. Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi, bilim ve sanat merkezlerine aday gösterilmesi konusundaki deneyimlerinin incelenmesini amaçlanmıştır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji deseni kapsamında yürütülmüştür. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışma grubunu İstanbul ilinde görev yapan 15 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde araştırmacı çeşitlenmesinden yararlanılmıştır. Veri kaybını en aza indirmek için veriler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin öğrencileri üstün yetenekli olarak tanımlarken onların bilişsel, duyuşsal ve sosyal özelliklerini dikkate aldıkları ve sürece bağlı gözlemler yaptıkları belirlenmiştir. İlgili literatür incelendiğinde de üstün zekalı öğrencileri belirlemeye yönelik birçok özellik kullanılsa da bilişsel özelliklerin üstün zekalı öğrencileri belirlemede sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir.

“*Üstün Yetenekli Bireylerin Vatandaşlık Kavramına İlişkin Algıları*” adlı altıncı araştırma makalesi *Fatih ÖZDEMİR, Yıldız AYBAR-ERCAN ve Emine Özlem YİĞİT* tarafından kaleme alınmıştır. Bu çalışmada Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) eğitim alan üstün yetenekli bireylerin vatandaşlık kavramına yönelik algılarının ortaya koyulması amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul BİLSEM’lerde eğitim gören 6. sınıf öğrencisi olan 13’ü erkek 10’u kadın olmak üzere toplam 23 öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin vatandaşlığı; bir yerde yaşayan, ait olduğu yere karşı bazı temel sorumlulukları ve hakları olan birey olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Öğrenciler kendilerini çoğunlukla iyi vatandaş olarak tanımlarken iyi vatandaşın çevresine ve ülkesine karşı sorumlulukları olduğunu ifade etmişlerdir. Vatandaşın temel sorumlulukları ülkeye ve topluma saygılı, çalışkan bireyler olmak olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu kendini ülkeye bağlı hissederken, bağlılıkta en önemli etken kültür ve tarih olarak belirtilmiştir. Türkiye vatandaşı olmanın en olumlu yanı tarihi miras olarak görülürken, öğrencilerin bir kısmının gelişmiş Batı ülkelerinin vatandaşı olmayı istemesi dikkat çekmiştir. Öğrencilerin görüşleri vatandaşlık ve devlet tanımlamalarıyla beyin göçü temeline dayanan başka ülke vatandaşlığı konularında alanyazında yer alan çalışmalarla büyük oranda örtüşmüştür. Fakat bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak, üstün yetenekli bireylerin ayırt edici özellikleri arasında bulunan araştırmacı kişiliğinin de vatandaş özellikleri arasında vurgulandığı belirlenmiştir.

Metehan KUTLU ve Onur KURT tarafından kaleme alınan “*Otizmlili Bireylere Yabancı Kişilerden Korunma Becerilerinin Öğretiminde Sosyal Öykülerin Yalnız Sunumuyla Video Modelle Birlikte Sunulmasının Karşılaştırılması*” adlı çalışma bu sayımızda yayımlanan yedinci araştırma makalesidir. Bu çalışmada otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız sunumuyla, video modelle birlikte sunulmasının etkililik ve verimlilik açısından farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma yaşları 10-13 aralığında değişen ve OSB tanısı bulunan dört erkek öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmada katılımcılara öğretilen hedef beceriler; yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma ve kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerileri olarak belirlenmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları her iki uygulamanın da yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde üç katılımcı için eşit derecede etkili olduğunu göstermiştir. Dördüncü katılımcı için sosyal öykülerin yalnız sunulduğu öğretim uygulaması daha etkili olmuştur. Bu çalışmada uygulamalar arasında verimlilik değişkeni açısından önemli bir fark görülmemiştir. Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları, katılımcıların kendilerinin ve ebeveynlerinin çalışma hakkında genel olarak olumlu görüşler ifade ettiklerini göstermiştir. Bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak öğretmenlere, araştırmacılara ve uygulamacılara yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde öğrencilerinin özelliklerini ve tercihlerini dikkate alarak bu çalışmada karşılaştırılan öğretim uygulamalarından yalnızca birini kullanmaları salık verilmiştir. Ayrıca bu çalışmadan elde edilen bulguların genellenebilmesi için benzer çalışmaların farklı uygulamacılarla ve farklı yaş gruplarındaki katılımcılarla yürütülmesi önerilmiştir.

Bu sayımızda yer alan son araştırma makalesi *Sinem CANPOLAT ve Meltem SÜNKÜR-ÇAKMAK* tarafından kaleme alınan “*Genel Eğitim Okulunda Özel Eğitim Öğretmeni Olmak: Çalışma Koşullarının İşe Yabancılaşmaya Etkisi*” adını taşımaktadır. Bu çalışmada genel eğitim okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin çalışma koşullarının işe yabancılaşma düzeylerine etkisini incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmış, verilerin analizi betimsel analiz tekniğiyle yapılmıştır. Araştırmaya 2019-2020 eğitim öğretim yılında Diyarbakır il merkezinde görev yapan 20 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Çalışma grubu kartopu ve ölçüt örneklem yöntemleriyle belirlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin yoğun şekilde işe yabancılaşma yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin en fazla yalıtılmışlık boyutunda, en az anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma yaşadıkları bulunmuştur. Çalışma koşullarının özel eğitim öğretmenlerinin işe yabancılaşma yaşamalarında etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlarda kendilerini mutsuz, yalnız ve dışlanmış hissettikleri, kimsenin kendilerini anlamadığı bir ortamda çalışmak zorunda kaldıkları, yöneticilerinden gerekli desteği alamayacaklarına inandıkları, sınıf içinde yetki karmaşası yaşadıkları ve örgüt kurallarına uymada sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Sonuçta özel eğitim öğretmenlerinin işe yabancılaşmanın birçok belirtisini yaşadıkları saptanmıştır. Araştırmacılar tarafından öğrencilerin bakım sorumluluğunun öğretmenlerden alınması için destek personel ihtiyacının karşılanması ve özel eğitim öğretmenlerinin meslektaşları ile eşit şartlarda çalışmasının sağlanması önerilmiştir.

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. 2023 yılının Eylül ayında yayımlanacak olan 24. cildin üçüncü sayısında tekrar buluşmayı diliyorum...

Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU

From the Editor...

Dear Readers,

We are with you again with the Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education's last issue, June 2023, Volume 24, Issue 2. As always has been, I would like to thank here those who contributed as our authors, reviewers, readers, our Academic Advisory Board, and our Editorial Board. I would like to indicate that as the Editorial Board, we put forth the effort to move our journal to a higher level both quantitatively and qualitatively in the forthcoming process.

In this issue of our Journal, there are eight research articles. I would like to briefly introduce them to our readers. The first research article in the current issue includes a study of *Hale ÇOTUK* and *Selda ÖZDEMİR* namely "*Theory of Mind and Reactions to Emotional Responses in Children with Visual Impairments: A Comparison with Sighted Children.*" The purpose of this research's was to investigate the relationships between the children's theory of mind (ToM) scores and their responses to emotional expressions. The study consisted of 20 children with low vision, 19 children with severe visual impairments, and 20 sighted children, who were between the ages of 48 and 72 months and did not have additional disabilities or developmental delays. Participants were initially assessed with the ToM, first order false belief, unexpected location, and unexpected content tasks. In the second stage, the researcher played with each child for about 20 minutes to assess the participants' reactions to emotional responses. The researchers created emotional social scenarios implemented within a play dyad through which the researcher would display happy and sad feelings. Children's reactions to emotional responses were coded and analyzed. The study findings showed that children with severe visual impairments received lower scores on the ToM tasks than children with low vision and sighted children. Additionally, results indicated that children with low vision and severe visual impairments displayed increased ignorance toward the researcher's emotional expressions compared to sighted children. The current study found that children with severe visual impairments and sighted children's ToM scores were related to their reactions to emotional responses. Findings from the current study suggest that children with severe visual impairments may display emotional reaction difficulties while participating in various emotional and social situations. Based on the study results, suggestions for future research and early intervention practices were provided.

The second study namely "*Experiences of Mothers of Multiple Children with Autism Spectrum Disorder: An Interpretative Phenomenological Analysis Study*" was conducted by *Hatice ŞENGÜL-ERDEM*. This study aimed to investigate the experiences of mothers of multiple children with autism spectrum disorder (ASD). Nine mothers of multiple children with ASD participated in the research, designed as an interpretative phenomenological analysis study, and data were collected through semi-structured interviews. In the data analysis, the interpretative phenomenological analysis method was employed to reveal the mothers' personal statements and emotional reflections in depth. *As a result of the analysis, three main themes were reached, the center of life: Being a mother of two children with autism, gradually increasing isolation, and empowerment attempts.* In line with the findings, mothers continue their lives by putting their children with ASD at the center, and they become increasingly lonely in social life. Mothers experience difficulty in maintaining their daily lives, have intense worries about the future, think that they lack the support resources they need, and feel that having multiple children with ASD causes transformations in their relationships with their spouses and their social networks, which will increase their loneliness. Furthermore, mothers develop various strategies to empower themselves. These strategies have emerged as religious beliefs, comparing their children with each other or with children with more severe disabilities, and focusing on the minor achievements of their children. There are few studies on the subject, and the experiences of mothers of multiple children with ASD are similar to the findings of research investigating the experiences of mothers of multiple children with disabilities or mothers of a child with ASD. Whereas mothers of multiple children with ASD experience intense social isolation and put the "motherhood role" at the center of their lives, on the one side, they feel obliged to empower themselves and develop some strategies to this end, on the other side. According to the study findings, it is suggested that arrangements are needed to facilitate the lives of mothers of multiple children with ASD and the experiences of mothers should be examined with studies to be performed with a larger number of participants.

The third research article in this issue is authored by *Halil SAROL*, *Kübra DURMUŞ*, and *Rıfat Kerem GÜRKAN* namely "*Effects of the COVID-19 Pandemic on Participation in Physical Activity of Individuals with Autism Spectrum Disorder: The True-Life Experiences of Parents.*" The purpose of the research was to investigate the effects of the COVID-19 pandemic on the participation in physical activity of individuals with autism spectrum disorder (ASD) from the perspective of their parents. Ten parents (6 mothers and 4 fathers) with children diagnosed with ASD constituted the sample group for the research designed by the phenomenological qualitative research method. A semi-structured interview form and a personal information form were used as data collection tools. The data analysis was performed using the content analysis method. In the direction of the findings obtained from the research, four inclusive themes were determined. These are a) the effects of the pandemic on life; b) the difficulties

encountered during the period of the pandemic; c) the necessity of physical activity; and d) the changing events. Under these themes, there are 12 sub-themes in total. The parents expressed that the practices performed for the sake of decreasing the propagation rate of the virus had negatively affected especially the education, parent relationships, and active lifestyles of children with ASD. According to the parents, the physical activity habits of children with ASD significantly changed, and usually, home-based events were performed during the restrictions. The parents specified that they had understood how extremely important the participation in physical activity of children with ASD was during the period of the pandemic.

Adnan ARI, Emine ERATAY, and Ayten DÜZKANTAR authored the fourth research article namely “*The Effectiveness of the Constant Time Delay Procedure in Teaching Reading and Writing with the Sound-Based Sentence Method.*” This study aimed to determine the effectiveness of the constant time delay procedure (CTDP) in teaching reading and writing with the sound-based sentence method to individuals with special needs. In addition to the said main purpose, the permanence of reading and writing skills and their generalizability across materials and persons were also examined. Moreover, the opinions of families and teachers of ISN were obtained to collect social validity data. Three individuals with special needs were included in this study. Of these, two were girls, and one was a boy, all aged seven. They attended the second grade as full-day co-teaching inclusive students and had not learned reading and writing. The study employed a multiple probe design across behaviors, one of the single-subject research designs. The study aimed to teach three behaviors and eighteen sub-behaviors, including six sub-behaviors in each behavior. The study showed that two participants acquired reading and writing skills in all the sub-behaviors (closed syllables, open syllables, three-letter monosyllables, three-letter two syllables, words, and sentences) of all three behaviors (syllables, words, and sentences consisting of e-l-a-k-i-n sounds, syllables, words, and sentences consisting of o-m-u-t-ü-y sounds, syllables, words, and sentences consisting of the combination of sounds in these two groups [e-l-a-k-i-n-o-m-u-t-ü-y]); that the skills they acquired were permanent; that they generalized these skills across persons and materials, while one participant acquired skills in the first three sub-behaviors (closed syllables, open syllables, three-letter monosyllables) only in the first behavior. Considering the social validity findings of the study, the participants’ families and primary school teachers expressed positive opinions about the study. According to the findings, it was concluded that necessary precautions should be taken for the problems faced by the students.

The fifth article which was conducted by *Mustafa EROL, Osman GEDİK, and Berat DEMİRTAŞ* is namely “*Primary School Teachers' Experiences in the Identification of Gifted Students and Nominating Them to Science and Art Centers.*” This study aimed to examine the experiences of primary school teachers in the identification of gifted students and nominating them to science and art centers. This research was carried out within the scope of phenomenology design, one of the qualitative research designs. The research study group was determined by the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods. The research study group consisted of 15 primary school teachers working in İstanbul. The study data were obtained through semi-structured interview forms developed by the researchers and personal interviews conducted with the study group. The data were analyzed by content analysis. Researcher triangulation was used in the analysis of the data. To minimize data loss, the data were recorded with a voice recorder. According to the study's findings, it was determined that the classroom teachers took into account the students' cognitive, affective, and social characteristics while identifying them with giftedness and made observations depending on the process. Although many features are used to identify gifted students when the relevant literature is examined, it has been determined that cognitive features are frequently used in the identification of gifted students.

The sixth research article namely “*Perceptions of Gifted People on the Concept of Citizenship*” authored by *Fatih ÖZDEMİR, Yıldız AYBAR-ERCAN, and Emine Özlem YİĞİT*. This study aimed to explore the perceptions of gifted people trained at Science and Art Centers (SAC) in relation to the concept of citizenship. The study was conducted using a phenomenological design, one of the qualitative research designs. The study group of the research consisted of 23 6th grade students, 13 boys and 10 girls, studying at SACs in İstanbul in the academic year 2020-2021. The data of the study was collected using a structured interview form developed by the researchers. Descriptive analysis was used to analyze the data. It was found that gifted students defined citizenship as a person living in a place and having some basic duties and rights to the place to which they belong. The students mostly defined themselves as good citizens and stated that a good citizen has responsibilities towards his environment and country. In the context of the view that the state is a political institution in which people live together, the understanding of a social and legal state dominates. The main responsibility of citizens is seen in being hardworking and respecting the country and society. The majority of students feel connected to their country, with the most important factor for this connection being culture and history. While the most positive aspect of being a citizen of Turkey is its historical heritage, it is noteworthy that some of the students wish to be citizens of the developed Western countries. The students’ views were largely consistent with studies in the literature on citizenship and state definitions and citizenship of other countries based on brain drain. However, unlike other studies, this one emphasized researcher personality, which is one of the distinguishing characteristics of gifted individuals, among the characteristics of citizens.

The article namely “*A Comparison of Social Stories with and without Video Modeling in Teaching How to Respond to Lures of Strangers to Children with Autism*” was authored by *Metehan KUTLU* and *Onur KURT*, is the seventh research article of this issue. The purpose of this study was to compare the effectiveness and efficiency of social stories with and without video modeling in teaching how to respond to lures of strangers to children with autism. The study was conducted with four children aged 10-13 years diagnosed with autism. Target skills for the students were how to avoid abduction by strangers and how to respond if a stranger knocked at the door. An adapted alternating treatments design was used in the study. The findings of the study showed that both procedures were equally effective on promoting acquisition for three of the four students with autism. The findings showed that social stories alone was more effective than social stories with video modeling for one student. There was no considerable difference between the two procedures in terms of efficiency. Social validity findings showed that opinions of the participants and their mothers were positive overall. It was suggested that teachers, researchers, practitioners, and families use only one of the teaching practices compared in this study, taking into account the characteristics and preferences of their students in teaching the skills of protection from strangers. To generalize the findings from this study, it was also suggested that similar studies be conducted with different practitioners and participants in various age groups.

The eighth and last research article in this issue with the title of “*Being a Special Education Teacher in a General Education School: Effect of Working Conditions on Work Alienation*” was authored by *Sinem CANPOLAT* and *Meltem SÜNKÜR-ÇAKMAK*. The purpose of this study was to find the effect of working conditions of special education teachers, who work in general education schools, on the work alienation levels. Phenomenology pattern, one of qualitative research methods, was used in the study. Study data were collected through semi-structured interview technique and the data were analyzed through descriptive analysis technique. 20 special education teachers working in the city center of Diyarbakır during 2019-2020 academic year participated in the study. The study group was determined through snowball and criterion sampling methods. When the study findings were examined, it was found that the teachers have intensive amount of work alienation. It was claimed that special education teachers were experiencing alienation in isolation level at most and senselessness level at least. It was concluded that working conditions had effect on work alienation of special education teachers. It was understood that special education teachers felt themselves unhappy, alone and isolated in the organizations they worked, they were required to work in an environment, where no one understood them, they believed that they would not receive the support they needed from their managers, they experienced a conflict of authority within the class, and they had problems in following the rules of organization. Thus, it was found that they experience many symptoms of work alienation. It was recommended to hire supporting staff to take over the responsibility of care of students from these teachers and ensure that special education teachers work under the same conditions with their colleagues.

I would like to kindly thank once again my colleagues for their vigorous efforts who are working with me on the Editorial Board for our journal to be published timely and to increase quality. I would like to thank our dear readers, authors, and reviewers for their support and contributions once again and I would like to kindly request you to continue your support and contributions during the ongoing process. I wish to be with you again in the third issue of the 24th volume which will be published in September 2023...

Prof. Hatice BAKKALOĞLU



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

2023, 24(2), 199-214

ARAŞTIRMA | RESEARCH

Gönderim Tarihi | Received Date: 02.03.22

Kabul Tarihi | Accepted Date: 05.12.22

Erken Görünüm | Online First: 31.12.22

**Görme Yetersizliği Olan Çocuklarda Zihin Kuramı ve Duygu Tepkileri:
Gören Çocuklarla Bir Karşılaştırma**

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

**Theory of Mind and Reactions to Emotional Responses in Children with
Visual Impairments: A Comparison with Sighted Children**

[Click here to read in English](#)

Hale Çotuk



Selda Özdemir





Görme Yetersizliği Olan Çocuklarda Zihin Kuramı ve Duygu Tepkileri: Gören Çocuklarla Bir Karşılaştırma

Hale Çotuk ^{ID} 1

Selda Özdemir ^{ID} 2

Öz

Giriş: Zihin kuramı, insanlar arası ilişkilerde uyumlu sosyal tepkilerin temelini oluşturan sosyal bilişsel bir süreçtir. Zihin kuramına sahip olmak diğer insanların düşünce inanç gibi bilişsel süreçleriyle birlikte duygularını tanıma ve anlamının önünü açar. Zihin kuramının duyguları anlamayla yakın ilişkisi nedeniyle bu çalışmada ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş, az gören ve gören çocukların zihin kuramı süreçleri ile duygu ifadelerine verdikleri tepkilerinin (mutlu ve üzgün) karşılaştırılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında katılımcı çocukların zihin kuramı puanları ile duygu ifadelerine gösterdikleri tepkiler arasındaki ilişkilerin incelenmesi hedeflenmiştir.

Yöntem: Araştırmaya yaşları 48 ile 72 ay arasında olan, görme yetersizliği haricinde ek bir yetersizlik ve gelişimsel gecikme sergilemeyen 20 az gören ($\bar{x} = 58.45$, $ss = 1.74$), 19 ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuk ($\bar{x} = 60.36$, $ss = 1.84$) ve 20 gören çocuk ($\bar{x} = 60.35$, $ss = 1.58$) katılmıştır. Araştırma kapsamında ilk olarak katılımcı çocukların zihin kuramı, birinci derece yanlış kanı atfı becerileri, yer değiştirme ve beklenmedik İçerik görevleriyle değerlendirilmiştir. İkinci aşamada katılımcı çocukların başkalarının duygu ifadelerine verdikleri tepkileri değerlendirmek amacıyla her bir çocukla 20 dakika boyunca oyun oynamıştır. Oyun sürecinde araştırmacı oyun kurgusu ile uyumlu, mutlu ve üzgün duygu ifadelerini sergileyeceği sosyal durumlar oluşturmuş ve mutlu ve üzgün duygularını sergilemiştir.

Bulgular: Araştırmanın sonuçları ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların, az gören ve gören akranlarına göre zihin kuramı puanlarının düşük olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve az gören çocukların gören akranlarına oranla araştırmacının sergilediği duygu ifadelerini daha fazla görmezden gelme tepkileri sergiledikleri de belirlenmiştir. Araştırmada ağır görme yetersizliği olan çocukların ve gören çocukların zihin kuramı puanlarının farklı duygu ifade tepkileri ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

Tartışma: Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında ağır görme yetersizliği sergileyen çocukların sosyal uyum problemleri sergileyebileceği tartışılmış, erken müdahale uygulamaları ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar sözcükler: Duygular, duygusal tepkiler, zihin kuramı, ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar, az gören çocuklar.

Atf için: Çotuk, H., & Özdemir, S. (2023). Görme yetersizliği olan çocuklarda zihin kuramı ve duygu tepkileri: Gören çocuklarla bir karşılaştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(2), 199-214. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.890063>

¹**Sorumlu Yazar:** Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, E-posta: halecotuk@nevsehir.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4639-9216>

²Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, E-posta: seldaozdemir@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9205-5946>

Giriş

Zihin kuramı, kişinin diğer insanların kendisinden farklı zihinsel süreçlere sahip olabileceğini anlama kapasitesini içeren sosyal bilişsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Greenaway & Dale, 2017). İnsanların içinde buldukları sosyal durumları yorumlama ve uygun tepki vermelerinde Zihin kuramının kritik ölçüde önemli rolü olduğu kabul edilmektedir (Brambring & Asbrock, 2010; Green vd., 2004). Erken çocukluk döneminde ortalama 4 yaşlarında geliştiği kabul edilen ve zihin kuramının ilk basamaklarından kabul edilen birinci derece yanlış kanı atfı ile çocuklar sahip oldukları bilginin başka bir kişi tarafından farklı algılanabileceğini anlamaktadırlar (Bjorklund vd., 2005). Alanyazında birinci derece yanlış kanı atfı değerlendirilmelerinde ilklerden olan ve artık klasikleşmiş Sally ve Ann görevinde çocuklara ana karakterin oynadığı bilyeyi bir kutuya bırakıp odadan dışarı çıkması, ikinci karakterin ise bilyeyi kutudan çıkarıp başka bir yere koyması durumunda ana karakter odaya geri döndüğünde bilyeyi nerede arayacağına ilişkin soruların sorulduğu bir öykü anlatılır (Baron-Cohen vd., 1985; Wimmer & Perner, 1983). Bir diğer birinci derece yanlış kanı atfı görevi olan Perner ve diğerleri (1987) tarafından “Beklenmedik içerik” olarak isimlendirilen görevde ise çocuklara tanıdık bir paketin içinden beklenmeyen bir nesnenin çıkması durumunda, paketin başka bir kişiye gösterilmesi halinde, kişinin paketin içinde ne olduğunu tahmin etmesine ilişkin sorular sorulur. Alanyazında 3 yaş grubunda yer alan çocukların yanlış kanı atfı, yer değiştirme ve beklenmedik içerik görevlerinde kendilerine sorulan soruları yanlış yanıtladıkları, ancak 4 yaş grubundaki çocukların bu görevlere yönelik doğru cevaplar verdikleri rapor edilmektedir (Bjorklund vd., 2005).

Zihin kuramı ve bakış açısı alma sayesinde sosyal etkileşim sırasında gözlemcinin karşısındaki kişinin duyguları ile kendisinin ilişkisini anlamasına yardımcı olduğu kabul edilmekte ve böylece algılanan bağlamla uyumlu bir tepki sergilenebileceği savunulmaktadır (Walle & Campos, 2012). Yeni doğan bebeklerin etkileşim sırasında insanların yüz hareketlerini, ilgi ve uyarımlarına bağlı olarak değişen duygu ve durumlarının göstergesi olarak gülümseme, ağlama, kaşlarını çatma, dudakları bükme ve açık bir ağızla karşı tarafa ilgi gösterme dahil olmak üzere çok sayıda karmaşık yüz ifadesi sergiledikleri rapor edilmiştir (Trevarthen, 2012). İlerleyen gelişim döneminde ise iki yaşında çocukların insanların istedikleri şeyleri elde ettiklerinde mutlu veya memnun, elde edemediklerinde ise üzgün veya kızgın hissettiklerinin farkına vardıkları gösterilmiştir (Thornton, 2002). Bu açıdan günlük yaşamlarında çocukların zihinsel süreçlerden bahsederken genellikle dilemek, sevmek gibi kelimelerle istek terimlerini, mutlu ve üzgün gibi kelimelerle de duygu terimlerini kullandıkları vurgulanmaktadır (Wellman, 2014). Alanyazında 3 ila 7 yaş arasındaki gören çocukların inanç ve isteklerinin duygular üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırmada, çocukların zihin kuramını referans alarak veya en azından zihin kuramının iki temel bileşeni olan inanç ve istekler ile duyguları tahmin ettikleri ve açıkladıkları belirlenmiştir (Harris vd., 1989). Zihin kuramının bu iki temel bileşeni çocuklarda gelişimsel olarak, iki kişinin aynı nesne hakkında farklı istekleri olabileceğinin, farklı inançlara sahip olabileceğinin farkına varma, farklı inançları anlama ve kişilerin sergiledikleri duygu durumlarının bu değişkenlere bağlı olarak farklılaşabileceğinin farkına varma ve yanlış kanı atfı sırasıyla gelişmektedir (Wellman & Liu, 2004).

Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların kendilerinin ve diğer insanların bakış açıları ile rollerini ayırt etmede gecikme sergiledikleri gösterilmiştir (Hobson, 1990). Brambring ve Asbrock’a (2010) göre doğuştan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların karşılıklı bakış, ortak dikkat ve duygusal durumları gözleme becerilerindeki görsel bilgi alma sınırlılıklarının farklı sosyal-bilişsel becerilerin ediniminde gecikmelere neden olabileceği tartışılmakta ve görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların başkalarının zihinsel ve duygusal durumlarını doğru değerlendirmelerinin gören akranlarına oranla gecikebileceği belirtilmektedir. Nitekim bazı araştırmacılar görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların zihin kuramı erken öncüllerinin gelişim sürecinde görsel ipuçlarından faydalanamadıklarını, bu nedenle zihin kuramı gelişimlerinde gören akranlarıyla aynı aşamalardan geçtikleri, ancak önemli düzeyde gecikme sergiledikleri rapor edilmektedir (Glumbic vd., 2011). Bu açıdan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların 6 yaş döneminde Zihin kuramı becerilerinin gelişiminde önemli ölçüde gecikmelerin gözlemlendiği ve bu gecikmenin de 12 yaşa kadar sürebileceği gösterilmektedir (Peterson vd., 2000). Görme becerilerinin zihin kuramı ile ilişkisini inceleyen bir diğer araştırmada da görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocukların yanlış kanı atfı ile bakış açısı almaları arasında ilişki olduğu ve çocukların bakış açısı alma puanları arttıkça yanlış kanı atfı puanlarında da artış olduğu rapor edilmektedir (Karakışoğlu & Özdemir, 2020).

Duygular, çocuklarda yeni gelişmeye başlayan zihin kuramı üzerinde güçlü bir bağlamsal etkiye sahip olmakla birlikte, hem olumlu hem de olumsuz duyguların çocukların zihinsel durumları anlamalarını gelişimsel olarak desteklediği vurgulanmaktadır (Hughes & Leekam, 2004). Yüz ifadelerinin sosyal ipucu değerine sahip olduğu ve çeşitli ipuçlarının etkileşimine bağlı olarak duygu ifadelerinin algılandığı belirtilmektedir (Hess vd., 2009). Araştırmacılar bebeklerin bir buçuk yaşında başka insanların isteklerini tahmin etmek amacıyla duygularını

değerlendirmeye başladıklarını göstermiştir (Repacholi & Gopnik, 1997). Bebeklerin yaklaşık 18 aylık olduklarında başkalarının kendilerinden farklı duyguları olduğunu anlamaya başladıkları vurgulanmıştır (Wittmer & Petersen, 2016). Wellman ve Woolley (1990) 2 yaş döneminde çocukların basit isteklerle bağlantılı eylemleri ve tepkileri tahmin edebildiklerini göstermiştir. 3 yaş döneminde ise çocukların basit olduğu sürece duyguların nedenleri olduğunu anlamaya başladıkları gösterilmiştir (Hyson, 2004). Diğer taraftan çocukların Zihin kuramı süreçleri geliştikçe başkalarının farklı zihinsel durumlarının farkına vardıkları ve başkalarının zorda olduğu durumlarda da onlara yardım etmeye çalıştıkları rapor edilmiştir (Wittmer & Petersen, 2016).

Erken yıllarda çocukların gelişim sürecinde mutlu, üzgün, kızgın, şaşkın, korkmuş ve öğrenmiş duyguları gözlenmekte ve çocuklar bu duyguları yetişkinlerin sergilediği yüz ifadeleri ile göstermektedirler (Aronson vd., 2012). Okul öncesi dönem çocuklarında görme yetersizliğinin duygu ifade tepkilerinde etki oluşturduğu, özellikle ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların bir akranı tarafından sergilenen duygu ifadelerini daha fazla görmezden geldikleri ve tepkisiz kaldıkları gösterilmektedir (Çotuk & Özdemir, 2021). Karakaşoğlu ve Özdemir'in (2021) çalışması ise okul öncesi dönemde olan ağır görme yetersizliği olan çocukların zihin kuramı süreçlerinin oyunda kendisini başkasının yerine koyarak oyun karakterinin rolünü sergilemeyi gerektiren sembolik oyun ile ilişkili olduğunu ve çocukların karşılaştırma gruplarından anlamlı düzeyde düşük puan aldıklarını göstermiştir. Bu bulgularla tutarlı olarak, Roch-Levecq (2006) bir çalışmada 4-12 yaş aralığında olan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların gören çocuklara oranla yanlış kanı atfı görevlerinde daha düşük puan aldıklarını ve duygu yüz ifadelerini daha sınırlı sergilediklerini, daha büyük yaş gruplarında ise görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocukların benzer performans sergilediklerini göstermiştir. Alanyazında bu bulguların aksine bir grup araştırmacı ise görme girdisinin olumsuz duyguları ifade edici kontrolü üzerindeki etkilerini inceleyen bir araştırma yaparak, görme girdisinin olumsuz duyguların ifade edici kontrolünü etkilemediğini ve bu çocukların hayal kırıklığı yaşamalarına rağmen gören çocuklar kadar olumlu yüz ifadesi sergilediklerini (gülümseme) rapor etmişlerdir (Cole vd., 1989). Öte yandan bir çalışmada görme yetersizliğinden etkilenmiş yetişkinlerin (19-67 yaş) zihin kuramı ve dil yeterliliklerine sahip olmalarına rağmen başkalarının niyetleri, duyguları ve inançlarını gören yetişkinlerden farklı şekilde algıladıklarını göstermiştir (Sak-Wernicka, 2016). Araştırmacı birinci ve ikinci derece yanlış kanı atfını geçen görme yetersizliği olan yetişkinlerin iletişim sırasında başkalarının zihinsel durumları hakkında görme yetersizlikleri nedeniyle sınırlı bilgi edindikleri ve bunun sonucu olarak da zihinsel durumları fark etmede gören yetişkinlerden farklılaştıklarını göstermiştir.

Zihin kuramının çocuklarda sosyal durumları ve insan duygularını anlamının temelini oluşturduğu farklı pek çok araştırmacı tarafından tartışılmaktadır (Anghel, 2012; Karakaşoğlu & Özdemir, 2021). Bununla birlikte araştırmacılar, zihin kuramı ve duyguları anlama gelişiminin çocukların ileri sosyal bilişsel gelişimlerine katkı sağlayacağını rapor etmektedirler (Eggum vd., 2011). Duyguların, yeni gelişmeye başlayan zihin kuramı üzerinde güçlü bir bağlamsal etkiye sahip olduğu ve hem olumlu hem de olumsuz duyguları zihinsel durumlarla birlikte anlamalarını da gelişimsel olarak destekleyebildiği vurgulanmaktadır (Hughes & Leekam, 2004). Duyguların algılanmasında yüz ifadelerinin en önemli sözsüz iletişim ipuçlarından olduğu (Aronson vd., 2012) ve bebeklerin insan yüzlerini algılama, annenin yüzü ile yabancı insanların yüzlerini ayırt etme ve yüz ifadeleri ile duyguları tanımanın zihin kuramı algısal bileşenlerinin gelişimi açısından önemli olduğu belirtilmektedir (Korkmaz, 2011). Alanyazında bazı araştırmacılar görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların zihin kuramı süreçlerinde gören akranlarına oranla gecikme sergilediklerini rapor ederlerken (Brambring & Asbrock, 2010; Green vd., 2004; Minter vd., 1998; Peterson vd., 2000), bazı araştırmacılar görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarda zihin kuramı süreçlerinin gören akranlarıyla benzer olduğunu göstermiştir (Anghel, 2012; Bartoli vd., 2019; İşitan & Özdemir, 2019; Pijnacker vd., 2012). Diğer yandan bazı araştırmacılar görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların duyguları anlama ve yüz ifadelerini okuma (Lang vd., 2017; Wolffe, 2000) ve duygu ifade tepkilerinde sınırlılıklar sergilediklerini (Çotuk & Özdemir, 2021) göstermiştir. Bazı araştırmacılar ise bu çocukların yüz ifadelerinin (Galati vd., 2003) ve olumsuz duyguları ifade edici kontrollerinin gören akranlarıyla benzer olduğunu göstermiştir (Cole vd., 1989). Ayrıca alanyazında erken dönemde görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların gören çocuklardan farklılaştığını ve etkileşimsel karşılıklılıkta (İrtiş & Özdemir, 2019), sosyal etkileşim becerilerinde sınırlılıklar (Çotuk & Özdemir, 2022) sergilediklerini rapor eden çalışmaların yanı sıra ilerleyen gelişimsel dönemlerde de çocukların sosyal becerilerdeki sınırlılığının devam ettiğini (Demir & Özdemir, 2016; Özkubat & Özdemir, 2012) gösteren çalışmalar da mevcuttur. Alan yazında görme yetersizliği olan çocukların zihin kuramı ve duygu tepkileri ilişkilerini karşılaştırmalı olarak içeren sınırlı sayıda çalışmada farklılaşan bulgular rapor edilmesine karşın, katılımcı grupların dil-bilişsel gelişim puanlarının eşlenmemesi ve görme yetersizliği olan çocukların ağır görme yetersizliği veya az gören olma düzeylerinin açık olarak ayrıştırılmaması, rapor edilen bulguların görme yetersizliği ile ilişkisinin derinlemesine anlaşılmasını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu çerçevede görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların zihin kuramı sosyal bilişsel

süreçlerinde gecikme sergileyip sergilemediklerini ve duygu ifade tepkilerinin gören akranlarıyla farklılaşarak farklılaşmadığını incelemek önem kazanmaktadır. Ayrıca çocukların görme düzeylerinin zihin kuramı süreçlerinin, duygu ifadelerine gösterdikleri tepkilerin gelişimde risk faktörü olup olmadığının anlaşılması sosyal duygusal uyumda risk sergileyen çocuklara erken gelişimsel desteklerin sunulması açısından önemli kabul edilmektedir. Sosyal uyum süreçlerinde bağlama uyumlu tepkiler üretmenin gelişimsel önemi göz önüne alındığında, bu çalışmada ilk olarak ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş, az gören ve gören çocukların zihin kuramı birinci derece yanlış kanı atfı süreçleri karşılaştırılarak incelenecektir. Araştırmanın ikinci amacı kapsamında katılımcı çocukların bir yetişkin tarafından sergilenen mutlu ve üzgün duygu ifadelerine verdikleri tepkiler karşılaştırılacaktır. Son olarak araştırmanın üçüncü amacı kapsamında ise katılımcı çocukların görme düzeylerine bağlı olarak zihin kuramı becerileri ile duygu ifadelerine gösterdikleri tepkileri arasındaki ilişkiler incelenecektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada katılımcı çocuklardan zihin kuramı, yanlış kanı atfı tepkileri ve duygu ifade tepkileri ölçülmüştür. Bu çalışmada, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin olasılığının incelenmesinde kullanılan ilişkisel tarama modeli (Fraenkel & Wallen, 2009) uygulanmıştır.

Katılımcılar

Bu çalışmada, 20 az gören, 19 ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve 20 gören çocuk yer almıştır. Araştırmanın katılımcıları belirlemek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği uygulanmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi katılımcıları belirlenen özelliklere uygun olarak çalışmaya dâhil etmek amacıyla kullanılmaktadır (Johnson & Christensen, 2016). Araştırmanın katılımcılarını Ankara ilinde ikamet eden, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel özel eğitim kurumları ile özel anaokullarında eğitimlerine devam eden çocuklar oluşturmuştur. Araştırmada ilk olarak Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'na yazılı olarak başvuru yapılmıştır. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu kurulunun 23.07.2020 tarihli E.17586 sayılı onay yazısı alınmıştır. Okul yönetimleri ve aileler çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. Çalışmanın katılımcılarını belirleyebilmek amacıyla öğretmen görüşmelerine ve aile görüşmelerine yer verilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sırasında bir yetişkinle en az 10 dakika süresince oyunu sürdürebilen aday katılımcılar belirlenmiştir. Çalışma hakkında ayrıntılı bilgi verilen ve gönüllü katılım sağlamak isteyen ailelerden araştırmaya katılım onam formları alınmıştır. Aday gönüllü az gören ve ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların resmi tanı bilgileri incelenmiştir. Alanyazında sınırlı görme becerisine sahip olan, destekleyici lenslerle dahi görsel görevleri yerine getirmekte güçlük çeken ancak telafi edici görsel stratejiler, az görme cihazları ve çevresel değişikliklerle görme becerisini geliştirebilen kişiler az gören bireyler olarak tanımlanmaktadır (Corn & Lusk, 2010). Kör terimi ise (ağır görme yetersizliği) tipik olarak kullanılabilir görmesi olmayan (ışık algısı olmayan) kişileri tanımlamak için kullanılmaktadır (Dickerson vd., 1997). Araştırmada katılımcılar görme düzeyleriyle ilintili olarak ağır görme yetersizliği veya az gören çocuklar gruplarına dahil edilmiştir. Aday katılımcı görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların görme düzeylerine bağlı olarak zihin kuramı ve duygusal ifade tepkilerinde farklılaşma olup olmadığını inceleyebilmek amacıyla katılımcıların herhangi bir ek yetersizlik veya gelişimsel gecikme sergilememeleri koşulları aranmıştır. Ailelerle yapılan görüşmeler sırasında Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE; Savaşır vd., 1994) uygulanarak aday katılımcıların dil-bilişsel gelişim seviyeleri değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda aday katılımcı çocukların dil-bilişsel alanda gelişim denkliği sağlanarak gelişimsel seviyeleri kronolojik yaş düzeyinde olan çocuklar belirlenmiştir.

Bu araştırmanın katılımcılarını ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ($n = 12$ kız, 7 erkek), az gören ($n = 11$ kız, 9 erkek) ve gören ($n = 10$ kız, 10 erkek) çocuklar oluşturmuştur. Araştırmanın az gören katılımcıları ışık algısı olan, destekleyici cihazlar (gözlük gibi) ve çevresel uyarlamalarla görme algısını işlevsel olarak kullanabilen çocuklardır. Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş katılımcılar ise ışık algısı olmayan, dokunsal iletişim araçları ile öğrenen çocuklardır. Katılımcı gruplar yaş aralıkları 48 ile 72 ay arasında olan ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş (yaş [ay]: $\bar{x} = 60.36$, $ss = 1.84$, $X_{min} - X_{max} = 49-73$), az gören (yaş [ay]: $\bar{x} = 58.45$, $ss = 1.74$, $X_{min} - X_{max} = 48-71$) ve gören çocuklardır (yaş [ay]: $\bar{x} = 60.35$, $SS = 1.58$, $X_{min} - X_{max} = 51-75$).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, katılımcı çocukların gelişimsel seviyeleri AGTE (Savaşır vd., 1994) kullanılarak belirlenmiştir. AGTE, 0 ile 6 yaş aralığında olan çocukların ailelerinden bilgi alınarak dil-bilişsel, ince motor, kaba motor ve sosyal beceri-özbakım alanlarında gelişimlerini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. AGTE

toplam 154 maddeden oluşmakta ve aileler tarafından sorulara evet-hayır-bilmiyorum cevap seçenekleriyle yanıt verilmektedir. AGTE'nin iç geçerlik analizleri 0-1, 1-3.5, 3.5-6 yaş gruplarında Cronbach Alpha katsayıları hesaplandığında iç tutarlılığın oldukça yüksek olduğu görülmüştür. AGTE test tekrar test uygulamalarında iç tutarlılığın yaş gruplarına göre .99, .98 ve .88 olduğu rapor edilmiştir (Savaşır vd., 1994).

Katılımcı çocukların zihin kuramı yeterliliklerini belirlemeye yönelik birinci derece yanlış kanı atfi puanlarını değerlendirmek amacıyla zihin kuramı görev setleri hazırlanmıştır. Araştırmada beklenmedik içerik ve yer değiştirme görevlerine yer verilmiştir. Görev setleri yer değiştirme görevinde Wimmer ve Perner (1983) tarafından geliştirilen Sally ve Ann testi ile beklenmedik içerik görevleri Perner ve diğerleri (1987) tarafından geliştirilen testlerin görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar açısından yaşantı örneklerine dayanan ve dokunsal olarak inceleyebilecekleri materyalleri içerecek şekilde düzenlenmiştir. Örneğin; yer değiştirme görevi kutular testinde biri kumaş kaplı diğeri ise keçe kaplı iki farklı dokuda kutu kullanılmıştır.

Çalışmanın ikinci boyutunda yer alan katılımcı çocukların bir yetişkin tarafından sergilenen mutlu ve üzgün duygu ifadelerine verdikleri tepkileri incelemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen duygu ifade tepkileri gözlem protokolü kullanılmıştır. Araştırmada, Ahn (2003) ve Demorat'ın (1998) geliştirdikleri gözlem kategorileri uyarlanarak yedi farklı davranış kategorisinden oluşan bir gözlem protokolüne yer verilmiştir. Ahn (2003) tarafından kullanılan görmezden gelme, fiziksel yakınlık, uyumlu tepki, fiziksel heyecan kategorileri uyarlanarak kullanılmıştır. Araştırmanın uyumlu tepki kategorisi içerisinde yer alan kaşları kaldırma, gözleri kısma, yanakları şişirme gibi yüz ifadeleri ise Demorat'ın (1998) çalışmasından uyarlanmıştır. Araştırmanın uyumsuz tepki, dikkati dağıtma, tepki vermeden dikkati yöneltme kategorileri ise araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Zihin Kuramı

Araştırmada katılımcıların zihin kuramı, birinci derece yanlış kanı atfi yeterliliklerini değerlendirebilmek amacıyla iki görev setine, yer değiştirme görevleri ve beklenmedik içerik görevlerine yer verilmiştir. Her görev kategorisi altında 2 farklı uygulama, toplamda ise 4 uygulamayla gerçekleştirilmiştir.

Birinci Derece Yanlış Kanı Atfi.

1) Yer Değiştirme Görevleri.

Kutular Testi. Araştırmanın Kutular Testi görev setinde uygulamacı tarafından çocuklara oyuncak kız ve erkek bebek, kumaş ve keçe kaplı kutu ile oyuncak top kullanılarak bir hikâye anlatılmıştır. Hikâyenin ardından çocuklara 2 hafıza sorusu ile 1 kontrol sorusu olmak üzere toplam 3 soru yöneltilmiştir. Uygulamacı katılımcı çocuklara: “Bu Ayşe bebek, bu Ali bebek, bu da Ayşe bebeğin topu. Ayşe bebek topu ile oyun oynuyormuş. Bir gün yine topu ile oynarken annesi mutfaktan çağırılmış. Ayşe bebek topunu kumaş kaplı kutuya (görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar için farklı dokunsallıkta kutular) koymuş ve annesinin yanına gitmiş. Ali bebek beklerken canı sıkılmış. Ayşe bebeğin topunu alıp oynamış. Ali bebek topu keçe kaplı kutuya atmış. Uygulamacı çocuğa uygulamanın ardından şu soruları yöneltilir: 1. Ayşe Bebek mutfığa gitmeden önce topunu hangi kutuya koydu? 2. Şimdi top hangi kutuda? Söyle/Göster. 3. Ayşe Bebek mutfaktan geldiğinde topunu hangi kutuda arayacak? Söyle/Göster.

Para Testi. Uygulamacı tarafından para testine yönelik çocuklara oyuncak bebek ve araba, kutu ile demir para kullanılarak bir hikâye anlatılmıştır. Teste yönelik 2 hafıza sorusu ile 1 kontrol sorusu olmak üzere toplam 3 soruya yer verilmiştir. Uygulamacı çocuklara “Bu Ayşe Bebek. Bu da Ayşe Bebeğin arabası. Ayşe bebek arabasıyla oynuyormuş. Bir gün evde arabasıyla oynarken arkadaşı bahçeye çağırılmış. Ayşe bebek arabasını kutuya koymuş, kapağını kapatmış. Ayşe bebek bahçeye arkadaşının yanına gitmiş. Uygulamacı çocuğa; “Ayşe bebeğe bir şaka yapalım mı? Şimdi arabayı kutudan al, çantanın içine koy. Çantayı kapat. Bu parayı al ve kutunun içine koy.” der. Ardından uygulamacı çocuğa şu soruları yöneltilir: 1. Ayşe bebek bahçeye çıkmadan önce arabasını nereye koymuştu? Söyle/Göster. 2. Şimdi araba nerede? Söyle/Göster. 3. Ayşe bebek eve geldiğinde arabasını nereye arayacak? Söyle/Göster.

2) Beklenmedik İçerik Görevleri.

Lolipop Testi. Çalışmada çocuklara lolipop şeker ve şekerin sapına yerleştirilmiş bir oyuncak pinpon topu verilmiştir. Bu teste yönelik olarak çocuklara 2 hafıza ve 1 kontrol sorusu olmak üzere toplam 3 soru sorulmuştur. Uygulamacı lolipop paketi içerisinde sarılmış topu, görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların eline vererek dokunsal olarak incelemelerine sunmuştur. Uygulamacı “Bunun ne olduğunu düşünüyorsun? / Sence bu ne?” Şeklinde sorular sorarak çocukların yanıtlarını almıştır. Paketi çocuklara verip “İçinde ne var beraber bakalım.”

diyerek açmalarını istemiştir. Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların tadına bakabilecekleri ifade edilmiştir. Daha sonra uygulamacı çocuklara “İçinde ne varmış?” diye sorarak cevaplarını almıştır. Çocuğa, “Şimdi ben bunu tekrar paketine koyup annene göstersem, annen içine ne olduğunu sanır?” sorusunu yöneltmiştir. Bu doğrultuda lolipop testinde sırasıyla şu sorular sorulmuştur: 1. Bunun ne olduğunu düşünüyorsun/ Sence bu ne? 2. Gerçekte içinde ne varmış? 3. Şimdi ben bunu tekrar paketine koyup annene göstersem, annen içinde ne olduğunu sanır?

Sakız Testi. Değerlendirmede son olarak sakız testine yer verilmiştir. Uygulamacı tarafından çocuklara içerisine fasulye konulmuş bir sakız kutusu verilmiştir. Çocuklara 2 hafıza ve 1 kontrol sorusu olmak üzere 3 soru sorulmuştur. Uygulamacı içerisine fasulye konulmuş sakız kutusunu, görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların eline vererek dokunsal olarak paketi incelemelerine sunmuştur. Uygulamacı çocuklara “Bunun ne olduğunu düşünüyorsun/?Sence bu ne?” şeklinde soru sorarak cevaplarını almıştır. Paketi çocuklara verip içinde ne olduğuna beraber bakalım diyerek paketi açmaları istenmiştir. Daha sonra uygulamacı çocuklara “Gerçekte içinde ne varmış?” sorusunu sorarak yanıtlarını almıştır. Uygulamacı son olarak çocuklara, “Şimdi ben bunu annene/arkadaşlarına göstersem içinde ne olduğunu sanır?” sorusunu yöneltmiştir. Değerlendirme sırasında çocuklara sırasıyla şu sorular yöneltmiştir: 1. Bunun ne olduğunu düşünüyorsun/?Sence bu ne? 2. Gerçekte içinde ne varmış? 3. Annen/arkadaşların bunun ne olduğunu sanır?

Duygu İfade Tepkileri Görevleri. Çalışmada katılımcı çocukların araştırmacı tarafından sergilenen duygu ifade tepkilerini gözlemlemek amacıyla oyun içerisinde sunulan iki farklı duygu durumu senaryosu geliştirilmiştir; üzgün ve mutlu. Duygu ifade bağlamlarının oluşturulmasında çocukların günlük yaşamlarında sıklıkla deneyimleyebildikleri örneklerle yer verilmiştir. Böylelikle çocuğun duygu ifadesinin sergilendiği bağlamı anlamaya çalışma gibi bilişsel bir yükün oluşturulmaması hedeflenmiştir.

Üzgün: Üzgün duygu ifadesi senaryosunda; uygulamacı ve katılımcı çocuk pikniğe giden iki arkadaş oyununu oynarlar ve arabalarını sürerek piknik yerine giderler. Piknikte uygulamacı ve çocuk çeşitli yemekler yapma, ardından yemeği yeme gibi oyunu çeşitlendirerek sürdürdükten sonra, kendi arabalarıyla evlerine dönerler. Bu sırada oyuncak arabanın tekerini hızlıca çıkaran uygulamacı arabasının kırıldığını söyleyerek üzgün duygu ifadesini sergiler. Üzgün duygu ifadesini sergilerken kaşları kaldırma, gözlerini kısma, yanaklarını şişirme, dudak çizgilerini aşağı doğru indirme, sesini inceltip, kısık, yavaş bir şekilde konuşma (Örn. Aaa, arabam kırıldı, çok üzgünüm vb.) ifadelerini sergiler.

Mutlu: Mutlu duygu ifadesi senaryosunda; uygulamacı küplerle kule oyunu oynar, önce küpler çocukla yan yana dizilir ardından uygulamacı uzun bir kule yaparak mutlu duygu ifadesini sergiler. Mutlu duygu ifadesi sergilerken araştırmacı sesli bir biçimde gülme, yanakları gözleri büyük, yuvarlak, parlak bir şekilde açma, dudak çizgilerini yukarı kaldırma, ellerini çırpma ve sesli bir şekilde mutluluğunu göstermeyi (Örn. Yaşasın çok büyük bir kule yaptım, çok mutluyum vb.) yüz ifadeleri, jestler ve sözel ifadelerle sergiler.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada ilk olarak okul yönetimi ve ailelerle birebir görüşmeler sağlanmıştır. Çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlamak isteyen aileler ve çocukları ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilerek AGTE uygulama sonuçlarına dayalı olarak katılımcı çocuklar araştırma gruplarına dahil edilmiştir. Araştırma, her çocuğun devam ettiği eğitim kurumunda yer alan serbest oyun köşelerinde gerçekleştirilmiştir. Serbest oyun köşesinin kullanılmadığı kurumlarda uygulamacı tarafından halı ile kaplı, aydınlık, oyun köşesine benzer ortamlar tercih edilmiştir. Bu araştırmanın deneysel veri toplama süreci iki alt aşamadan oluşmuştur. Birinci aşamada katılımcı çocukların zihin kuramı süreçleri, beklenmedik içerik ve yer değiştirme görevleri ile test edilmiştir. İkinci aşamada ise temel duygu durumlarından mutlu ve üzgün duygu durum bağlamlarında birinci araştırmacı tarafından sergilenen duygu ifadelerine yönelik katılımcı çocukların verdikleri tepkiler kaydedilmiş ve kodlanmıştır. Araştırmanın tüm veri toplama sürecinde her çocukla bireysel olarak çalışılmış ve çocukların zihin kuramı ve duygu ifade tepkileri kamera ile kayıt altına alınmıştır.

Zihin Kuramı, Birinci Derece Yanlış Kanı Atfı Görev Uygulaması

Araştırmada çocukların birinci derece yanlış kanı atfı puanları, yer değiştirme ve beklenmedik içerik görevleri ile test edilmiştir. Bu doğrultuda yer değiştirme görevi kutular ve para testi, beklenmedik içerik görevi ise lolipop ve sakız testleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada zihin kuramı testleri sıra etkisini kontrol etmek amacıyla seçkiz bir sırayla uygulanmıştır. Değerlendirmeler sırasında her bir test başlamadan önce 2-3 dakika ara verilerek çocuklarla sohbet edilmiştir. Çalışmada görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların görme sınırlılıklarından dolayı değerlendirmeye başlamadan önce çocukların oyuncaklara dokunularak incelemelerine fırsat verilmiştir. Böylelikle uygulama sırasında materyali incelerken uygulanan görevin akış sırasını takip etme

güçlüğü yaşamalarını engellenmek hedeflenmiştir. Son olarak uygulamacı görev öykülerini anlatıp uygularken kullanılan materyalleri görev akışında yer alan sırasıyla çocuğa dokunsal olarak sunmuştur.

Duygu İfade Tepkileri Görev Uygulaması

Araştırmanın ikinci aşamasında katılımcı çocukların bir yetişkin tarafından sergilenen duygu ifadelerine yönelik verdikleri tepkiler kaydedilmiştir. Araştırmada uygulamacı çocuklarla oyun bağlamında iki farklı duygu durumu senaryosu uygulamıştır. Senaryolar uygulamacının mutlu ve üzgün duygu durumlarını yoğun olarak sergilediği sosyal durumlarıdır. Her senaryo 8 ile 10 dakikalık oyun bağlamının sonunda uygulanmıştır. Duygu durumları her çocukta bir önceki uygulamadan farklı bir sırada uygulanmıştır. Oyun sürecinde uygulamacı çocukla oyun kurgusu içinde mutlu ve üzgün duygu ifadelerini jest ve mimikler kullanarak ve sözel ifadelerle betimleyerek yansıtmıştır. Uygulamada üzgün ve mutlu duygu durumu senaryoları arasında 3-5 dk. ara verilmiş, ara sırasında çocukla sohbet edilmiştir. Çocukların yetişkinin sergilediği duygu ifadesine verdikleri tepkiler kamera ile kayıt altına alınmıştır. Uygulama toplamda 20-25 dk. sürmüştür.

Verilerin Kodlanması

Zihin Kuramı, Birinci Derece Yanlış Kanı Atfı

Araştırmada katılımcı çocukların zihin kuramı yeterlilikleri birinci derece yanlış kanı atfı, iki farklı görev setinde toplam 4 uygulamada puanlanmıştır. Katılımcı çocukların aldıkları puanları belirlemek amacıyla; a) görev setlerindeki başarılı olma durumları, b) toplam doğru cevapları hesaplanmıştır. Çalışmada her bir göreve ilişkin 2 hafıza sorusu ile 1 kontrol sorusu sorulmuştur. Bu kapsamda çocuklara toplam 12 soru yöneltilmiştir. Çocukların verdikleri cevapları işaretlemek amacıyla görevlerin ve tepkilerin yer aldığı bir gözlem formu oluşturulmuştur. Çocukların her bir görev setine ait tepkileri izlenerek doğru ve yanlış yanıtları işaretlenmiştir. Bu doğrultuda birinci aşamada çocukların yanıtları hesaplanarak toplam doğru ve yanlış tepki sayıları belirlenmiştir (Örneğin; Katılımcı A: 12 soru/10 doğru cevap-2 yanlış cevap). Ardından ikinci aşamada çocukların görev setlerindeki başarılı olma durumları hesaplanmıştır. Bu amaçla her bir görev setinde yer alan 2 hafıza ve 1 kontrol sorusuna verilen doğru yanıtlar incelenmiştir. Araştırmada görev setinde başarılı olma ölçütü göreve ait 3 soruya doğru yanıt verilmesi olarak belirlenmiştir (Örneğin; Katılımcı A: 1. Görev kutular testi: 1. Hafıza sorusu: Doğru, 2. Hafıza sorusu: Doğru, 3. Kontrol sorusu: Yanlış = Başarısız). Son olarak çocukların başarılı oldukları toplam görev sayısı tespit edilmiştir (Örneğin; Katılımcı A: 4 görev seti/3 görev başarılı-1 görev başarısız).

Duygu İfade Tepkileri.

Araştırmada katılımcı çocukların bir yetişkin tarafından sergilenen mutlu ve üzgün duygu ifadelerine yönelik verdikleri tepkiler 7 davranış kategorisinde kodlanmıştır. Gözlem kategorileri:

- Görmezden gelme: Yetişkinin sergilediği duyguya, çocuğun herhangi bir tepki vermemesi, ilgilenmemesi, kendi oyun aktivitesine hiçbir şey olmamış gibi devam etmesi davranışlarıdır.
- Fiziksel yakınlık: Çocuğun yetişkine sarılması, koluna veya vücuduna dokunması, ona doğru bakışlarını çevirerek yanına doğru gelmesi davranışlarıdır.
- Uyumlu tepki: Çocuğun, yetişkinin sergilediği duygu ifadesine karşılık olarak aynı veya benzer duygu ifadesini sergilemesi davranışlarıdır. Sergilenen üzgün duygu ifadesine karşılık çocuğun kaşlarını kaldırması, gözlerini kısması, yanaklarını şişirmesi, dudak çizgilerini aşağı doğru indirmesi, sesini inceltip ve kısık ve yavaş bir şekilde konuşması davranışları kodlanmıştır. Mutlu duygu ifadesine çocuğun gözlerini büyük, yuvarlak, parlak bir şekilde açması, dudaklarını açarak veya kapalı bir şekilde gülümsemesi, dudak çizgilerini yukarı kaldırması ve yüksek ses tonuyla cevap vermesi davranışları kodlanmıştır.
- Dikkati dağıtma: Çocuğun yetişkinin dikkatini başka bir etkinliğe veya oyuna çekme davranışlarıdır. (Ör. Uygulamacı "Arabam kırıldı." dediğinde çocuğun uygulamacıya "Haydi bebeğe yemek yapalım." demesi vb.)
- Tepki vermeden dikkatini yöneltme: Çocuğun sergilenen duygu durumu karşısında duraksaması, hiç tepki vermeden çevresini dinlemesi, dikkat kesilmesidir.
- Uyumsuz tepki: Çocukların yetişkine verdiği tepkiye uyumsuz tepki vermesi, yetişkin üzgünken gülümseme, mutluysen dudaklarını büzmesi davranışlarıdır.

- g) Fiziksel heyecan tepkisi: Çocukların yetişkinin mutlu durumuna uygun alkışlama, hareketlenme, zıplama, omuzlarını oynatma; üzgün durumuna ilişkin kollarını hızlıca aşağı indirme, başını eğme davranışlarıdır. Bu kategoride çocuk yetişkin ile dokunsal bir temas kurmadan tepkiler vermekte ve bu anlamda fiziksel yakınlık kategorisinden farklılaşmaktadır.

Araştırmada çocukların mutlu ve üzgün duygu ifadelerine ilişkin tepkileri uygulamacının duygu ifadeleri sırasında hedef çocuğun kaydı alınan tepkilerinin gözlenmesi ve ilgili kategoriye işlenmesi aracılığıyla kodlanmıştır. Yaklaşık 40 saniye devam eden tepki süresinin kodlanması aşamasında kısmi zaman aralığı kaydı, bütüncül kayıt tekniği kullanılmıştır.

Gözlemciler Arası Güvenirlik

Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlik verileri çocukların zihin kuramı, birinci derece yanlış kanı atfi puanları ve duygu ifade tepkileri kodlanarak hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan çocuklardan zihin kuramı görev setlerine verdikleri tepkileri içeren toplam 59 video kaydı ve duygu ifadelerine verdikleri tepkilerini içeren toplam 59 video kaydı alınmıştır. Araştırmada seçkisiz atama yoluyla belirlenen kayıtların %30'unda gözlemciler arası güvenirlik verileri hesaplanmıştır. Çocukların zihin kuramı yeterliliklerine ilişkin 18 video, duygu ifade tepkilerine ilişkin 18 video kaydı üzerinde kodlamalar yapılmıştır.

Gözlem verileri görme engellilerin eğitimi alanında yüksek lisansını tamamlamış bir uzman tarafından kodlanarak elde edilmiştir. Kodlamaların öncesinde ikinci gözlemciye zihin kuramı becerileri ve duygu ifade tepkileri kodlama protokolleriyle ilişkili gerekli eğitimler verilmiştir. Kodlamalara ilişkin görüş birliği sağlanmıştır. Araştırmada hesaplamalar için $[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) \times 100]$ formülü kullanılmıştır (Kazdin, 1982). Araştırmada, bu formüle göre gözlemciler arası güvenirlik zihin kuramı puanlamalarında %94.44 duygu ifade tepkileri kodlamalarında %88.88 olarak belirlenmiştir.

Uygulama Güvenirliği

Araştırmada zihin kuramı, birinci derece yanlış kanı atfi görevleri ve duygu ifade tepkileri senaryolarının birinci araştırmacı tarafından gerçekleştirilen uygulama video kayıtlarının %30'u seçkisiz atama yoluyla belirlenmiştir. Görme engellilerin eğitimi alanında yüksek lisansını tamamlamış bir uzman ile uygulama güvenirliği kodlanmıştır. Hesaplamalar $[Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı \times 100]$ formülü kullanılarak gerçekleştirilmiştir (DiGennaro vd., 2007). Araştırma uygulamalarının uygulama güvenirliği zihin kuramı, birinci derece yanlış kanı atfi görevlerinde %97.22 duygu ifade tepkileri görevlerinde %95.37 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde ilk olarak katılımcı çocukların zihin kuramı ve duygu ifade tepkilerinin dağılımını belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucunda verilerin parametrik testlerin varsayımlarını karşılamadığı görülmüştür. Çalışmada katılımcılar az gören, ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocuklar olarak üç grupta ele alınmıştır. Araştırmada az gören, ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocukların zihin kuramı, birinci derece yanlış kanı atfi puanları ile bir yetişkin tarafından sergilenen duygu ifadelerine verdikleri tepkilerin kodlama puanlarını gruplar arasında karşılaştırmak amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis testi sonuçlarına yönelik anlamlı farklılık çıkan verilerin hangi grubun lehine olduğu Dunn-Bonferroni post hoc testi uygulanarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmada katılımcı çocukların görme düzeylerine bağlı olarak zihin kuramı, birinci derece yanlış kanı atfi puanları ile bir yetişkin tarafından sergilenen duygu ifadelerine verdikleri tepkilerin kodlama puanlarını arasındaki ilişkileri belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada yer alan her grubun zihin kuramı puanları ve duygu ifade tepkileri kodlama puanları arasındaki ilişkiler Spearman Kolerasyon testi ile belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırmada az gören, ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocukların zihin kuramı, birinci derece yanlış kanı atfi puanlarına yönelik Kruskal Wallis testi sonuçlarına Tablo 1'de yer verilmiştir. Araştırmada çocukların zihin kuramı puanları analizinde; Yer değiştirme görevi maksimum altı puan, minimum sıfır puan, Beklenmedik içerik görevi altı puan, minimum sıfır puan, zihin kuramı görevleri maksimum dört minimum sıfır puan almıştır.

Tablo 1*Kruskal Wallis Testi Zihin Kuramı Sonuçları*

Bağımlı değişken	Gruplar	n	\bar{x}	ss	Sıra ort.	χ^2	p	Anlamli farklılık
Yer değiştirme	Az gören	20	.50	.82	28.95	6.17	.046	3 > 2; p = .014
	Ağır	19	.21	.41	24.66			
	Gören	20	.85	.87	36.13			
Beklenmedik içerik	Az gören	20	1.60	.68	36.30	38.38	.000	1 > 2; p = .000 3 > 2; p = .000
	Ağır	19	.21	.41	11.95			
	Gören	20	1.85	.36	40.85			
ZK görevleri	Az gören	20	2.10	1.25	34.00	27.16	.000	1 > 2; p = .000 3 > 2; p = .000
	Ağır	19	.42	.83	14.16			
	Gören	20	2.70	1.08	41.05			

Not: ZK = zihin kuramı.

Tablo 1 incelendiğinde az gören, ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocukların zihin kuramı, birinci derece yanlış kanı atfının yer değiştirme ($\chi^2 = 6.17$; $p < .05$), beklenmedik içerik ($\chi^2 = 38.38$; $p < .001$) ve zihin kuramı toplam görevlerinde ($\chi^2 = 27.16$; $p < .001$) anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Dunn-Bonferroni post hoc testi uygulanarak gruplar arası farklılıkların hangi grubun lehine olduğu belirlenmiştir. Tabloda yer alan anlamlı farklılık incelendiğinde yer değiştirme görevinde gören çocuklar ile ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farklılığın gören çocukların lehine olduğu anlaşılmıştır (3 > 2; $p = .014$). Beklenmedik İçerik görevine ilişkin sonuçlar incelendiğinde az gören çocuklar ile ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar arasında anlamlı bir fark olduğu; bu farklılığın ise az gören çocuklar lehine olduğu belirlenmiştir (1 > 2; $p = .000$). Beklenmedik içerik görevinde diğer gruplar arasındaki ilişkiye bakıldığında gören çocuklar ile ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farklılığın gören çocuklar lehine olduğu görülmüştür (3 > 2; $p = .000$). Zihin kuramı görevlerinde (dört testin toplamı) gruplar arası farklılığına bakıldığında, az gören çocuklar ile ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar arasında anlamlı bir fark olduğu; bu farklılığın az gören çocuklar lehine olduğu görülmüştür (1 > 2; $p = .000$). Zihin kuramı görevlerinde diğer gruplar arasındaki ilişkiler incelendiğinde gören çocuklar ile ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farklılığın gören çocuklar lehine olduğu saptanmıştır (3 > 2; $p = .000$).

Araştırmada az gören, ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocukların duygu ifade tepkileri kodlama puanlarına yönelik Kruskal Wallis testi sonuçlarına Tablo 2'de yer verilmiştir. Araştırmada çocukların duygu ifade tepkilerini değerlendirebilmek amacıyla çocukların sergilediği kategori puanları belirlenerek analiz edilmiştir.

Tablo 2*Kruskal Wallis Testi Duygu İfade Tepkileri Sonuçları*

Bağımlı değişken	Gruplar	n	\bar{x}	ss	Sıra ort.	χ^2	p	Anlamli farklılık
G	Az gören	20	2.00	1.58	29.60	23.99	.000	1 > 3; p = .028 2 > 3; p = .000 2 > 1; p: .007
	Ağır	19	4.65	2.66	44.20			
	Gören	20	.70	.80	17.70			
F	Az gören	20	.20	.61	26.00	15.77	.000	3 > 2; p = .000 3 > 1; p = .001
	Ağır	19	.10	.30	25.20			
	Gören	20	.80	.76	40.30			
E	Az gören	20	3.10	1.74	30.95	32.80	.000	1 > 2; p = .003 3 > 2; p = .000 3 > 1; p = .006
	Ağır	19	1.05	1.35	14.70			
	Gören	20	4.90	1.16	45.85			
D	Az gören	20	.10	.30	32.50	4.06	.131	
	Ağır	19	.00	.00	29.50			
	Gören	20	.00	.00	29.50			
DY	Az gören	20	1.20	.76	38.50	7.92	.019	1 > 2; p = .006
	Ağır	19	.60	.94	24.40			
	Gören	20	.70	.65	28.60			
U	Az gören	20	1.40	1.60	33.20	3.17	.204	
	Ağır	19	1.40	1.53	33.00			
	Gören	20	.70	1.12	25.30			
FT	Az gören	20	.00	.00	27.50	4.08	.129	
	Ağır	19	.20	.61	30.70			
	Gören	20	.20	.41	33.30			

Not: D = dikkati dağıtma, DY = tepki vermeden dikkati yöneltme, E = uyumlu tepki, F = fiziksel yakınlık, FT = fiziksel heyecan tepkisi, G = görmezden gelme, U = uyumsuz tepki.

Tablo 2’de yer alan sonuçlar incelendiğinde az gören, ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocukların duygu ifade tepkilerinin görmezden gelme ($\chi^2 = 23.99; p < .001$), fiziksel yakınlık ($\chi^2 = 15.77; p < .001$), uyumlu tepki ($\chi^2 = 32.80; p < .001$) ve dikkatini yönlendirme ($\chi^2 = 7.92; p < .05$) kategorilerinde anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Gruplar arası farklılıkların hangi grubun lehine olduğunu belirleyebilmek amacıyla Dunn-Bonferroni post hoc testi uygulanmıştır. Tabloda yer alan anlamlı farklılık sonuçlarına göre; görmezden gelme kategorisinde az gören ve gören çocuklar arasında anlamlı bir fark olduğu; bu farklılığın az gören çocukların lehine olduğu anlaşılmıştır ($1 > 3; p = .028$). Görmezden gelme kategorisi diğer gruplar arası ilişkiye bakıldığında ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar ve gören çocuklar arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farklılığın ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların lehine olduğu gözlenmiştir ($2 > 3; p = .000$). Diğer gruplar incelendiğinde görmezden gelme kategorisinde ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve az gören çocuklar arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farklılığın ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar lehine olduğu görülmüştür ($2 > 1; p = .007$). Fiziksel yakınlık kategorisi gruplar arası farklılıklar incelendiğinde gören çocuklar ile ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farklılığın gören çocukların lehine olduğu gözlenmiştir ($3 > 2; p = .000$). Fiziksel yakınlık kategorisinde diğer gruplar açısından gören çocuklar ile az gören çocuklar arasında anlamlı bir fark olduğu bu farklılığın gören çocuklar lehine olduğu gözlenmiştir ($3 > 1; p = .001$). Uyumlu tepki kategorisinde gruplar arası ilişki incelendiğinde az gören çocuklar ile ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farklılığın az gören çocukların lehine olduğu belirlenmiştir ($1 > 2; p = .003$). Diğer gruplar arası ilişkiye bakıldığında gören çocuklar ile ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar arasında anlamlı bir fark olduğu bu farklılığın gören çocukların lehine olduğu gözlenmiştir ($3 > 2; p = .000$). Diğer gruplar arasında uyumlu tepki kategorisinde gören çocuklar ile az gören çocuklar arasında anlamlı bir fark olduğu bu farklılığın gören çocukların lehine olduğu gözlenmiştir ($3 > 1; p = .006$). Dikkatini yönlendirme kategorisi incelendiğinde az gören çocuklar ile ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farklılığın az gören çocukların lehine olduğu anlaşılmıştır ($1 > 2; p = .006$).

Tablo 3*Katılımcıların Zihin Kuramı ile Duygu İfadelerine Gösterdikleri Tepkiler Arasındaki İlişki*

Gruplar	G		F		E		D		DY		U		FT		
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	
Az gören	ZK görev	-0.372	.106	-0.362	.117	.348	.132	-0.362	.117	-0.108	.651	.242	.304	-	-
Ağır		-0.526	.021	.664	.002	.552	.014	-	-	.083	.736	.176	.470	-0.177	.468
Gören		-0.027	.909	.541	.014	.128	.590	-	-	-0.000	1	-0.328	.158	-0.337	.146

Not: D = dikkati dağıtma, DY = tepki vermeden dikkati yöneltme, E = uyumlu tepki, F = fiziksel yakınlık, FT = fiziksel heyecan tepkisi, G = görmezden gelme, U = uyumsuz tepki, ZK = zihin kuramı.

Tablo 3 incelendiğinde ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların Zihin kuramı görevleri ile görmezden gelme ($p = .021$) puanları arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmalarda korelasyon katsayıları $r = .10-.29$ küçük, $r = .30-.49$ orta ve $r = .50-1.0$ yüksek düzey olarak yorumlanabilmektedir (Pallant, 2016). Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların zihin kuramı görevleri ile görmezden gelme arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Katılımcıların zihin kuramı görev puanları arttıkça görmezden gelme puanları azalmaktadır. Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların zihin kuramı görevleri ile fiziksel yakınlık ($p = .002$) arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların zihin kuramı görevleri ile fiziksel yakınlık arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Katılımcıların zihin kuramı puanları arttıkça fiziksel yakınlık puanları artmaktadır. Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların zihin kuramı görevleri ile uyumlu tepki ($p = .014$) arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların zihin kuramı puanları ile uyumlu tepki arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Katılımcıların zihin kuramı puanları arttıkça uyumlu tepki puanları artmaktadır. Sonuçlar incelendiğinde gören çocukların zihin kuramı puanları ile fiziksel yakınlık ($p = .014$) arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Gören çocukların zihin kuramı görevleri ile fiziksel yakınlık arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Katılımcıların zihin kuramı görev puanları arttıkça fiziksel yakınlık puanları artmaktadır.

Tartışma

Araştırmada ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş, az gören ve gören çocukların zihin kuramı yanlış kanı atfı puanları ve duygu ifadelerine gösterdikleri tepki puanları karşılaştırılarak incelenmiştir. Araştırmanın birinci amacı kapsamında katılımcı gruplar arasında zihin kuramı, birinci derece yanlış kanı atfını karşılaştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan analizler ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş, az gören ve

gören çocukların zihin kuramı puanlarının beklenmedik içerik, yer değiştirme ve zihin kuramı toplam puanlarında anlamlı olarak farklılaştığını göstermiştir. Araştırmada ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların zihin kuramı beklenmedik içerik görevlerinde az gören ve gören akranlarından anlamlı düzeyde düşük puanlar aldıkları ve yer değiştirme görevinde de gören akranlarından anlamlı düzeyde düşük puan aldıkları saptanmıştır.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde zihin kuramı, birinci derece yanlış kanı atfı puanlarında ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların az gören ve gören akranlarına oranla anlamlı düzeyde daha düşük puanlar aldıkları; az gören çocukların ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş akranlarından zihin kuramı görevlerinde daha başarılı oldukları ve gören çocukların ise görme yetersizliğinden etkilenmiş akranlarından daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Araştırmanın bu bulguları çocukların görme düzeylerinin zihin kuramı süreçleri ile ilişkili olduğunu ve çocukların görme düzeylerine bağlı olarak zihin kuramı puanlarının arttığını göstermektedir. Nitekim görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların kendilerinin ve başkalarının bakış açılarını ve rollerini ayırt etmede gecikmeler sergiledikleri (Hobson, 1990) ve başkalarının zihinsel ve duygusal durumlarını değerlendirme açısından gören akranlarına oranla gecikmeler sergiledikleri gösterilmektedir (Brambring & Asbrock, 2010). Bu kapsamda bu araştırmadan elde edilen bulgular görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların zihin kuramı birinci derece yanlış kanı atfında gören akranlarına oranla gecikmeler sergilediklerini rapor eden çalışmaların bulgularını (Brambring & Asbrock, 2010; Green vd., 2004; Minter vd., 1998; Peterson vd., 2000) destekler niteliktedir.

Araştırmanın ikinci amacı kapsamında katılımcı çocukların bir yetişkin tarafından sergilenen duygu ifadelerine verdikleri tepkileri karşılaştırılmıştır. Çalışma sonuçları az gören, ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocukların görmezden gelme, fiziksel yakınlık, uyumlu tepki ve dikkatini yönlendirme kategorilerinde anlamlı farklılıklar sergiledikleri göstermiştir. Araştırmada ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların görmezden gelme kategorisinde az gören ve gören çocuklardan daha fazla puan aldıkları belirlenmiştir. Az gören çocukların ise uyumlu tepki ve dikkatini yönlendirme kategorilerinde ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş akranlarına göre ve görmezden gelme kategorisinde ise gören akranlarına göre anlamlı düzeyde daha fazla puan aldıkları saptanmıştır. Son olarak gören çocukların uyumlu tepki ve fiziksel yakınlık kategorilerinde ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş ve az gören çocuklara oranla anlamlı düzeyde daha fazla puan aldıkları saptanmıştır.

Araştırmada ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların duygu ifadelerine gösterdikleri tepkilerle ilişkili görmezden gelme kategorisini az gören ve gören akranlarına oranla daha fazla sergiledikleri gözlenmiştir. Nitekim görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların görme girdilerindeki sınırlılığın diğer insanların yüz ifadelerini okumada zorluk yaşamalarına neden olabileceği belirtilmektedir (Wolffe, 2000). Bu doğrultuda görme yetersizliğinden etkilenmiş küçük çocukların anne-çocuk etkileşimlerinde etkileşimi başlatma, yanıtlama gibi pek çok alt boyutta etkileşimsel sınırlılıklar sergiledikleri de gözlenmiştir (İrtiş & Özdemir, 2019). Araştırmada az gören çocukların uyumlu tepki ve dikkatini yönlendirme kategorilerinde ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklardan daha fazla puan almaları da dikkat çeker niteliktedir. Bu bulgu görmenin duygu ifade tepkileri üzerinde etkili olabileceğine işaret etmektedir. Anekdotlar olarak da ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sıklıkla araştırmacının sergilediği duygu ifadelerini görmezden geldikleri fakat az gören çocukların çevreyi dinledikleri, anlamaya çalıştıkları veya uyumlu tepki ile yanıt verdikleri izlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların duygu ifade tepkilerinde sınırlılıklar sergilediklerini (Çotuk & Özdemir, 2021; Roch-Levecq, 2006) gösteren çalışmaların bulguları ile uyumludur. Öte yandan gören çocukların sergilenen duygu ifade tepkileri karşısında yetişkinin yanına geldiği, sarılarak duygusunu paylaşmaya çalıştığı vb. uygulamacının duygusuyla da uyumlu tepkiler sergiledikleri gözlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü amacına yönelik katılımcı çocukların zihin kuramı becerileri ile duygu ifade tepkileri arasındaki ilişkiler incelendiğinde, ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların zihin kuramı puanları ile görmezden gelme tepkisi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, zihin kuramı görevleri ile fiziksel yakınlık ve uyumlu tepki arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Gören çocukların zihin kuramı, birinci derece yanlış kanı atfı puanları ile duygu ifade tepkileri arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise zihin kuramı puanları ile fiziksel yakınlık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Son olarak araştırmada az gören çocukların zihin kuramı görevleri ile duygu ifade tepkileri arasında ilişki olmadığı görülmüştür. Bu bulgu az gören çocukların ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarla karşılaştırıldığında daha uyumlu tepkiler sergilediklerine işaret etmekte ancak gören çocuklar kadar da sosyal bağlamla uyumlu sosyal tepkiler üretmediklerinin de bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında çocukların görme düzeylerinin zihin kuramı ve duygu ifade tepkileriyle ilişkili olduğu saptanmıştır. Bulgular, ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların zihin kuramı

birinci derece yanlış kanı atfında sınırlılıklar sergilediklerini ve araştırmacının sergilediği duygu ifadelerine daha çok görmezden gelme tepkilerini ürettiklerini göstermiştir. Görmezden gelme kategorisinde çocuklar yetişkinin sergilediği duyguya herhangi bir tepki vermeme, ilgilenmeme, kendi oyun aktivitesine hiçbir şey olmamış gibi devam etme gibi davranışlar sergilemişlerdir. Araştırma uygulamaları sırasında mutlu ve üzgün duygu durumlarında uygulamacı hissettiği duygu durumunu hem yüz ifadeleri, jestleri, hem de konuşma içerikleri ile yansıtmıştır. Alanyazında yüz ifadelerinin sosyal ipucu değerine sahip olduğu ve bu ipuçlarının sağladığı bilgiye dayalı olarak duygu ifadelerinin algılandığı açıklanmaktadır (Hess vd., 2009). Nitekim gören çocukların 3-4 yaş döneminde başkalarının zihinsel durumlarını anlamak için yüz ifadesi ve bakış yönü gibi yüzdeki fiziksel ipuçlarından faydalandıkları da gösterilmektedir (Baron-Cohen & Cross, 1992). Öte yandan binişimli bir etki ile zihin kuramı gelişimi sayesinde başkalarının kendilerinden farklı inanç, arzu, duygu veya niyetleri olduğunu daha iyi anladıkları belirtilmektedir (Astington & Baird, 2005; Greenaway & Dale, 2017). Fakat görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların yüz ifadelerini okumada sınırlılıklar yaşadıkları (Wolffe, 2000) ve bu çocukların kendilerinin ve diğer insanların bakış açıları ile rollerini ayırt etmede gecikmeler sergiledikleri belirtilmektedir (Hobson, 1990). Bu nedenle ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların başkaları tarafından sergilenen duygu ifadelerini anlamada yaşadıkları sınırlılıkların zihin kuramında gecikmelere de neden olabileceği düşünülmektedir. Nitekim ağır görme yetersizliği olan çocukların zihin kuramı süreçlerinde sınırlılıklarının oyun sırasında kendini karşı tarafın yerine koyarak oyun karakterinin rolünü sergilemeyi gerektiren sembolik oyun sınırlılıkları ile ilişkili olduğu rapor edilmiştir (Karakaşoğlu & Özdemir, 2021). Son olarak çocukların başkalarının duygularını izlerken sergiledikleri otomatik taklidin de (Arnold & Winkelman, 2020) ağır görme yetersizliği olan çocuklarda izlenmediği bu araştırmanın sunduğu anekdotal bilgiler arasında yer almıştır.

Araştırmada az gören çocukların ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş akranlarına oranla zihin kuramında daha başarılı oldukları ve araştırmacının sergilediği duygu ifadelerine farklılaşan tepkilerle yanıt verdikleri gözlenmiştir. Bu doğrultuda az gören çocukların duygu ifadelerine ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş akranlarından farklı olarak daha uyumlu tepki gösterebildikleri, dokunsal olarak temas (sarılma, yanına gitme) ve heyecan tepkileriyle (el çırpma gibi) veya çevresini anlamaya çalışır şekilde dikkat kesilerek yanıtlayabildikleri gözlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu görme girdisinin gelişimsel olarak çocukların duygu ifadelerini algılama ve başkalarının farklı zihinsel durumlarını anlamada önemini gösterir niteliktedir.

Son olarak gören çocukların zihin kuramı, birinci derece yanlış kanı atfı süreçlerinin görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklardan (ağır görme yetersizliği ve az gören) daha yetkin olduğu saptanmıştır. Alanyazında gören çocukların çok küçük yaşlardan itibaren başkalarının özellikle zorluk içinde oldukları durumlarda onlara yardım etmeye çalıştıkları, ilerleyen yaşlarda ise zihin kuramı süreçleri gelişimi ile birlikte diğer insanların farklı zihinsel durumlarının (duygu, düşünce, istek vb.) ayırımını daha iyi yaptıkları gösterilmiştir. Örneğin; 26 aylık bir çocuğun üzgün olduğunda akranlarını fark ederek ve yanına giderek üzgün olan çocuğu rahatlatmaya çalıştığı gösterilmiştir (Wittmer & Petersen, 2016). Bir diğer araştırmada da 2 yaşında gören bebeklerin, annelerinin güçlük yaşadıkları durumları (üzüntü, ağrı, halsizlik gibi) fark ettikleri ve annelerine yardım etme, paylaşma, rahatlatmaya çalışma gibi sosyal etkileşim becerileri sergiledikleri gösterilmiştir (Zahn-Waxler vd., 1992).

Tüm araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmanın da bazı sınırlılıkları mevcuttur. Araştırmaya görme yetersizliği dışında bir yetersizlik sergilemeyen az gören ve ağır görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar katılmıştır. Görme yetersizliği sık rastlanılmayan bir yetersizlik türü olmakla birlikte özellikle nörolojik kökenli görme yetersizliklerinde ek yetersizlikler de sıklıkla görülebilmektedir. Bu araştırma kapsamında gelişimsel farklılıklardan arındırılmış gruplar arasında görme becerileri sınırlılıklarının zihin kuramı ve duygu ifade tepkileri ile ilişkilerinin incelenmesi katılımcı görme yetersizliği olan çocukların sayısında da sınırlılığa yol açmıştır. İleri araştırmalarda gelişimsel yetersizlikleri olan çocuklarda çalışmalara dahil edilebilir. Zihin kuramı gelişimin özellikle sosyal deneyimlerle yakın ilişkisi göz önüne alındığında, ileri araştırmalarda daha geniş katılımcı gruplar üzerinde olası diğer sosyal faktörlerin gelişimsel etkilerinin incelenmesi sağlanabilir. Ek olarak bu araştırmada çocukların zihin kuramı süreçleri ile duygu ifade tepkileri arasındaki ilişkiler iki temel duygu durumu bağlamında incelenmiştir. İleri araştırmalarda farklılaşan duygu tepkileri uygulamaları ile zihin kuramı ilişkileri incelenebilir. Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların günlük yaşamlarında ebeveynleriyle etkileşimleri incelenerek duygu tepkileri derinlemesine gözlenebilir. Son olarak ileri araştırmalarda, zihin kuramı bilgi farklılığını değerlendiren yanlış kanı atfı görevleri dışında duygularda bakış açısı alma görevlerinin uygulanması önerilmektedir. Tüm bu araştırma sınırlılıklarının ötesinde bu araştırmadan elde edilen bulgular, dil-bilişsel gelişim yaşları denklemlen gruplar arasında ağır görme yetersizliği olan çocukların, zihin kuramı gelişimi ve uyumlu duygusal tepki üretme becerilerinde sınırlılıklar sergilediklerini açık olarak göstermiştir. Araştırmanın bu bulguları ışığında özellikle ağır görme yetersizliği sergileyen çocukların sosyal uyumlarının erken yıllardan itibaren desteklenmesinin büyük önem taşıdığı değerlendirilmektedir.

Yazarların Katkı Düzeyleri

Çalışma konusunu belirleme, araştırma deseni kısımları Prof. Dr. Selda Özdemir tarafından, veri toplama, verilerin analizi ve çalışmanın raporlanması ise Arş. Gör. Hale Çotuk tarafından yapılmıştır.

Kaynaklar

- Ahn, H. J. (2003). *Teachers' role in the socialization of emotion in three child care centers* (Publication No. 3096920) [Doctoral dissertation, Pennsylvania State University]. ProQuest Dissertations and Theses database.
- Anghel, D. (2012). The development of theory of mind in children with congenital visual impairments. *Scientific Journal of Humanistic Studies*, 4(7), 229-235. <https://web.b.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope>
- Arnold, A. J., & Winkelman, P. (2020). The mimicry among us: Intra-and inter-personal mechanisms of spontaneous mimicry. *Journal of Nonverbal Behavior*, 44(1), 195-212. <https://doi.org/10.1007/s10919-019-00324-z>
- Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2012). *Social psychology* (8th ed.). Pearson.
- Astington, J. W., & Baird, J. A. (2005). Introduction: Why language matters. In J. W. Astington, & J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (pp. 3-25). Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S., & Cross, P. (1992). Reading the eyes: Evidence for the role of perception in the development of a theory of mind. *Mind & Language*, 7(1-2), 172-186. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1468-0017.1992.tb00203.x>
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21(1), 37-46.
- Bartoli, G., Bulgarelli, D., & Molina, P. (2019). Theory of mind development in children with visual impairment: The contribution of the adapted comprehensive test ToM storybooks. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(9), 3494-3503. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-019-04064-3>
- Bjorklund, D. F., Cormier, C. A., & Rosenberg, J. S. (2005). The evolution of theory of mind: Big brains, social complexity, and inhibition. In W. Schneider, R. Schumann-Hengsteler, & B. Sodian (Eds.), *Young children's cognitive development: Interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability and theory of mind* (pp. 147-174). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Brambling, M., & Asbrock, D. (2010). Validity of false belief tasks in blind children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(12), 1471-1484. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-010-1002-2>
- Cole, P. M., Jenkins, P. A., & Shott, C. T. (1989). Spontaneous expressive control in blind and sighted children. *Child Development*, 60(3), 683-688. https://www.jstor.org/stable/1130733?casa_token=u1gm4RHacNEAAAAA%3AQkBzV3aDnE5A0FX
- Corn, A. L., & Lusk, K. E. (2010). Perspectives on low vision. In A. L. Corn & J. N. Erin (Eds.), *Foundations of low vision: Clinical and functional perspectives* (pp. 3-34). AFB.
- Çotuk, H., & Özdemir, S. (2021). Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar ile gören çocukların duygu ifadelerine verdikleri tepkilerinin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(3), 543-567. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.669915>
- Çotuk, H., & Özdemir, S. (2022). Görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocukların sosyal etkileşim becerilerinin karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Erken Görünüm*, 1-21. <https://doi.org/10.9779/pauefd.816803>
- Demir, F. E., & Özdemir, S. (2016). A comparison of social skills of students with visual impairments and typically developing students. *IJAEDU-International E-Journal of Advances in Education*, 2(4), 85-94. <https://doi.org/10.18768/ijaedu.14714>
- DeMorat, M. G. (1998). *Emotion socialization in the classroom context: A functionalist analysis* (Publication No. 9921584) [Doctoral dissertation, University of California-Santa Barbara]. ProQuest Dissertations and Theses database.

- Dickerson, L. R., Smith, P. B., & Moore, J. E. (1997). An overview of blindness and visual impairment. In J. E. Moore, W. H. Graves, & J. B. Patterson (Eds.), *Foundations of rehabilitation counseling with persons who are blind or visually impaired* (pp. 3-23). AFB.
- DiGennaro, F. D., Martens, B. K., & Kleinmann, A. E. (2007). A comparison of performance feedback procedures on teachers' treatment implementation integrity and students' inappropriate behavior in special education classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(3), 447-461. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1901/jaba.2007.40-447?casa_token=k0-
- Eggum, N. D., Eisenberg, N., Kao, K., Spinrad, T. L., Bolnick, R., Hofer, C., Kupfer, A. S., & Fabricius, W. V. (2011). Emotion understanding, theory of mind, and prosocial orientation: Relations over time in early childhood. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 4-16. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17439760.2010.536776?casa_token=GjyAOPCkGjMAA
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Galati, D., Sini, B., Schmidt, S., & Tinti, C. (2003). Spontaneous facial expressions in congenitally blind and sighted children aged 8-11. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97(7), 418-428. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0145482X0309700704?casa_token=k3Z3GyyXXsMAA
- Glumbic, N., Jablan, B., & Hanak, N. (2011). Theory of mind of the persons with visual impairments: Theoretical explanations and assessment procedures. *Specijalna Edukacija i Rehabilitacija (Beograd)*, 10(3), 495-508. <https://rfasper.fasper.bg.ac.rs/handle/123456789/544>
- Green, S., Pring, L., & Swettenham, J. (2004). An investigation of first-order false belief understanding of children with congenital profound visual impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(1), 1-17. https://doi.org/10.1348/026151004772901087?casa_token=of5LG
- Greenaway, R., & Dale, N. J. (2017). Congenital visual impairment. In L. Cummings (Ed.), *Research in clinical pragmatics, series: Perspectives in pragmatics, philosophy & psychology* (pp. 1-45). Springer International.
- Harris, P. L., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G., & Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition & Emotion*, 3(4), 379-400. <https://doi.org/10.1080/02699938908412713>
- Hess, U., Adams Jr., R. B., & Kleck, R. E. (2009). The face is not an empty canvas: How facial expressions interact with facial appearance. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1535), 3497-3504. <https://doi.org/10.1098/rstb.2009.0165>
- Hobson, R. P. (1990). On acquiring knowledge about people and the capacity to pretend: Response to Leslie (1987). *Psychological Review*, 97(1), 114-121. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.97.1.114>
- Hughes, C., & Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development*, 13(4), 590-619. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.00285.x>
- Hyson, M. (2004). *The emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum*. Teachers College Press.
- İrtiş, A., & Özdemir, S. (2019). Görme yetersizliği olan ve olmayan çocuklarda anne-çocuk etkileşiminin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 44(200), 409-428. <http://doi.org/10.15390/EB.2019.7997>
- Işıtan, H. D., & Özdemir, S. (2019). Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar ve gören çocukların zihin kuramı becerileri ile çalışma belleğinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 827-842. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2019055869>
- Johnson, B., & Christensen, L. (2016). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage.
- Karakaşoğlu, S., & Özdemir, S. (2020). Görme yetersizliği olan ve gören çocukların bakış açısı alma ve birinci derece yanlış kanı atfı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1356-1373. <https://doi.org/10.17679/inuefd.793485>

- Karakaşoğlu, S., & Özdemir, S. (2021). Görme yetersizliği olan ve gören çocukların gelişimsel oyun seviyeleri ile zihin kuramının karşılaştırmalı incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(3), 611-638. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.719171>
- Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*. Oxford University Press.
- Korkmaz, B. (2011). Theory of mind and neurodevelopmental disorders of childhood. *Pediatric Research*, 69(5), 101-108. <https://www.nature.com/articles/pr92011100>
- Lang, M., Hintermair, M., & Sarimski, K. (2017). Social-emotional competences in very young visually impaired children. *British Journal of Visual Impairment*, 35(1), 29-43. <https://doi.org/10.1177/0264619616677171>
- Minter, M., Hobson, R. P., & Bishop, M. (1998). Congenital visual impairment and 'theory of mind'. *British Journal of Developmental Psychology*, 16(2), 183-196. <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.2044->
- Özkubat, U., & Özdemir, S. (2012). Görme yetersizliğinden etkilenmiş ve normal gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(1), 1-14. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000163
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu* (S. Balcı & B. Ahi, Çev.). Anı Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2001)
- Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 125-137.
- Peterson, C. C., Peterson, J. L., & Webb, J. (2000). Factors influencing the development of a theory of mind in blind children. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(3), 431-447. <https://doi.org/10.1348/026151000165788>
- Pijnacker, J., Vervloed, M. P. J., & Steenbergen, B. (2012). Pragmatic abilities in children with congenital visual impairment: An exploration of non-literal language and advanced theory of mind understanding. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(11), 2440-2449. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1500-5>
- Repacholi, B. M., & Gopnik, A. (1997). Early reasoning about desires: Evidence from 14- and 18-month-olds. *Developmental Psychology*, 33(1), 12-21. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.1.12>
- Roch-Levecq, A. C. (2006). Production of basic emotions by children with congenital blindness: Evidence for the embodiment of theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(3), 507-528. <https://doi.org/10.1348/026151005X50663>
- Sak-Wernicka, J. (2016). Exploring theory of mind use in blind adults during natural communication. *Journal of Psycholinguistic Research*, 45(4), 857-869. <https://doi.org/10.1007/s10936-015-9379-x>
- Savaşır, I., Sezgin, N., & Erol, N. (1994). *Ankara gelişim tarama envanteri el kitabı*. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi.
- Thornton, S. (2002). *Growing minds: An introduction to cognitive development*. Palgrave Macmillan.
- Trevarthen, C. (2012). The generation of human meaning: How shared experience grows in infancy. In A. Seemann (Ed.), *Joint attention: New developments in psychology, philosophy of mind, and social neuroscience* (pp. 73-113). MIT Press.
- Walle, E. A., & Campos, J. J. (2012). Interpersonal responding to discrete emotions: A functionalist approach to the development of affect specificity. *Emotion Review*, 4(4), 413-422. <https://doi.org/10.1177/1754073912445812>
- Wellman, H. M. (2014). *Making minds: How theory of mind develops*. Oxford University Press.
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*, 75(2), 523-541. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x>
- Wellman, H. M., & Woolley, J. D. (1990). From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology. *Cognition*, 35(3), 245-275. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(90\)90024-E](https://doi.org/10.1016/0010-0277(90)90024-E)

- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)
- Wittmer, D. S., & Petersen, S. H. (2016). *Infant and toddler development and responsive program planning: A relationship-based approach* (4th ed.). Pearson.
- Wolffe, K. E. (2000). Adults with low vision: Personal, social and independent living needs. In A. L. Corn & A. J. Koenig (Eds.), *Foundations of low vision: Clinical and functional perspectives* (pp. 322-339). AFB.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28(1), 126-136. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.1.126>



Theory of Mind and Reactions to Emotional Responses in Children with Visual Impairments: A Comparison with Sighted Children

Hale Çotuk ¹

Selda Özdemir ²

Abstract

Introduction: Theory of Mind (ToM) is a social cognitive process that provides the basis for positive social responses in personal interactions. Possessing ToM makes it possible to recognize and understand other people's thoughts, beliefs, and emotions. Due to the relationship between ToM and understanding emotions, the purpose of this study was to compare the reactions to emotional responses (happy and sad) of children with low vision, children with severe visual impairments, and sighted children with the ToM processes. The research's purpose was to investigate the relationships between the children's ToM scores and their responses to emotional expressions

Method: The study consisted of 20 children with low vision ($x = 58.45$, $sd = 1.74$), 19 children with severe visual impairments ($x = 60.36$, $sd = 1.84$), and 20 sighted children ($\bar{x} = 60.35$, $ss = 1.58$) who were between the ages of 48 and 72 months and did not have additional disabilities or developmental delays. Participants were initially assessed with the ToM, first order false belief, unexpected location, and unexpected content tasks. In the second stage, the researcher played with each child for about 20 minutes to assess the participants' reactions to emotional responses. The researchers created emotional social scenarios implemented within a play dyad through which the researcher would display happy and sad feelings. Children's reactions to emotional responses were coded and analyzed.

Findings: The study findings showed that children with severe visual impairments received lower scores on the ToM tasks than children with low vision and sighted children. Additionally, results indicated that children with low vision and severe visual impairments displayed increased ignorance toward the researcher's emotional expressions compared to sighted children. The current study found that children with severe visual impairments and sighted children's ToM scores were related to their reactions to emotional responses.

Discussion: Findings from the current study suggest that children with severe visual impairments may display emotional reaction difficulties while participating in various emotional and social situations. Based on the study results, suggestions for future research and early intervention practices were provided.

Keywords: Emotions, emotional responses, theory of mind, children with severe visual impairments, children with low vision.

To cite: Çotuk, H., Özdemir, S. (2023). Theory of mind and reactions to emotional responses in children with visual impairments: A comparison with sighted children. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 24(2), 199-214. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.890063>

¹**Corresponding Author:** Assist. Prof., Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, E-mail: halecotuk@nevsehir.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4639-9216>

²Prof., Hacettepe University, E-mail: seldaozdemir@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9205-5946>

Introduction

Theory of mind (ToM) has been characterized as a social cognitive process that involves recognizing that other people can have different thoughts from one's own (Greenaway & Dale, 2017). ToM has been accepted as a crucial mental process for individuals to understand the social situations they find themselves in accurately, and to react appropriately (Brambling & Asbrock, 2010; Green et al., 2004). Children can realize that what they see and know may be seen differently by other people based on their first-order false belief process, which is believed to develop in children at around four years old (Bjorklund et al., 2005). Sally and Ann task, one of the first ToM tasks in the literature, has been used to assess the first-order false belief process. In the task, the main character, Sally, leaves a marble in a box and leaves the room. When she is outside, Ann takes out the marble, plays with it, and puts it into a box. Children were asked where does Sally look when she returned the room (Baron-Cohen et al., 1985; Wimmer & Perner, 1983). The unexpected content task from Perner, Leekam and Wimmer (1987) is another example of a first-order false belief process where children were asked to guess what is inside a well-known container when an unexpected object is inside of the books and shown to someone else who does not know about it. Current literature showed that the 3-year-old children could not answer the questions, whereas the 4-year-old children answered correctly (Bjorklund et al., 2005).

Because of the ToM and perspective-taking skills, people can understand how other people's emotions relate to their social interactions, which can lead to an adaptive response within the observed context (Walle & Campos, 2012). Research showed that newborn infants display a variety of complex facial expressions, such as smiling, crying, frowning, twisting their lips, and showing interest in their faces with an open mouth. These expressions indicate infants changing emotions during social interactions and depend on a person's facial movements, excitement, and interest (Trevathan, 2012). Studies further suggest that two-year-old children understand that when they get what they want, people feel pleased or satisfied, and when they don't, they feel sad or furious (Thornton, 2002). Thus, researchers emphasize that children frequently use the verbs wish and like an emotional expression words such as happy and sad when describing cognitive processes in their daily lives (Wellman, 2014).

Harris et al. (1989) found that sighted children between the ages of 3 and 7 years use ToM skills as a reference to predict and explain emotions. Beliefs and desires are the two fundamental components of ToM that children initially obtain as they grow: 1-Realizing that two people may have different desires about the same object and realizing that they may have different beliefs, and 2- Understanding different beliefs; recognizing that people's emotional states may differ (Wellman & Liu, 2004).

Children with visual impairments may demonstrate a delay in their understanding of their own and other people's perspectives (Hobson, 1990). Brambling and Asbrock (2010) address that children with congenital visual impairment (CVI) may experience delays in developing various social-cognitive skills due to visual information restrictions in their capacity to observe mutual gaze, joint attention, and emotional states. Throughout the early stages of ToM development, children with visual impairments cannot benefit from visual cues while passing similar developmental stages as their peers but may display significant delays (Glumbic et al., 2011). Peterson et al. (2000) showed that children with visual impairments display significant delays in the development of ToM skills at the age of 6, and these delays remained stable up to the age of 12. However, it has been found in a study that there is a relationship between perspective-taking and false belief scores in children with visual impairments and sighted children, and as children's perspective-taking skills increase, their false belief scores increase as well (Karakasoglu & Özdemir, 2020).

Emotions have a robust contextual impact on children's developing ToM skills since both positive and negative emotions help children understand the mental states of others as they mature (Hughes & Leekam, 2004). Researchers argue that facial expressions serve as social cues, and emotional expressions are perceived depending on the interaction of various cues (Hess et al., 2009). Researchers have shown that infants start evaluating people's emotions around the age of one and a half to predict the desires of others (Repacholi & Gopnik, 1997). Researchers report that at around 18 months of age, babies realize that people have different emotions from their own (Wittmer & Petersen, 2016). Wellman and Woolley (1990) found that children can predict the reactions that simple requests will elicit by the age of two. Children begin to understand emotions have reasons as early as age three if those causes are simple (Hyson, 2004). Conversely, it has been shown that as children's ToM processes develop, they become aware of the various mental states of other people and try to help them when they are in a problematic situation (Wittmer & Petersen, 2016).

Children display happy, sad, angry, confused, afraid, and disgusted emotions in their early years by imitating adult facial expressions (Aronson et al., 2012). Çotuk and Özdemir (2021) reported that vision loss affects preschoolers' emotional expression reactions, particularly in children with severe visual impairments, who are more likely to ignore and not respond to their peers' emotional expressions. The study by Karakaşoğlu and Özdemir (2021) demonstrated a relationship between the ToM processes of preschool-aged children with severe visual impairments and their symbolic play. Symbolic play, in general requires children to play the role of a character. Study findings showed that ToM scores of children with severe visual impairments were significantly lower than children with low vision and sighted children. Consistent with these findings, Roch-Levecq (2006) found that children with visual impairments aged 4 to 12 scored worse on false belief tasks than sighted children and displayed limited emotional facial expressions, although older age groups of children with visual impairments and sighted children performed similarly. In comparison to these findings in the literature, a group of researchers examined the effects of visual cues on the expressive control of negative emotions. Despite their disappointment, children with visual impairments displayed positive facial expressions (smiles) just as frequently as the sighted children (Cole et al., 1989). However, despite having ToM and language skills, adults (19-67 years old) with visual impairments perceive others' intents, emotions, and beliefs differently from sighted adults (Sak-Wernicka, 2016). Additionally, this study demonstrated that adults with visual impairments who completed the first and second-order false belief tasks had little knowledge of other people's mental states during communication interactions due to their vision loss. As a result, they performed differently in recognizing the mental states of others when compared to sighted adults.

Researchers have shown that ToM is the basis for children's understanding of social situations and human emotions (Anghel, 2012; Karakaşoğlu & Özdemir, 2021). Furthermore, study findings suggest that children's capacity to understand emotions improves their ToM skills and, in turn positively affects their social-cognitive development (Eggum et al., 2011). It is emphasized in the literature that emotions have a significant contextual impact on the developing ToM and support children to understand both positive and negative emotions along with other related cognitive processes (Hughes & Leekam, 2004). Researchers argue that facial expressions are one of the most significant nonverbal communication cues during the perception of emotions (Aronson et al., 2012). Infants' perception of human faces, their ability to differentiate their mother's face and the faces of unfamiliar people, and their recognition of facial expressions and emotions are crucial for the development of the perceptual components of ToM (Korkmaz, 2011). Although several studies in the literature claimed that children with visual impairments displayed significant delays in ToM processes compared to their sighted peers (Brambling & Asbrock, 2010; Green et al., 2004; Minter et al., 1998; Peterson et al., 2000), some studies demonstrated that the ToM processes of children with visual impairments are similar to their sighted peers (Anghel, 2012; Bartoli et al., 2019; Işıtan & Özdemir, 2019; Pijnacker et al., 2012). On the other hand, some studies have found that children with visual impairments display limitations in understanding emotions, recognizing facial expressions (Lang et al., 2017; Wolffe, 2000), and understanding emotional expression responses (Çotuk & Özdemir, 2021). Some researchers have shown that these children's facial expressions while expressing negative emotions are similar to their sighted peers (Cole et al., 1989; Galati et al., 2003). There are also studies in the literature showing that children with visual impairments differ from their sighted peers during the early childhood period and display limited responsive interaction skills (İrtiş & Özdemir, 2019) and social interaction skills (Çotuk & Özdemir, 2022) while in social exchanges and that these social interaction limitations persist in later developmental periods (Demir & Özdemir, 2016; Özkubat & Özdemir, 2012).

One of the critical limitations of the current literature is that participating groups, in general, are not matched on their language and cognitive development scores. The degrees of vision loss, having severe visual impairments or low vision, are not reported, even though different findings have been reported in a limited number of studies in the literature examining the relationship between ToM and the emotional reactions of children with visual impairment. The current knowledge of the potential relationship between the reported findings and visual impairments has been negatively impacted by these methodological problems. Within a carefully designed research study, it is important to examine whether or not children with visual impairments display delays in their ToM development and whether or not their emotional expressive responses differ from those of their sighted peers. To provide necessary early developmental support to children who display developmental risks in the area of social and emotional development, it is also crucial to examine whether children's cognitive levels, vision levels, ToM processes, and reactions to emotional responses are related to each other as study variables. Thus, the primary purpose of this study is to investigate how children with low vision, severe visual impairments, and sighted children respond to false belief tasks. The second purpose of the study is to compare study groups on their emotional responses to an adult's happy and sad emotional expressions. The third purpose of the current study is to determine

the relationships between ToM skills and participants' responses to emotional expressions based on the children's visual levels.

Method

Model

The study examined three groups of children', children with low vision, children with severe visual impairments, and sighted children, false belief task responses, and their reactions to emotional responses. A relational comparative study design (Fraenkel & Wallen, 2009) which assesses the possibility of relationships between two or more variables, was used in the current study.

Study Group

The study involved three groups of children, 20 with low vision, 19 with severe visual impairments, and 20 sighted children. To select the study participants, a criterion sampling technique, one of the purposeful sampling methods, was used in the study. The study sample is determined using a purposeful sampling method based on the selected study characteristics (Johnson & Christensen, 2016). Children who lived in the capital city of Turkey, Ankara, and who attended regular primary and elementary schools (kindergarten classrooms) and segregated special education schools constituted the study's participants. Initially, ethical permission was submitted to the Gazi University Ethics Commission. Ethical approval was obtained from the Gazi University Ethics Commission with decision number of E.17586 dated 23/07/2020. School administrators and children's caregivers were informed about the study. Participants were selected through teacher and family interviews. The families who voluntarily accepted to participate in the study provided study participation consent.

The parents provided the necessary information on their children's visual impairment diagnosis age. Children with visual impairments who were clinically diagnosed with severe visual impairments or low vision at birth or within the first year of life participated in the study. Individuals with low vision are defined as those with limited vision, difficulty accomplishing visual activities even with eyeglasses and contact lenses. Still, they can improve their vision with adaptive advanced techniques, low vision devices, and environmental changes (Corn & Lusk, 2010). Most often, those with no functional vision (no perception of light) are described as blind (with a severe visual impairment) (Dickerson et al., 1997). Based on their vision levels, the study participants were divided into two groups: children with severe visual impairments and children with low vision. An important additional criterion for all children was that the participants did not display any other disability or developmental delays in language and cognitive development. The Ankara Development Screening Inventory (AGSI) was used to assess the candidate participants' language-cognitive development levels during the interviews with the families (Savaşır et al., 1994). The study participants were selected through one-on-one matching based on the developmental equivalence of the language-cognitive subscale scores.

The participants of this study consisted of children with severe visual impairments ($n = 12$ girls, 7 boys), children with low vision ($n = 11$ girls, 9 boys), and sighted children ($n = 10$ girls, 10 boys). Participants in the study with low vision were the children who can effectively use visual perception with the use of assistive technologies (e.g., glasses) and environmental changes. Another group of participants involved children with severe visual impairments who struggle to perceive light and learn through tactile contact. The participant groups ranged in age from 48 to 72 months and included children with severe visual impairments (Age in months: $X = 60.36$, $sd = 1.84$, $X_{min}-X_{max} = 49-73$), low vision (Age in months: $X = 58.45$, $sd = 1.74$, $X_{min}-X_{max} = 48-71$), and sighted children (Age in months: $X = 60.35$, $sd = 1.58$, $X_{min}-X_{max} = 51-75$).

Data Collection

In the study, the participating children's language and cognitive developmental scores were examined using the ADSI (Savasir et al., 1994). The ADSI evaluates the language-cognitive, gross-motor, fine-motor, social-skills-daily life development of children between the ages of 0 and 6, using information gathering from the caregivers of the children. Caregivers respond to a total of 154 questions on the ADSI by answering the questions with Yes, No, or I don't know. The internal reliability of the ADSI was found to be relatively high when the Cronbach Alpha scores were calculated for the age groups of 0-1, 1-3.5, and 3.5-6. According to age groups, internal reliability scores of the ADSI test-retest implementations were reported as .99, .98, and .88 (Savasir et al., 1994).

ToM task sets were designed to examine the participants' first belief task scores and determine their ToM skills. The tasks in the study included unexpected content and unexpected location tasks. The unexpected content

tasks of the tests developed by Perner et al. (1987) and the unexpected location tasks of the Sally and Ann test developed by Wimmer and Perner (1983) were both set up in a way to include materials that they can examine tactually and are based on experiences for children with visual impairments. For instance, in the Unexpected Location task, two different tactile boxes were used, one covered with fabric and the other covered with felt.

In the second part of the study, the researchers used the emotional expression responses observation protocol to examine the participating children's responses to happy and sad expressions of an adult during play dyads. Seven different behavioral categories were used in the study's observation protocol, which was created by adapting the observation categories developed by Ahn (2003) and Demorat (1998). Ahn's (2003) behavioral observation categories of ignorance, physical comforting, positive response, and physical excitement response were adapted and used in the current study. The positive response category of the study involved facial expressions such as raised eyebrows, squinting eyes, and puffy cheeks, and these coding rules were adapted from Demorat's (1998) study. Finally, the researchers developed the categories of negative response, distraction, and directing attention passively without reacting.

Theory of Mind

In the present study, two sets of ToM tasks, unexpected location tasks and unexpected content tasks, were implemented to evaluate the participants' ToM skills. Within each task category, two different implementations, with a total of 4 implementations, were used to assess children's ToM skills.

Unexpected Location Tasks.

Boxes Test. In the Box Test Task, a story was told to the children by the first researcher using a boy and girl doll characters, a box covered in fabric and felt, and a toy ball. Following the story, the children were given 2 memory questions and 1 control question, totaling 3 questions. The researcher told the participating children, "This is a doll named Ayşe and this is a doll named Ali. This ball belongs to Ayşe. Ayşe was playing with a ball. One day, while playing with her ball, her mother asked her to come to the kitchen. Ayşe put the ball in a fabric-covered box (boxes with different tactile properties for children with visual impairments were used during the task) and went to her mother's side. Ali was bored while waiting for Ayşe. He decided to play with Ayşe's ball. Ali played with the ball and put it into another box, the felt-lined box." After completing the implementation, the researcher asks the child the following questions: 1. Where did Ayşe put her ball before going to the kitchen? 2. Which box is the ball in? Tell me/Show it to me. 3. When Ayşe returns from the kitchen, which box will she check first? Tell me/Show it to me.

Money Test. The researcher used a doll and a car, a box and a coin to tell a story to the participants as part of the Money Test. A total of 3 questions were asked to all children, 2 memory questions and 1 control question. The first researcher said to the children, "This is Ayşe. This is Ayşe's car. Ayşe was playing with a car. One day, while playing with her car at home, her friend asked her to come to the backyard. Ayşe put the car in the box and closed the lid. Ayşe went to the backyard. The researcher asked the child: "Shall we play a joke on Ayşe? Now take the car out of the box, put it in the bag. Close the bag. Take this money and put it in the box." Then the researcher asked the child the following questions: 1. Where did Ayşe put her car before she went into the backyard? Tell me/Show it to me. 2. Where is the car now? Tell me/Show it to me. 3. Where will Ayşe look for her car when she comes home? Tell me/Show it to me.

Unexpected Content Tasks

Lollipop Test. In the study, the children were given a lollipop candy and a toy ping pong ball inserted into a candy stick. For the task, a total of 3 questions, 2 memory and 1 control questions, were asked to the children. The researcher gave the ball, wrapped in a lollipop package, into the hands of the children with visual impairments and let them examine it tactually. The researcher asked to the children, "What do you think this is/what do you believe it is?" to get their responses. The researcher handed the package to the children and said, "Let's see what's inside." Then the researcher asked the children, "What's in it?" and answered. The researcher asked the children, "Now, if I put this back in its package and show it to your mother, what would your mother think is inside?" The following questions were asked in the Lollipop Test: 1. What do you think this is/ What do you believe it is? 2. What is inside? 3. Now, if I put this back in the package and show it to your mother, what would your mother think is inside?

Chewing Gum Test. ToM assessments included the Gum Test. The researchers gave each child a gum box full of beans. Children were asked 3 questions: 2 memory and 1 control questions. Children with visual

impairments were given a pack of gum with beans, and the researcher tactilely offered the box for inspection. The researcher asked the children "What do you think this is/what do you believe it is?" to get the children's responses. The researcher handed the box to the children and said, "Let's see/examine what's inside." Then the researcher asked the children, "What's in it?" and answered. The researcher asked the children, "Now if I show it to your mother/friends, what would your mother/friends think is inside?". The following questions were asked: 1. What do you think this is/ What do you believe it is? 2. What is actually inside? 3. what would your mother/friends think is inside?

Reactions to Emotional Responses. In the current study, the researchers created two different emotional scenarios: sad and happy, which were presented in a play dyad to observe the reactions to emotional responses of the participating children. Social contexts for emotional expressions were created using daily examples of children's experiences in their everyday lives. The researchers were cautious when designing emotional context dyads to avoid high cognitive information processing during emotional contexts.

Sad: In the sad emotional expression scenario, the researcher and the children pretended a picnic play of "two friends" while they traveled to the picnic place in their cars. After diversifying the play by cooking and then eating the meal at the picnic, the first researcher and the child drive back to their own houses. The researcher, who had just removed the toy car's wheel, stated that her car broke down while expressing a sad expression. The researcher expressed sadness by raising her eyebrows, squinting her eyes, blowing up her cheeks, dropping her lip lines, lowering her voice, and speaking slowly and lowly (e.g., "My car broke down", "I'm so sorry").

Happy: In the happy emotion expression scenario, the researcher acted to build a detailed tower and played with the cubes. First, the children put the cubes in a straight line, and then the researcher put the cubes together to form a tall, detailed tower while expressing a very happy emotion. The researcher laughed loudly, opened her cheeks in a big, rounded, bright style, lifted her lip lines, and clapped her hands in a clear display of happiness, expressed emotion verbally (e.g., I have built a very big tower, I am very happy), used gestures, and verbal expressions to express her happy feelings.

ToM task sets were designed to examine the participants' First Belief task scores and determine their ToM skills. The tasks in the study included Unexpected Content and Unexpected Location tasks. The Unexpected Content tasks of the tests developed by Perner, Leekam, and Wimmer (1987) and the Unexpected Location tasks of the Sally and Ann test developed by Wimmer and Perner (1983) were both set up in a way to include materials that they can examine tactilely and are based on experiences for children with visual impairments. For instance, in the Unexpected Location task, two different tactile boxes were used, one covered with fabric and the other covered with felt.

In the second part of the study, the researchers used the emotional expression responses observation protocol to examine the participating children's responses to happy and sad expressions of an adult during play dyads. Seven different behavioral categories were used in the study's observation protocol, which was created by adapting the observation categories developed by Ahn (2003) and Demorat (1998). Ahn's (2003) behavioral observation categories of Ignorance, Physical Comforting, Positive Response, and Physical Excitement Response were adapted and used in the current study. The Positive Response category of the study involved facial expressions such as raised eyebrows, squinting eyes, and puffy cheeks, and these coding rules were adapted from Demorat's (1998) study. Finally, the researchers developed the categories of Negative Response, Distraction, and Directing Attention Passively Without Reacting.

Procedure

First, candidate children's caregivers and school administrations were contacted for one-on-one interviews as part of the study. Face-to-face interviews were held with caregivers and the children who voluntarily agreed to participate in the study. The children who took part were then divided into study groups depending on the result of the AGSI implementation. Each child's school, where the present research was conducted, had a free play area. The researcher selected bright, carpeted rooms with clear play corners without visual cluttering. In this study, the researchers followed two stages in the experimental data collection process. Using the Unexpected Content and Unexpected Location Tasks, the ToM skills of the participating children were initially assessed. The children's responses to the first researcher's emotional expressions in happy and sad scenarios were video recorded during the second stage of the study. Each child was assessed for his/her ToM skills and his/her reactions to emotional responses, and behaviors were coded.

First-Order False Belief

In the present study, the children's first-order false belief skills were tested using unexpected location and unexpected content tasks. The boxes and money tasks were utilized for the unexpected location task, and the lollipop and chewing gum tasks for the unexpected content task. The ToM tasks were implemented randomly in the research to control the order effect. Before the beginning of each task during the study assessments, a brief break of two-three minutes was taken to talk to the children. Due to the visual limitations of the study participants with visual impairments, the children were allowed to investigate the toys by touching them before beginning the assessment. The children followed each task implementation with hand-over-hand support. Initial examinations of the task materials were aimed to prevent children from having difficulty understanding the task materials when following the tasks.

Reactions to Emotional Responses

In the second part of the study, the reactions of the participating children to a play partner's emotional responses were recorded. The researcher used two different emotional scenarios when playing with children. Scenarios were designed as social situations in which the researcher displayed happy and sad emotions. In two play dyads, each lasting between eight and 10 minutes, emotional scenarios were performed. The emotional-social scenarios were implemented with each child in a different order from the previous implementation. The first researcher displayed happy and sad emotional expressions with the child by using gestures and facial expressions and describing her emotions verbally. Between the sad and happy emotional scenarios during the implementations, there were three to five minutes break while the children were talking with. The camera recorded the children's reactions to emotional responses. The session for the dyad lasted approximately 20 to 25 minutes.

Data Coding

First-Order False Belief

The participating children's first belief scores were assessed using two separate task groups with four implementations for the study. To determine the scores of the participating children, a) accomplishments of the tasks and b) total correct answers were calculated. 2 memory questions and 1 control question were asked in each task. Therefore, a total of 12 questions were asked of the children. An observation form with the tasks and responses was prepared to record the children's responses. The children's responses to each task set were marked by watching to determine correct and incorrect answers. The total number of correct and incorrect responses was calculated based on the children's answers. For example participant A answered 12 questions with 10 correct answers and 2 wrong answers. The children's task accomplishments on the tasks were calculated. Thus, the correct responses to the two memory questions and the one control question in each task set were analyzed. Answering both memory and control questions (three questions) concerning the task correctly was defined as the task accomplishment criterion for the task success (For instance, participant A: test of task boxes: memory question: true, 2. memory question: true, 3. control question: false = unsuccessful). Finally, the total number of tasks the children completed and passed was calculated (For instance, participant A: 4 task sets/3 task successful-1 task unsuccessful).

Reactions to Emotional Responses

In this study, the responses of the participating children to the happy and sad emotional reactions displayed by the play partner were coded into 7 different behavior categories. The coding categories were:

- a) Ignorance: The child ignores the adult's emotion, displays no interest, and continues his/her play activity as if nothing happened.
- b) Physical comforting: The child gets closer physically to the play partner, hugging, and touching his/her arms or body.
- c) Positive response: The child expresses similar emotions in response to the expression of the play partner. The child's behaviors, such as raising eyebrows and squinting, puffing cheeks, dropping lip lines, thinning voice, and speaking slowly with a low-level voice, were coded in reaction to the expression of sadness. The child's behaviors, such as opening eyes wide, and round, displaying brightly colored eyes, smiling with either open or closed lips, raising the lip lines, and responding in a loud voice, were all coded to the expression of happiness.
- d) Distraction: The child tries to direct the play partner's attention to another activity or play. (For example, researcher: "My car broke down." while the child said to the play partner, "Let's cook for the doll." etc.).

- e) Directing attention without reaction: The child tries to listen without showing any reactions and directs his/her attention to what is happening around them.
- f) Negative response: The child expresses the opposite emotion in response to the expression of an adult.
- g) Physical excitement response: The child claps his/her hands, jumps, and moves his/her shoulders and body when the adult is happy and lower arms and bows his/her head to the floor when the adult is sad.

This category differs from the category of physical comforting in a way that the child responds without establishing tactile contact with the play partner. Children's responses to happy and sad expressions in the study were categorized by observing and coding their recorded actions and classifying them into the appropriate category. The coding process lasted 40 seconds using the whole interval recording technique.

Inter-observer Agreement

Inter-observer agreement data of the study were calculated by coding the children's ToM scores and reactions to emotional responses. From the participants, 59 video recordings were collected, including some of their reactions to ToM tasks and some of their responses to emotional expressions. In the current study, inter-observer agreement was calculated for 30% of the randomly selected from video recordings. Data coding was completed with 18 videos involving ToM tasks and 18 video recordings of children's reactions to emotional responses.

A second observer who completed his master's degree in the field of education of children with visual impairments coded the observation data. The second observer received behavioral coding training in the area of coding the reactions to emotional responses and ToM skills. In the present study, inter-observer agreements were calculated using the formula $[\text{Agreement} / (\text{Agreement} + \text{Disagreement}) \times 100]$ (Kazdin, 1982). Inter-observer agreements were found to be 94.44% for ToM scoring and 88.88% for reactions to emotional responses.

Implementation Fidelity

The study selected 30% of the first researcher's implementations of ToM tasks and recordings of children's reactions to emotional responses randomly. The second observer, who received his master's degree in the field of education of children with visual impairments, coded the implementation's fidelity. The formula $[\text{Observed Researcher Behavior} / \text{Planned Researcher Behavior} \times 100]$ was used to calculate the implementation fidelity (DiGennaro et al., 2007). The ToM tasks' implementation fidelity was found to be 97.22%, and implementation fidelity of play dyads was 95.37%.

Data Analysis

A Kolmogorov-Smirnov normality test was used to examine the data distribution of the ToM reactions to emotional responses. Results showed that the study data did not confirm the parametric tests' assumptions. The participants were three groups of children, children with low vision, children with severe visual impairments, and sighted children. A Kruskal-Wallis test was used to compare the scores of the groups. Using a Dunn-Bonferroni post hoc test, findings showed the groups contributed to the statistically significant differences based on the Kruskal Wallis test results. In addition, the current study examined the correlations between the participating children's ToM scores and reactions to emotional responses. A Spearman correlation test was used to investigate the correlations between the ToM scores and reactions to emotional responses in each study group.

Results

The results of the Kruskal Wallis analysis for ToM scores of children with low vision, children with severe visual impairments, and sighted children are shown in Table 1. In the analysis of children's ToM scores, the unexpected location task ranged between a maximum score of six and a minimum score of zero. In contrast, the unexpected content task ranged between a maximum score of six and a minimum score of zero. Finally, the scores of the ToM tasks ranged from four to zero.

Table 1

Kruskal-Wallis H Test Results on ToM Skills

Variables	Groups	<i>n</i>	\bar{X}	<i>sd</i>	Mean rank	χ^2	<i>p</i>	Significant difference
Unexpected location	Low vision	20	.50	.82	28.95	6.17	.046	3 > 2; <i>p</i> = .014
	Severe	19	.21	.41	24.66			
	Sighted	20	.85	.87	36.13			
Unexpected content	Low vision	20	1.60	.68	36.30	38.38	.000	1 > 2; <i>p</i> = .000 3 > 2; <i>p</i> = .000
	Severe	19	.21	.41	11.95			
	Sighted	20	1.85	.36	40.85			
ToM tasks	Low vision	20	2.10	1.25	34.00	27.16	.000	1 > 2; <i>p</i> = .000 3 > 2; <i>p</i> = .000
	Severe	19	.42	.83	14.16			
	Sighted	20	2.70	1.08	41.05			

Note: ToM = theory of mind.

As shown in Table 1, the scores of the first-order false belief tasks were significantly different between study groups in the unexpected location task ($\chi^2 = 6.17; p < .05$), unexpected content task ($\chi^2 = 38.38; p < .001$) and ToM tasks ($\chi^2 = 27.16; p < .001$) between children with low vision and severe visual impairments, and sighted children. A Dunn-Bonferroni post hoc test was used to determine the significant group differences. The post hoc (Dunn-Bonferroni) analysis showed that there was a significant difference in the unexpected location task between children with severe visual impairments and sighted children. Sighted children had higher scores in the unexpected location task than children with severe visual impairments (3 > 2, *p* = .014). There was a significant difference in the unexpected content task between children with low vision and children with severe visual impairments. Children with low vision had higher scores in the unexpected content task when compared to children with severe visual impairments (1 > 2, *p* = .000). Results also showed that there was a significant difference between sighted children and children with severe visual impairments. Sighted children had higher scores than children with severe visual impairments (3 > 2, *p* = .000).

Findings from the study showed that there was a significant difference in the ToM tasks between children with low vision and children with severe visual impairments. Children with low vision scored higher than children with severe visual impairments (1 > 2, *p* = .000). Additionally, results showed a significant difference between sighted children and children with severe visual impairments. Sighted children scored higher than children with severe visual impairments (3 > 2, *p* = .000).

Table 2

Kruskal-Wallis H Test Results on Reactions to Emotional Expressions

Variables	Groups	<i>n</i>	\bar{X}	<i>sd</i>	Mean rank	χ^2	<i>p</i>	Significant difference
I	Low vision	20	2.00	1.58	29.60	23.99	.000	1 > 3; <i>p</i> = .028 2 > 3; <i>p</i> = .000 2 > 1; <i>p</i> = .007
	Severe	19	4.65	2.66	44.20			
	Sighted	20	.70	.80	17.70			
C	Low vision	20	.20	.61	26.00	15.77	.000	3 > 2; <i>p</i> = .000 3 > 1; <i>p</i> = .001
	Severe	19	.10	.30	25.20			
	Sighted	20	.80	.76	40.30			
PR	Low vision	20	3.10	1.74	30.95	32.80	.000	1 > 2; <i>p</i> = .003 3 > 2; <i>p</i> = .000 3 > 1; <i>p</i> = .006
	Severe	19	1.05	1.35	14.70			
	Sighted	20	4.90	1.16	45.85			
D	Low vision	20	.10	.30	32.50	4.06	.131	
	Severe	19	.00	.00	29.50			
	Sighted	20	.00	.00	29.50			
DA	Low vision	20	1.20	.76	38.50	7.92	.019	1 > 2; <i>p</i> = .006
	Severe	19	.60	.94	24.40			
	Sighted	20	.70	.65	28.60			
NR	Low vision	20	1.40	1.60	33.20	3.17	.204	
	Severe	19	1.40	1.53	33.00			
	Sighted	20	.70	1.12	25.30			
PE	Low vision	20	.00	.00	27.50	4.08	.129	
	Severe	19	.20	.61	30.70			
	Sighted	20	.20	.41	33.30			

Note: C = physical comforting; D = distraction; DA = directing attention without reacting; I = ignorance; NR = negative response; PE = physical excitement response; PR = positive response.

The results of the Kruskal Wallis analysis in the reactions to emotional responses of children with low vision, children with severe visual impairments, and sighted children are shown in Table 2. The category scores of the groups were analyzed to assess the reactions to emotional responses.

Table 2 showed that reactions to emotional responses were significantly different between study groups in ignorance ($\chi^2 = 23.99; p < .001$), physical comforting ($\chi^2 = 15.77; p < .001$), positive response ($\chi^2 = 32.80; p < .001$), directing attention without reacting ($\chi^2 = 7.92; p < .05$) categories between children with visual impairments, children with low vision and sighted children. The post hoc (Dunn-Bonferroni) analysis showed that there was a significant difference in ignorance between children with low vision and sighted children. Children with low vision scored higher in the ignorance category than sighted children ($1 > 3; p = .028$). There was also a significant difference between children with severe visual impairments and sighted children. Children with severe visual impairments scored higher than sighted children ($2 > 3; p = .000$). In addition, findings showed a significant difference between children with severe visual impairments and children with low vision. Children with severe visual impairments scored higher than children with low vision ($2 > 1; p = .007$). There was a significant difference in the physical comforting between sighted children and children with severe visual impairments. Sighted children scored higher than children with severe visual impairments ($3 > 2; p = .000$). Results from the study showed that there was a significant difference between sighted children and children with low vision. Sighted children scored higher than children with low vision ($3 > 1; p = .001$). In the positive response category, findings showed significant differences between children with low vision and children with severe visual impairments. Children with low vision scored higher than children with severe visual impairments ($1 > 2; p = .003$). Within the same category, there was a significant difference between sighted children and children with severe visual impairments indicating that sighted children scored higher than children with severe visual impairments ($3 > 2; p = .000$). Findings also showed that there was a significant difference between sighted children and children with low vision. Sighted children scored higher than children with low vision ($3 > 1; p = .006$). Finally, results demonstrated a significant difference in the directing attention without reacting category between children with low vision and children with severe visual impairments. Children with low vision scored higher than children with severe visual impairments ($1 > 2; p = .006$).

Table 3

Correlation Analysis Between Theory of Mind and Reactions to Emotional Responses Children with Visual Impairments, Children with Low Vision and Sighted Children

Groups	I		C		PR		D		DA		NR		PE	
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
Low vision	-.372	.106	-.362	.117	.348	.132	-.362	.117	-.108	.651	.242	.304	-	-
Severe ToM	-.526	.021	.664	.002	.552	.014	-	-	.083	.736	.176	.470	-.177	.468
Sighted	-.027	.909	.541	.014	.128	.590	-	-	-.000	1.000	-.328	.158	-.337	.146

Note: C = physical comforting; D = distraction; DA = directing attention without reacting; I = ignorance; NR = negative response; PE = physical excitement response; PR = positive response; ToM = theory of mind.

Table 3 showed significant relationships between ToM task scores and ignorance scores of children with severe visual impairments ($p = .021$). Correlation coefficients are indicated in research as $r = .10$ -.29 small, $r = .30$ -.49 medium, and $r = .50$ -1.0 high (Pallant, 2016). The effect size of these relationships was negative directionally and high respectively. Findings also showed significant associations between ToM task scores and physical comforting scores of children with severe visual impairments ($p = .002$). The effect size of these relationships was positive directionally and high respectively. Study findings showed significant associations between ToM task scores and positive response scores of children with severe visual impairments ($p = .014$). The effect size of these relationships was positive directionally and high respectively. Also, the findings demonstrated significant associations between ToM task scores and physical comforting scores of sighted children ($p = .014$). The effect size of these relationships was positive directionally and high, respectively.

Discussion

In the study, children with severe visual impairments, children with low vision, and sighted children were examined by comparing their ToM scores and their responses scores to reactions to emotional responses. The first purpose of the study compared ToM-first-order false belief task among the participant groups. The study's findings demonstrated a significant difference in the overall scores for unexpected content, unexpected location, and tom between children with severe visual impairments, children with low vision, and sighted children. The study showed

that children with severe visual impairment scored much lower on the unexpected content tasks than children with low vision and sighted children and significantly lower on the unexpected location tasks than sighted children.

It observed that children with severe visual impairments in ToM-first order false belief tasks scores had significantly lower than children with low vision and sighted children. In addition, children with low vision were more successful in ToM tasks than children with severe visual impairments. However, sighted children got higher scores than children with visual impairment. These study's findings demonstrate that children's levels of vision are related to ToM processes and that their ToM scores rise with their level of vision. In fact, it has been established that children with visual impairment show delays in recognizing their own and others' perspectives and roles (Hobson, 1990), as well as delays in comparison to sighted peers when determining the mental and emotional situation of others (Brambling & Asbrock, 2010). This research supports a previous study reporting that children with visual impairment display delays in ToM skills compared to their sighted peers (Brambling & Asbrock, 2010; Green et al., 2004; Minter et al., 1998; Peterson et al., 2000).

The second purpose of the study was to compare the responses of the participating children to an adult's emotional expressions. The study's findings showed significant differences in the categories of ignorance, physical comforting, positive response, and directing attention without reacting between children with low vision, children with severe visual impairments, and sighted children. According to the study, children with severe visual impairments scored higher than children with low vision and sighted children in the ignorance category. However, it was shown that children with low vision scored much better than children with severe visual impairments in the categories of positive response and directing attention without reacting and in the category of ignorance compared to their sighted peers. Finally, it was demonstrated that the sighted children received significantly higher scores than children with low vision and severe visual impairments in a positive response and physical comfort.

Compared to children with low vision and sighted children, children with severe visual impairments displayed ignorance more frequently. In fact, it is stated that children with visual impairments may have difficulty understanding the facial emotions of others due to their limited visual inputs (Wolffe, 2000). Accordingly, it has been shown that young infants with visual impairment display social exchange difficulties in many sub-dimensions, such as initiating and responding to mother-child interactions (İrtiş & Özdemir, 2019). It is also remarkable that children with low vision scored higher than children with severe visual impairments in the positive response and directing attention without reacting categories. This finding indicates that emotional expressive reactions may be affected by vision. According to anecdotes, children with severe visual impairments frequently ignore the researcher's emotional displays.

In contrast, children with low vision pay attention to their surroundings, try to understand, or give compatible responses. This study's conclusion agrees with previous studies demonstrating that children with visual impairments have difficulty expressing their emotions (Çotuk & Özdemir, 2021; Roch-Levecq, 2006). On the other hand, it has been noticed that when sighted children observe adults displaying reactions to emotional responses, they approach the adult's side, attempt to hug the adult to express their feelings, etc., and display reactions that are consistent with the practitioner's feelings.

The third purpose of the study was to investigate the relationships between children's ToM skills and their reactions to emotional responses. The finding showed a significant and negative relationship between ToM tasks and the ignorance category of the children with severe visual impairment, as well as a significant and positive relationship between ToM tasks and physical comforting and positive response. However, it was shown that there was a significant and positive relationship between sighted children's ToM scores and physical comforting. Finally, it was discovered that there was no relationship between the ToM score and reactions to emotional responses performed by low vision. This finding suggests that low vision displayed more adaptive behaviors than children with severe visual impairments, but it is also seen as a sign that low vision children are less able to develop social reactions that are appropriate for the social situation than sighted children.

The findings of this research demonstrated that children's vision levels were associated with ToM and reactions to emotional responses. The result indicated that children with severe visual impairments have difficulties with first-order false belief and respond less to the researcher's expressed emotions. In the Ignorance category, children showed behaviors including not responding to the adult's emotion, not directing any attention, and carrying on with their play as if nothing had happened. During the implementation, the researcher's facial expressions, gestures, and tones of voice represented her emotions, both in happy and sad emotions. The literature explains that facial expressions have social cue value and that emotional expressions are perceived based on the information provided by these cues (Hess et al., 2009). In fact, studies have found that at the ages of three to four, sighted children benefit from facial clues, including facial

expression and gaze direction, to understand the mental states of others (Baron-Cohen & Cross, 1992). On the other side, it is claimed that because of the advancement of ToM, which has an overlapping impact, they have a better understanding of how others may have beliefs, desires, feelings, or intentions that are dissimilar from their own (Astington & Baird, 2005; Greenaway & Dale, 2017). However, it is reported that children with visual impairment have difficulties reading facial expressions (Wolffe, 2000). These children have trouble identifying their own perspectives from other people and their roles (Hobson, 1990). As a result, it is believed that the difficulties children with severe visual impairment experience in understanding the reactions to emotional responses displayed by others may also contribute to delays in ToM. In fact, it has been discovered that children with severe visual impairments have difficulties with ToM because they cannot engage in symbolic play, which requires the player to play the role of the others (Karakaoğlu & Özdemir, 2021). Finally, anecdotal evidence from this research indicates that children with severe visual impairment do not automatically imitate others' emotions while they watch them (Arnold & Winkielman, 2020).

Children with low vision performed much better on the ToM task than children with severe visual impairments and responded differently to the researcher's emotional expressions. In this regard, it has been observed that children with low vision, as opposed to children with severe visual impairments, can respond more adaptively to reactions to emotional responses and can respond tactilely with contact (hugging, getting closer) and excitement reactions (such as clapping their hands), or by paying attention while trying to understand their surroundings. This study's conclusion demonstrates the developmental importance of visual input in understanding children's reactions to emotional responses and recognizing others' different mental states.

Finally, it was concluded that sighted children were more proficient in ToM processes than children with visual impairments (severe visual impairment and low vision). From an early age, sighted children attempt to help others, especially when they are in need, and as they become older and develop their ToM, they become better able to distinguish between the different mental states of others (emotions, thoughts, desires, etc.). For instance, it has been demonstrated that a 26-month-old infant tries to comfort a distressed child by observing and approaching them when they are upset (Wittmer & Petersen, 2016). Another study showed that 2-year-old children recognize their mothers' problems (such as sadness, discomfort, and frailty) and demonstrate social interaction skills by offering support and comfort to their mothers (Zahn-Waxler et al., 1992).

This study has some limitations, just like any other study. The participants in the study consisted of children with low vision and children with severe visual impairments who have any other disabilities. Although visual impairment is a rare disability, it is common to detect additional impairments, particularly in neurologic visual impairments. The number of children with visual impairments who participated was limited due to the study's focus on examining the limitations of visual skills among groups without developmental differences. In further studies, children with developmental disabilities can be included. Further research may be conducted to investigate the developmental impacts of other possible social factors on larger participant groups, given the close relationship between ToM development and social experiences.

Additionally, this research examined the relationships between children's ToM skills and their emotional expressive responses in the context of two primary emotional states. Future studies can investigate the relationship between the uses of different emotions and ToM. Throughout, emotional responses can be observed by directly examining how visually impaired children interact with their parents in daily life. Finally, it is suggested to use perspective-taking tasks on emotions in future research. Beyond all of these research limitations, the results of this study clearly demonstrated that children with severe visual impairment in the groups whose ages of language and cognitive development were matched experience limitations in the development of their ToM and their ability to produce adaptive emotional responses. Considering this study results, supporting children with severe visual impairment in adapting to social situations as early as possible is crucial.

Authors' Contributions

The subject of the article, the research design sections, was carried out by Prof. Selda Özdemir, and the collection of data, analysis of the data and the reporting of the study were carried out by Assist. Prof. Hale Çotuk.

References

- Ahn, H. J. (2003). *Teachers' role in the socialization of emotion in three child care centers* (Publication No. 3096920) [Doctoral dissertation, Pennsylvania State University]. ProQuest Dissertations and Theses database.
- Anghel, D. (2012). The development of Theory of Mind in children with congenital visual impairments. *Scientific Journal of Humanistic Studies*, 4(7), 229-235. <https://web.b.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope>
- Arnold, A. J., & Winkelman, P. (2020). The mimicry among us: Intra-and inter-personal mechanisms of spontaneous mimicry. *Journal of Nonverbal Behavior*, 44(1), 195-212. <https://doi.org/10.1007/s10919-019-00324-z>
- Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2012). *Social psychology* (8th ed.). Pearson.
- Astington, J. W., & Baird, J. A. (2005). Introduction: Why language matters. In J. W. Astington, & J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for Theory of Mind* (pp. 3-25). Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S., & Cross, P. (1992). Reading the eyes: Evidence for the role of perception in the development of a Theory of Mind. *Mind & Language*, 7(1-2), 172-186. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1468-0017.1992.tb00203.x>
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "Theory of Mind"? *Cognition*, 21(1), 37-46.
- Bartoli, G., Bulgarelli, D., & Molina, P. (2019). Theory of Mind development in children with visual impairment: The contribution of the adapted comprehensive test ToM storybooks. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(9), 3494-3503. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-019-04064-3>
- Bjorklund, D. F., Cormier, C. A., & Rosenberg, J. S. (2005). The evolution of Theory of Mind: Big brains, social complexity, and inhibition. In W. Schneider, R. Schumann-Hengsteler, & B. Sodian (Eds.), *Young children's cognitive development: Interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability and Theory of Mind* (pp. 147-174). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Brambring, M., & Asbrock, D. (2010). Validity of false belief tasks in blind children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(12), 1471-1484. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-010-1002-2>
- Cole, P. M., Jenkins, P. A., & Shott, C. T. (1989). Spontaneous expressive control in blind and sighted children. *Child Development*, 60(3), 683-688. https://www.jstor.org/stable/1130733?casa_token=u1gm4RHAcNEAAAAA%3AQkBzV3aDnE5A0FX
- Corn, A. L., & Lusk, K. E. (2010). Perspectives on low vision. In A. L. Corn & J. N. Erin (Eds.), *Foundations of low vision: Clinical and functional perspectives* (pp. 3-34). AFB.
- Çotuk, H., & Özdemir, S. (2021). Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar ile gören çocukların duygu ifadelerine verdikleri tepkilerinin karşılaştırılması [A comparison of the reactions to emotional expressions of children with visual impairments and sighted children]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(3), 543-567. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.669915>
- Çotuk, H., & Özdemir, S. (2022). Görme yetersizliğinden etkilenmiş ve gören çocukların sosyal etkileşim becerilerinin karşılaştırılması [A comparison of the social interaction skills of children with visual impairments and sighted children]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Erken Görünüm*, 1-21. <https://doi.org/10.9779/pauefd.816803>
- Demir, F. E., & Özdemir, S. (2016). A comparison of social skills of students with visual impairments and typically developing students. *IJAEDU-International E-Journal of Advances in Education*, 2(4), 85-94. <https://doi.org/10.18768/ijaedu.14714>

- DeMorat, M. G. (1998). *Emotion socialization in the classroom context: A functionalist analysis* (Publication No. 9921584) [Doctoral dissertation, University of California-Santa Barbara]. ProQuest Dissertations and Theses database.
- Dickerson, L. R., Smith, P. B., & Moore, J. E. (1997). An overview of blindness and visual impairment. In J. E. Moore, W. H. Graves, & J. B. Patterson (Eds.), *Foundations of rehabilitation counseling with persons who are blind or visually impaired* (pp. 3-23). AFB.
- DiGennaro, F. D., Martens, B. K., & Kleinmann, A. E. (2007). A comparison of performance feedback procedures on teachers' treatment implementation integrity and students' inappropriate behavior in special education classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis, 40*(3), 447-461. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1901/jaba.2007.40-447?casa_token=k0-
- Eggum, N. D., Eisenberg, N., Kao, K., Spinrad, T. L., Bolnick, R., Hofer, C., Kupfer, A. S., & Fabricius, W. V. (2011). Emotion understanding, Theory of Mind, and prosocial orientation: Relations over time in early childhood. *The Journal of Positive Psychology, 6*(1), 4-16. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17439760.2010.536776?casa_token=GjyAQPCKGjMAA
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Galati, D., Sini, B., Schmidt, S., & Tinti, C. (2003). Spontaneous facial expressions in congenitally blind and sighted children aged 8-11. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 97*(7), 418-428. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0145482X0309700704?casa_token=k3Z3GyyXXsMAA
- Glumbic, N., Jablan, B., & Hanak, N. (2011). Theory of Mind of the persons with visual impairments: Theoretical explanations and assessment procedures. *Specijalna Edukacija i Rehabilitacija (Beograd), 10*(3), 495-508. <https://rfasper.fasper.bg.ac.rs/handle/123456789/544>
- Green, S., Pring, L., & Swettenham, J. (2004). An investigation of first-order false belief understanding of children with congenital profound visual impairment. *British Journal of Developmental Psychology, 22*(1), 1-17. https://doi.org/10.1348/026151004772901087?casa_token=of5LG
- Greenaway, R., & Dale, N. J. (2017). Congenital visual impairment. In L. Cummings (Ed.), *Research in clinical pragmatics, series: Perspectives in pragmatics, philosophy & psychology* (pp. 1-45). Springer International.
- Harris, P. L., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G., & Cooke, T. (1989). Young children's Theory of Mind and emotion. *Cognition & Emotion, 3*(4), 379-400. <https://doi.org/10.1080/02699938908412713>
- Hess, U., Adams Jr., R. B., & Kleck, R. E. (2009). The face is not an empty canvas: How facial expressions interact with facial appearance. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 364*(1535), 3497-3504. <https://doi.org/10.1098/rstb.2009.0165>
- Hobson, R. P. (1990). On acquiring knowledge about people and the capacity to pretend: Response to Leslie (1987). *Psychological Review, 97*(1), 114-121. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.97.1.114>
- Hughes, C., & Leekam, S. (2004). What are the links between Theory of Mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development, 13*(4), 590-619. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.00285.x>
- Hyson, M. (2004). *The emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum*. Teachers College Press.
- İrtiş, A., & Özdemir, S. (2019). Görme yetersizliği olan ve olmayan çocuklarda anne-çocuk etkileşiminin karşılaştırılması [A comparison of mother-child interactions in children with visual impairments and typically developing children]. *Eğitim ve Bilim, 44*(200), 409-428. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7997>
- Işıtan, H. D., & Özdemir, S. (2019). Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar ve gören çocukların zihin kuramı becerileri ile çalışma belleğinin karşılaştırılması [A comparison of the theory of mind and working memory performances of children with visual impairments and sighted children]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(4), 827-842. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2019055869>

- Johnson, B., & Christensen, L. (2016). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage.
- Karakaşoğlu, S., & Özdemir, S. (2020). Görme yetersizliği olan ve gören çocukların bakış açısı alma ve birinci derece yanlış kanı atfı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [An examination of the relationship between perspective taking and first order false belief in children with visual impairments and sighted children]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1356-1373. <https://doi.org/10.17679/inuefd.793485>
- Karakaşoğlu, S., & Özdemir, S. (2021). Görme yetersizliği olan ve gören çocukların gelişimsel oyun seviyeleri ile zihin kuramının karşılaştırmalı incelenmesi [A comparative examination of theory of mind and developmental play assessment in children with visual impairments and sighted children]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(3), 611-638. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.719171>
- Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*. Oxford University Press.
- Korkmaz, B. (2011). Theory of Mind and neurodevelopmental disorders of childhood. *Pediatric Research*, 69(5), 101-108. <https://www.nature.com/articles/pr92011100>
- Lang, M., Hintermair, M., & Sarimski, K. (2017). Social-emotional competences in very young visually impaired children. *British Journal of Visual Impairment*, 35(1), 29-43. <https://doi.org/10.1177/0264619616677171>
- Minter, M., Hobson, R. P., & Bishop, M. (1998). Congenital visual impairment and 'Theory of Mind'. *British Journal of Developmental Psychology*, 16(2), 183-196. <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.2044->
- Özkubat, U., & Özdemir, S. (2012). Görme yetersizliğinden etkilenmiş ve normal gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerinin karşılaştırılması [A comparison of social skills in turkish children with visual impairments and typically developing children]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(1), 1-14. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000163
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu [SPSS survival manual]* (S. Balcı & B. Ahi, Trans.). Anı Yayıncılık. (Original book published 2001)
- Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 125-137.
- Peterson, C. C., Peterson, J. L., & Webb, J. (2000). Factors influencing the development of a Theory of Mind in blind children. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(3), 431-447. <https://doi.org/10.1348/026151000165788>
- Pijnacker, J., Vervloed, M. P. J., & Steenbergen, B. (2012). Pragmatic abilities in children with congenital visual impairment: An exploration of non-literal language and advanced Theory of Mind understanding. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(11), 2440-2449. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1500-5>
- Repacholi, B. M., & Gopnik, A. (1997). Early reasoning about desires: Evidence from 14-and 18-month-olds. *Developmental Psychology*, 33(1), 12-21. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.1.12>
- Roch-Levecq, A. C. (2006). Production of basic emotions by children with congenital blindness: Evidence for the embodiment of Theory of Mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(3), 507-528. <https://doi.org/10.1348/026151005X50663>
- Sak-Wernicka, J. (2016). Exploring Theory of Mind use in blind adults during natural communication. *Journal of Psycholinguistic Research*, 45(4), 857-869. <https://doi.org/10.1007/s10936-015-9379-x>
- Savaşır, I., Sezgin, N., & Erol, N. (1994). *Ankara Gelişim Tarama Envanteri el kitabı [Ankara Development Screening Inventory]*. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi.
- Thornton, S. (2002). *Growing minds: An introduction to cognitive development*. Palgrave Macmillan.
- Trevarthen, C. (2012). The generation of human meaning: How shared experience grows in infancy. In A. Seemann (Ed.), *Joint attention: New developments in psychology, philosophy of mind, and social neuroscience* (pp. 73-113). MIT Press.

- Walle, E. A., & Campos, J. J. (2012). Interpersonal responding to discrete emotions: A functionalist approach to the development of affect specificity. *Emotion Review*, 4(4), 413-422. <https://doi.org/10.1177/1754073912445812>
- Wellman, H. M. (2014). *Making minds: How Theory of Mind develops*. Oxford University Press.
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind tasks. *Child Development*, 75(2), 523-541. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x>
- Wellman, H. M., & Woolley, J. D. (1990). From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology. *Cognition*, 35(3), 245-275. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(90\)90024-E](https://doi.org/10.1016/0010-0277(90)90024-E)
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)
- Wittmer, D. S., & Petersen, S. H. (2016). *Infant and toddler development and responsive program planning: A relationship-based approach* (4th ed.). Pearson.
- Wolffe, K. E. (2000). Adults with low vision: Personal, social and independent living needs. In A. L. Corn & A. J. Koenig (Eds.), *Foundations of low vision: Clinical and functional perspectives* (pp. 322-339). AFB.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28(1), 126-136. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.1.126>



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

2023, 24(2), 215-234

ARAŞTIRMA | RESEARCH

Gönderim Tarihi | Received Date: 24.10.21

Kabul Tarihi | Accepted Date: 26.12.22

Erken Görünüm | Online First: 07.01.23

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Birden Fazla Çocuğa Sahip Annelerin Deneyimleri: Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz Çalışması

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

Experiences of Mothers of Multiple Children with Autism Spectrum Disorder: An Interpretative Phenomenological Analysis Study

[Click here to read in English](#)

Hatice Şengül-Erdem





Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Birden Fazla Çocuğa Sahip Annelerin Deneyimleri: Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz Çalışması

Hatice Şengül-Erdem ¹

Öz

Giriş: Bu çalışmada, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan birden fazla çocuğa sahip annelerin deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Yorumlayıcı fenomenolojik analiz çalışması olarak desenlenen çalışmaya OSB olan birden fazla çocuğa sahip dokuz anne katılmış ve veriler yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde annelerin kişisel söylemlerinin ve duygusal yansımalarının derinlemesine ortaya konabilmesi için yorumlayıcı fenomenolojik analiz yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular: Analiz sonucunda yaşamın merkezi: İki otizmlı çocuk annesi olmak, gittikçe artan izolasyon ve güçlenme çabaları olmak üzere üç ana temaya ulaşılmıştır. Bulgulara göre anneler yaşamlarını OSB olan çocuklarını merkeze alarak sürdürmekte ve sosyal yaşam içinde gittikçe yalnızlaşmaktadır. Anneler, günlük yaşamlarını sürdürmekte zorlanmakta, yoğun bir gelecek endişesi yaşamakta, ihtiyaç duydukları destek kaynaklarından yoksun olduklarını düşünmekte ve OSB olan birden fazla çocuk sahibi olmanın eşleri ile olan ilişkileri ve sosyal ağlarında yalnızlıklarını arttıracak dönüşümlere yol açtığını hissetmektedirler. Bunun yanında anneler güçlenmek için çeşitli stratejiler geliştirmektedirler. Bu stratejiler dini inançlar, çocuklarını birbirleri ile veya daha yoğun yetersizliği olan çocuklarla kıyaslamak ve çocuklarının küçük başarılarına odaklanmak şeklinde ortaya çıkmıştır.

Tartışma: Konu ile ilgili sınırlı çalışma olmakla birlikte OSB tanılı birden fazla çocuğu olan annelerin deneyimleri, yetersizliği olan birden fazla çocuğa sahip veya OSB tanılı bir çocuğu olan annelerin deneyimlerini araştıran çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler: OSB olan birden fazla çocuğa sahip olan anneler bir yandan yoğun bir sosyal izolasyon yaşayıp “annelik rolünü” yaşamlarının merkezine alırken bir yandan da kendilerini güçlü kılmak zorunda hissetmekte ve bunun için bazı stratejiler geliştirmektedirler. Araştırma bulgularına göre OSB olan birden fazla çocuğa sahip annelerin yaşamlarını kolaylaştıracak düzenlemeler gerektiği ve annelerin deneyimlerinin daha büyük katılımcı sayısı ile yapılacak çalışmalarla incelenmesi önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Anneler, deneyim, etiketlenme, güçlenme, otizm spektrum bozukluğu (OSB), yorumlayıcı fenomenolojik analiz (YFA).

Atıf için: Şengül-Erdem, H. (2023). Otizm spektrum bozukluğu olan birden fazla çocuğa sahip annelerin deneyimleri: Yorumlayıcı fenomenolojik analiz çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(2), 215-234. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1013765>

¹Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, E-posta: hatice.erdem@medeniyet.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2933-8198>

Giriş

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association [APA]) tarafından yayımlanan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabının beşincisinde (DSM-5) kendini toplumsal iletişim ve etkileşimde sınırlılık ile kısıtlı ve yineleyici davranışlarla gösteren nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013). Son yayınlanan yaygınlık oranına dair verilerde 44 çocuktan birinde OSB görülme riski olduğu belirtilerek yaygınlığının hızla arttığına vurgu yapılmaktadır (Maenner vd., 2021). Çocuklarının tanı alması ile birlikte ebeveynleri için de farklı bir dönem başlamaktadır. Bazı çalışmalarda tanılamanın stresli, ebeveynler tarafından anlaşılması zor olan, OSB'nin nedenlerinin ve tedavi ile ilgili belirsizliklerin olduğu karmaşık bir süreç olduğu belirtilmektedir (Dale vd., 2006; Keenan vd., 2009). Tanı sonrası ebeveynlerin günlük yaşamları OSB olan çocuklarının bakımının getirdiği yük nedeniyle ve özellikle problem davranışları yönetmekte ve rutinlerin değişmesi sonucu ortaya çıkan öfke nöbetleri ile baş etmekte zorlandıkları için büyük ölçüde bir değişime uğramakta (DePape & Lindsay, 2015), ebeveynler aile ve daha geniş bir sosyal çevre içinde farklı zorluklar ile karşılaşmaktadırlar (Broady vd., 2017).

DePape ve Lindsay'in (2015) OSB olan çocuğa sahip ebeveynlerin deneyimleri ile ilgili çalışmasında, çocuklarındaki gelişimsel farklılıklara dair tanı aldıkları için ebeveynlerin tanılama sonrasında bir rahatlama hissettikleri, fakat OSB'nin yaşam boyu devam eden bir bozukluk olduğunu öğrenmelerinin ise ebeveynlerde yıkıma neden olduğu belirtilmektedir. Fernández-Alcántara ve diğerlerine (2016) göre "otizm" sözcüğü o ana kadar beklenen "sağlıklı" çocuğun ve onlar için hayal ettikleri geleceğin beklenmedik kaybıdır ve bu duygu ebeveynlerde kedere yol açmaktadır. Tanılama boyunca ve sonrasında annelerin OSB olan çocukları için eğitim ve müdahale hizmetlerini yürütmek, ev işleri ile ilgilenmek ve çalışmayı eş zamanlı yürütmek zorunda kaldıkları için daha kırılabilir hale geldiği ve stres yaşadıkları belirtilmektedir (Lutz vd., 2012; Nicholas vd., 2020; Reddy vd., 2019). Annelerin yaşadıkları stres birçok yaşantı ve etken sonucunda daha da artmaktadır. Çocukların problem davranışları ve iletişim zorlukları yaşamaları (Lutz vd., 2012; Pepperell vd., 2018; Safe vd., 2012), annelerin sosyal ve ev yaşamındaki etkinlikleri düzenleme zorunluluğu (Lutz vd., 2012), çocuklarının bakımı ile ilgili fazladan oluşan yük ve sorumluluk (Dale vd., 2006; Nicholas vd., 2020), finansal kaygılar ve kaynak sınırlılıkları (Gobrial, 2018; Lutz vd., 2012; Nicholas vd., 2020; Sim vd., 2018), sosyal ilişkilerdeki gerginlikler ve sosyal yaşamdan kendini çekme (Furrukh & Anjum, 2020; Gobrial, 2018; Lutz vd., 2012; Pepperell vd., 2018; Sim vd., 2018), OSB'nin nedenleri ile ilgili belirsizlikler (Dale vd., 2006), gelecek korkusu (Pepperell vd., 2018) ve eşlerle olan ilişkideki değişimler (DePape & Lindsay, 2015; Sim vd., 2018) araştırmalarda ortaya çıkan stres kaynaklarıdır.

Alanyazında OSB olan çocukların anneleri ile yürütülen çalışmaların bulgularına göre (Gobrial, 2018; Nicholas vd., 2020; Woodgate vd., 2008) annelerin en sık deneyimledikleri yaşantılardan birinin sosyal izolasyon olduğu söylenebilir. Woodgate ve diğerleri (2008) yürüttükleri çalışmada OSB olan çocukların ailelerinin sosyal yaşamdan kendilerini çekerek kendi dünyalarını yarattıklarını, yaşamı kendi başlarına yürütmek zorunda kaldıklarını hissettiklerini ve bu zorunluluğu en çok OSB olan çocuklarına bakım verirken yaşadıkları zorlayıcı durumlarda hissettiklerini ifade etmişlerdir. Aynı çalışmada annelerin kendilerini toplumsal yaşamdan geri çekmesinin nedenleri toplumun OSB'yi ve ailelerin yaşadıkları zorlukları anlama yetersizliği, annelerin çocuklarının eğitimi ve rutinlerinden dolayı yaşamlarını herkes gibi sürdüremedikleri ve "normal" yaşamı kaybettikleri duygusu, annelerin ailelerinden uzaklaştıklarını hissetmeleri ve "sistemin" destekleyici olmaması şeklinde sıralanmaktadır. Anneler kendi dünyalarına çekildikçe izolasyonları artmaktadır. Hissedilen izolasyonda en önemli nedenin "sistemin" çocuklarının gelişimini destekleyecek şekilde yürümemesidir. Özellikle eğitim ve sağlık hizmetlerinin etkili bir şekilde eğitimi uzmanlar tarafından kurumsal olarak karşılanmıyor oluşu annelerin izolasyon duygusunu arttırmaktadır. Farklı bir çalışmada anneler OSB olan çocukların etkili destek hizmetlerinden yoksun olduklarını, kendilerinin ve bir bütün olarak ailelerin sosyal anlamda desteklenmesinin yaşam kalitesini etkilediğini fakat etkili destek hizmetlerine erişemediklerini ifade etmektedirler (Kuhlthau vd., 2014).

Yaşam kalitesi ile ilgili başka bir olgu etiketlenmedir. Annelerin sosyal yaşam içinde edindikleri "kötü ebeveyn" etiketi annelerin yaşam kalitesini olumsuz etkilemektedir (Broady vd., 2017). Bu etiketlenme en çok sosyal yaşam içinde çocukların sergiledikleri OSB'ye özgü davranışlardan kaynaklanmakta ve anneler "kötü ebeveyn" olarak değerlendirilmektedir. Bazı çalışmalarda annelerin "kötü ebeveyn" olarak etiketlenmesinin en önemli nedenlerinden birinin OSB olan çocukların fiziksel özelliklerinin nörotipik gelişen çocuklar gibi olması ve problem davranışların yetersiz ebeveynlikle ilişkilendirilmesi olduğu (DePape & Lindsay, 2015; Gobrial, 2018) belirtilmektedir. Bu etiketlenme, toplumsal yaşam dışında okul, aile ve arkadaşlar tarafından da yapılmaktadır (Broady vd., 2015). Buna rağmen anneler, çocuklarının gelecekle ilgili beklentilerini azaltarak kendilerine baş etme stratejileri geliştirmekte ve çocuklarının yaşamları için en önemli şeyin sosyal bütünleşme, bağımsızlık ve topluma katkı sağlama olduğunu belirtmektedirler (Safe vd., 2012).

Anneler, sosyal destek eksikliği ve yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocuklarına bakım verirken yaşadıkları zorluklardan dolayı ikinci çocuğa sahip olma ile ilgili karmaşa yaşamakta, bazen ikinci çocuk ile mevcut koşullarının daha iyi olabileceklerini düşünürlerken bazen de daha kötüye gidebileceğini düşünmektedirler (Kimura vd., 2010). Belirsizlik, yeniden yetersizliği olan bir çocuğa sahip olma riski, yetersizliğin yoğunluğu, doğacak yeni çocuğa gelişimsel yetersizliği olan çocukları ile ilgili bir yük yükleme korkusu, evlilik ilişkilerinin değişeceği kaygısı, sosyal destek ve kabulün yetersiz olması, bakım verme konusunda yeterince destek göremeyecek olmak korkusu annelerin ikinci bir çocuğa sahip olmasını engellemektedir (Kimura & Yamazaki, 2019; Kimura vd., 2010).

Alanyazında OSB olan çocuğa sahip annelerin deneyimlerine oldukça yer verilmiş olmakla birlikte OSB’de dahil nörogelişimsel yetersizliği olan birden fazla çocuğa sahip annelerin deneyimleri ile ilgili çalışmaların kısıtlı olduğu ve bu çalışmaların annelerin deneyimleri ile iyi oluş düzeylerini inceledikleri görülmektedir (Ha vd., 2008; Kimura & Yamazaki, 2013; Orsmond vd., 2007; Stanford vd., 2020). Bu çalışmalardan birinde Kimura ve Yamazaki (2013) yorumlayıcı fenomenolojik analiz (YFA) olarak desenledikleri nitel çalışmada zihin yetersizliğine sahip birden fazla çocuğu olan annelerin deneyimlerini araştırmışlardır. Çocukların sahip olduğu yetersizlikler OSB, Down sendromu, farklı kromozom anomalileri, OSB özelliklerinin gösteren zihin yetersizliği gibi farklılık göstermektedir. Çalışmada annelerin sürekli fiziksel ve zihinsel yorgunluk hissettikleri, çocukların ihtiyaçlarını karşılamaktan dinlenmeye fırsat bulamadıkları ve destek hissetmedikleri ortaya çıkmıştır. Çalışmada anneler, yetersizliği olan birinci çocuktan sonra “sağlıklı” bir çocuk dünyaya getirip “sıradan” yaşamlarını yeniden inşa etmeyi planlarken yetersizliği olan ikinci çocuktan sonra umutlarını kaybettiklerini ve çok yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmada annelerin “ideal anneliği” deneyimleme şansı veya sıradan aileye sahip olma ile ilgili umudunu vurgulamak için “sağlıklı çocuk” metaforunu kullandıkları ifade edilmektedir. Çalışmada, annelerin hissettikleri yorgunluğun annelerin annelik rolüne ara verememelerinden ve yeterli/esnek sosyal destek sistemlerinin olmamasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada anneler çocuklarının davranış problemlerinden dolayı “bitmeyen” bir ebeveynlik yaptıklarını düşünmekte ve sürekli yorgun hissettiklerini belirtmektedirler.

Orsmond ve diğerleri (2007) tarafından yürütülen ve bir OSB tanılı ve bir nörotipik gelişim gösteren çocuğu olan annelerle OSB’yi de içeren birden fazla yetersizliği olan çocukların annelerinin iyi oluş özelliklerinin karşılaştırıldığı nicel çalışmada, yetersizliği olan birden fazla çocuğa sahip annelerin kaygı ve depresyon düzeylerinin daha yüksek olduğu, daha düşük aile uyumu ve bütünlüğü hissettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Ha ve diğerlerinin (2008) yürüttüğü çalışmada bir ve birden çok nörogelişimsel bozukluğu olan çocuğa sahip ebeveynlerin iyi oluş düzeyleri ile somatik belirtilerinin karşılaştırılmıştır. Bulgulara göre yetersizliği olan birden fazla çocuğa sahip ebeveynlerin karşılaştırma grubuna göre daha olumsuz etkilendiği, daha yüksek stres yaşadıkları ve baş ağrısı, sırt ağrısı, eklemelerde sertlik, uykuya dalmakta veya uykuda kalmakta zorluk gibi somatik semptomlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı çalışmada annelerle babalar da karşılaştırılmış ve annelerin babalara göre somatik belirtilerinin istatistiksel olarak daha fazla olduğu, öfke, umutsuzluk gibi daha yüksek olumsuz duyguya sahip oldukları ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Birden çok nörogelişimsel bozukluğu olan çocuğa sahip annelerle ilgili çalışmalarda ortaya çıkan bir diğer bulguda da annelerin çok büyük zorluklar yaşamalarına rağmen “çocuklarım için yaşamak zorundayım” demesi ve bunu başarmak için ebeveynliğe karşı olumlu bir bakış açısı geliştirerek anneliği memnuniyet verici ve konforlu olarak tanımlamaları, çocuklarına ve kendi yaşamlarına karşı iyimser bir bakış açısı ile güçlenmeleridir (Kimura & Yamazaki, 2013). Stanford ve diğerlerinin (2020) çalışmasında anneler çocuklarının en küçük başarılarından bile büyük bir gurur duyduklarını belirterek iyimser bir bakış açısı geliştirdiklerini ifade etmektedirler.

Ülkemiz alanyazınında annelerin deneyimleri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların OSB olan bir çocuğa sahip annelerle yürütüldüğü ve ülkemiz dışında yürütülen çalışma bulguları ile benzer sonuçlar ortaya koydukları görülmektedir (Bilgin & Küçük, 2010; Değirmenci, 2019; Güleç-Aslan, 2017; Koydemir & Tosun, 2009; Töret vd., 2014; Yassıbaş & Çolak, 2019). Ulusal alanyazındaki çalışmalarda öne çıkan bulgulardan ilki annelerin yaşadığı strestir. Finansal zorluklar, OSB olan çocuklarının iletişim zorlukları, problem davranışları, stereotipik ve takıntılı davranışları, boşanma, bakım zorlukları ve temel bakım veren kişinin anneler olması, kariyerini erteleme veya bitirme (Değirmenci, 2019; Koydemir & Tosun, 2009) ile OSB’nin kesin bir tedavisinin olmaması (Güleç-Aslan, 2017) annelerde ortaya çıkan stresin en temel kaynaklarını oluşturmaktadır. Gelecek ile ilgili hissedilen kaygı bir diğer önemli bulgu olarak ortaya konmaktadır (Bilgin & Küçük, 2010; Güleç-Aslan, 2017). Güleç-Aslan’a (2017) göre, ergenlik ve yetişkinlikte karşılaşılabilecek sorunlar ve çözüm yolları bulamayacaklarını düşünmeleri, destek olacak kurumların kısıtlı olması, yaşlandıkları veya öldükleri zaman çocuklarına kimin bakım vereceği belirsizliği annelerin kaygılarının kaynağını oluşturmaktadır. Yaşamlarının zor

olduğunu ifade eden anneler (Güleç-Aslan, 2017) dinlenmeye zaman bulamamaktadırlar (Yassıbaş & Çolak, 2019). Türk anneler en büyük destek kaynaklarının aileleri olduğunu (Koydemir & Tosun, 2009) belirtmeler bile ihtiyaç duydukları sosyal desteğe sahip olmadıklarını ve zamanla kendilerine yakın insanlarla iletişimlerini kaybettiklerini ifade etmişlerdir (Değirmenci, 2019). Bu çalışmaların tamamı OSB tanılı bir çocuğa sahip annelerle yürütülmüş olmakla birlikte uluslararası alanyazındaki farklı çalışmalarda birden fazla özel gereksinimli çocuğa sahip olmanın annelerdeki stresi arttırdığı (Prata vd., 2019; Spratt vd., 2007) ve annelerin daha mutsuz hissettikleri (Kuhlthau vd., 2014) belirtilmektedir. Ülkemiz dışındaki bu çalışma bulguları benzer çalışmaların ülkemizde de yürütülmesini ve OSB tanılı birden fazla çocuğa sahip annelerin deneyimlerinin, yaşantılarına dair algılarının ve destek kaynaklarının neler olduğunu belirlenmesini önemli kılmaktadır.

Yukarıda da belirtildiği gibi OSB tanılı bir çocuğa sahip olmak annelerde stres ve depresyon gibi olumsuz sonuçlara yol açmakta, anneler yeterli destek sistemlerine ulaşamadıklarında bu olumsuz etkiler artmaktadır. OSB olan çocuklara temel bakım veren kişinin anneler olduğu (Hoefman vd., 2014) göz önüne alındığında annelerin bakım veren kişi olma ile ilgili yaşadığı zorluklar günlük yaşamlarını etkilemektedir. Alanyazında ailedeki özel gereksinimli çocuk sayısının annelerin hissettikleri olumsuz duygular üzerinde önemli bir etken olduğu ifade edilmektedir (Prata vd., 2019). Örneğin, sahip olunan özel gereksinimli çocuk sayısı arttıkça, annelerin daha depresif ve mutsuz hissettikleri ve bakım veren kişi olma yükünü daha fazla taşıdıkları belirtilmektedir (Kuhlthau vd., 2014). Alanyazında OSB tanılı birden fazla çocuğa sahip annelerin deneyimlerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ulaşılan çalışmalar ise nörogelişimsel yetersizliği olan birden fazla çocuğa sahip annelerin deneyimleri ve psikolojik durumları ile ilgili uluslararası çalışmalarla sınırlıdır (Ha vd., 2008; Kimura & Yamazaki, 2013; Orsmond vd., 2007; Stanford vd., 2020). Ayrıca konu ile ilgili yürütülmüş çalışmalarda ailelere destek sağlanabilmesi, ebeveynlerin baş etme stratejilerinin ve yetersizliği nasıl kabul ettiklerinin anlaşılabilmesi ve ebeveynlerin yaşamlarına daha bütüncül bir bakış açısı geliştirilebilmesi için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır (Kimura & Yamazaki, 2013; Stanford vd., 2020). Bu ihtiyaçlardan yola çıkarak bu araştırmanın amacı OSB olan birden fazla çocuğa sahip annelerin deneyimlerini ve OSB'ye ilişkin anlam arayışlarını anlamaya çalışmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. OSB olan birden fazla çocuğu sahip annelerin günlük yaşam deneyimleri nelerdir?
2. OSB olan birden fazla çocuğa sahip annelerin sosyal yaşamlarındaki değişimler ve bu değişimler sonucunda oluşan veya bu değişimlere yol açan duygusal tepkileri nelerdir?
3. OSB olan birden fazla çocuğa sahip annelerin kendilerini güçlü kılmak için geliştirdikleri baş etme stratejileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Yöntemi

OSB olan birden fazla çocuğa sahip annelerin deneyimlerini anlamak derinlemesine bir bakış açısı gerektirdiği için ve bu amaçla yürütülmüş fenomenolojik çalışmaların azlığı nedeni ile (Kimura vd., 2010) araştırma YFA çalışması olarak desenlenmiştir. YFA, katılımcıların kişisel söylemlerinin derinlemesine analiz edilmesine dayanan (Smith, 2011), araştırma olgusu ile ilgili olarak her bir katılımcının deneyimlerini ayrıntılı paylaşabileceği ve duygusal yansımalarının da yakalanabileceği bir yaklaşım sunmaktadır (Smith & Eatough, 2006). YFA, katılımcıların deneyimlerinin öncelikli ilgi alanı olduğu ve öncesinde kısıtlı çalışma yapılmış konularda uygun bir yöntemdir (Munroe vd., 2016).

Tablo 1

Katılımcı ve OSB Olan Çocuklarının Özellikleri

Kod	Yaş	Eğitim	Meslek	Medeni durum	Yaşadığı şehir	OSB tanı 1. çocuk yaş/cinsiyet/devam ettiği okul	Tanılanma yaşı/ikincil tanı	Çocuğun aldığı destekler	OSB tanı 2. çocuk yaş/cinsiyet/devam ettiği okul	Tanılanma yaşı/ikincil tanı	Çocuğun aldığı destekler	Başka çocuk yaş/cinsiyet
A1	41	Lisans	Öğretmen	Evli	İstanbul	12/E/kaynaştırma	3	Özel eğitim/özel ders/gölge öğretmen	6/E/özel eğitim sınıfı	4	Duyu terapisi/gölge öğretmen	
A2	43	İlkokul	Ev hanımı	Evli	İstanbul	18/E/kaynaştırma	3	Özel eğitim	5.5/E/kaynaştırma	2	Özel eğitim/duyu terapisi/oyun terapisi	14/E
A3	35	İlkokul	Ev hanımı	Evli	İstanbul	10/K/özel eğitim okulu	2.5	Özel eğitim/spor kulübü	5/E/özel eğitim anaokulu	2/DEHB	Özel eğitim	
A4	44	Lisans	Hemşire	Evli	Ankara	8/E(ikiz)/kaynaştırma	1.5	Özel eğitim/hipoterapi	8/E(ikiz)/özel eğitim sınıfı	1.5	Özel eğitim/hipoterapi	8/E
A5	44	İlkokul	Ev hanımı	Evli	İstanbul	10/E/özel eğitim sınıfı	2.5/zihin yetersizliği	Özel eğitim	7/E/kaynaştırma	3.5	Özel eğitim	
A6	37	İlkokul	Ev hanımı	Evli	İstanbul	15/E/özel eğitim sınıfı	2/zihin yetersizliği	Özel eğitim	3.5/K	1.5	Özel eğitim	
A7	38	Önlisans	Ev hanımı	Evli	Ankara	7/K(ikiz)/özel eğitim anaokulu	3	Özel eğitim/duyu terapisi	7/K(ikiz)/özel eğitim anaokulu	3	Özel eğitim/duyu terapisi	
A8	33	Lise	Ebe	Evli	Manisa	6/E(ikiz)/özel eğitim anaokulu	2	Özel eğitim/dil ve konuşma terapisi	6/K(ikiz)/özel eğitim anaokulu	2/serabral palsy	Özel eğitim/fizyoterapi	13/E
A9	37	Ortaokul	Ev hanımı	Evli	İstanbul	12/E(ikiz)/özel eğitim okulu	2.5/zihin yetersizliği	Özel eğitim/spor kulübü	12/E(ikiz)/özel eğitim okulu	2.5/zihin yetersizliği	Özel eğitim/spor kulübü	-

Not: A = anne; Başka çocuk = nörotipik gelişim gösteren çocuk; DEHB = dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu; E = erkek; K = kız.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını OSB olan birden fazla çocuğa sahip dokuz anne oluşturmaktadır. Katılımcılara amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile ulaşılmıştır. Katılımcı olma ölçütü resmi olarak OSB tanısı almış birden fazla çocuğa sahip olma ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etme olarak belirlenmiştir. Araştırmacı, farklı şehirlerdeki OSB ile ilgili derneklere ulaşarak OSB olan birden fazla çocuğa sahip aileler ile ilgili bilgi almıştır. Dernekler, üyeleri arasında OSB olan birden fazla çocuğa sahip anneler olduğunu ve iletişime geçebileceklerini belirtmeleri durumunda araştırmacı derneklerdeki iletişim kurulan yetkili kişiden aile ile ilgili dönüt beklemiştir. Derneklerdeki yetkili kişiler ailelerin iletişim bilgilerini araştırmacıya iletmiş ve araştırmacı anneleri telefonla arayarak hem kendisi hem de çalışma ile ilgili bilgi vermiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden anneler ile görüşme yapmak için uygun zaman belirlenmiş ve randevu oluşturulmuştur. Belirlenen zamanda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Annelerden altısı araştırmacının da yaşadığı İstanbul'da, iki anne Ankara'da, bir anne ise Manisa'da yaşamaktadır. Tablo 1'de anneler ve OSB olan çocukları ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

Verilerin Toplanması

Veriler demografik bilgi formu ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler yolu ile toplanmıştır. Görüşme soruları, OSB olan birden fazla çocuk annesi olmanın duygusal boyutu, zor ve olumlu yanları, günlük yaşam ve sosyal yaşam üzerindeki etkileri, gelecek beklentileri gibi alanlarda annelerin deneyimlerine odaklanmaktadır. Görüşme soruları, ilgili alanyazın (Güleç-Aslan, 2017; Kimura & Yamazaki, 2010; Yassıbaş & Çolak, 2019), yazarın OSB olan çocuğa sahip ailelerle çalışmalar yürütmüş olması ve eğitim ortamlarında ebeveynlerle çalışma deneyimi ile çalışmanın genel amaçları doğrultusunda oluşturulmuştur. Daha sonra biri özel eğitim, diğeri rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanlarında görev yapan ve OSB olan çocukların aileleri ile ilgili nitel çalışmalar yürütmüş doktora derecesine sahip iki öğretim üyesinden görüşme soruları ile ilgili uzman görüşü alınmıştır. Görüşme sorularına son şekli verilmeden önce bir pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme, İstanbul ilinde yaşayan ve dokuz yaşında, özel eğitim sınıfına devam eden OSB tanılı ikiz erkek çocukları olan üniversite mezunu bir anne ile kendi evinde yüz yüze gerçekleştirilmiş ve 90 dakika sürmüştür. Pilot görüşme öncesinde ikisi buz kırıcı olmak üzere 20 sorudan oluşan görüşme soruları pilot görüşme sonrasında iki soru birleştirilerek tek soru olarak yeniden düzenlenmiş, başka bir soru ise yanıtın ilk görüşme sorularından birinde alındığı görülerek görüşme sorularından çıkarılmıştır. Böylece ikisi buz kırıcı olmak üzere toplam 18 soru olacak şekilde görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen demografik bilgi formu ile annelerin OSB olan çocukları ve aldıkları eğitim ve destek türleri, annenin yaşı ve mesleği, medeni durumu ve başka çocukları olup olmadığı ile ilgili bilgiler elde edilmiştir.

Görüşmeler Şubat-Mart 2021 süresince araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşme süreleri 75-90 dakika arasında değişmiş ve ortalama süre 84 dakika olarak hesaplanmıştır. Dokuz görüşmenin altısı araştırmacının da yaşadığı İstanbul'da araştırmacının annesi evinde ziyareti ile yüz yüze gerçekleştirilirken, farklı iki şehirde yaşayan üç anne ile görüşmeler telefonda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kaydı olarak kaydedilmiş ve sonra yazılı olarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşmeler öncesinde onam formu karşılıklı imzalanmış ve anneler demografik bilgi formunu doldurmuştur. Telefonla yapılan görüşmelerde de annelere onam formu okunmuş, onayları ses kaydı olarak alınmış ve demografik bilgi formunda yer alan sorular araştırmacı tarafından sorularak yanıtları forma aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde YFA kullanılmıştır. Çalışmada her bir görüşmenin ayrı ayrı analiz edildiği ve sonrasında her bir görüşme analizinin birleştirilerek bulguların sunulduğu idiografik yaklaşım ile bulgulara ulaşılmıştır (Smith vd., 1999; Smith & Osborn, 2008).

Veri analizi Smith ve diğerleri (1999) tarafından kullanılan analiz basamakları takip edilerek gerçekleştirilmiştir. Analizde izlenen basamaklar şu şekildedir; (1) her bir görüşme dökümünün analiz öncesi içeriğe daha tanıdık olmak için yazar tarafından birden çok kere okunması, (2) ilk görüşme dökümünün ilk okunuşunda dökümün sol sütununa ilk yorumlar ve kodların yazılması (3) ilk görüşme dökümünün ikinci okunuşunda sağ sütuna metnin "temel niteliğinin" yakalanmasını sağlayacak temaların anahtar sözcükler şeklinde yazılarak ilk alt temalar ve temaların oluşturulması ve yazılması, (4) oluşturulan alt temaların ve temaların arasındaki ilişkinin analiz edilmesi, metin içi sırasına göre sıralanması ve gerekli durumlarda birleştirilmesi, (5) her bir görüşme için ilk yorumların ve kodların yazılması, alt temaların ve temaların oluşturulması işleminin ilk görüşmedeki basamaklar izlenerek gerçekleştirilmesi (6) ilgili alt temalar ile ana temaları ve orijinal yorumları

doğrularak tüm görüşmeler için ortak ana temaların ve alt temalarının oluşturulması, (7) açıklayıcı yorumların eklenmesi (Biggerstaff & Thompson, 2008; Smith vd., 1999; Smith & Osborn, 2008). Araştırmacı her görüşme sırasında annelerin vurgulu yorumlarını, sık kullandıkları ifadeleri, gülmelerini, ağmalarını ve duraksamalarını not etmiştir. Ayrıca araştırmacı her görüşme sonrası saha notları tutmuş ve analizleri yorumlarken bu notlardan faydalanmıştır.

Araştırmacı Rolü

Nitel araştırmalarda veri toplama ve analizi gerçekleştiren kişi olması nedeni ile araştırmacının uzmanlık alanı, deneyimi ve yetkinliği araştırmacının inandırıcılığı için oldukça önemlidir (Patton, 2002; Shenton, 2004). Mevcut çalışmanın araştırmacısı özel gereksinimli çocuklar ve aileleri ile yaklaşık 20 yıllık çalışma deneyime sahiptir. 13 yıllık öğretmenlik deneyimi boyunca özellikle kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında çeşitli kademelerde özel gereksinimli öğrencilerle çalışmıştır. Lisansüstü eğitimi sırasında nitel araştırmalarla ilgili dersler alan araştırmacının OSB olan çocukların ebeveynleri ile fenomenolojik desenle yürüttüğü birden çok nitel araştırması vardır.

İnandırıcılık ve Etik

Çalışmada inandırıcılığı sağlamak için kodlayıcılar arası kodlama güvenilirliğinin sağlanması, katılımcı kontrolü ve meslektaş denetlemesi yöntemleri kullanılmıştır (Brantlinger vd., 2005; Cresswell, 2012; Cresswell & Miller, 2000). Kodlayıcılar arası kodlama güvenilirliği için araştırmacı ile lisans eğitimini rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında tamamlamış, özel eğitim alanında doçent ünvanı almış ve nitel çalışmalar yürütmüş bir akademisyen birlikte çalışmıştır. Çalışma kapsamındaki görüşmelerin kodlanmasında araştırmacı ve destek sunan akademisyen ilk görüşmeyi birlikte kodlamıştır. Bu işlemin yapılma sebebi, annelerin söylemlerindeki derinliklerin yakalanması ve araştırma yöntemi ile veri analiz basamaklarının bir gerekliliği olarak ayrıntılı kodlamanın amaçlanmasıdır. İlk görüşmenin birlikte kodlanması sırasında araştırmacı ve akademisyen arasında birimler ve kodlar ile ilgili uzlaşma sağlanamadığı durumlarda bir görüş birliği oluşturmak için meslektaş değerlendirmesine başvurulmuştur. İlk görüşmenin birlikte kodlanmasından sonra kodlama güvenilirlik yüzdesi için önerilen rastgele ve toplam veri setinin tamamını temsil edecek şekilde %10-25'lik kısmı için (O'Connor & Joffe, 2020) seçilen iki görüşme araştırmacı ve destek sunan akademisyen tarafından ayrı ayrı kodlanmış, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen "Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)" formülü kullanılarak kodlama güvenilirlik yüzdesi hesaplanmıştır. Önerilen en düşük uzlaşma yüzdesi olan %80'in (Miles & Huberman, 1994) üzerinde bir kodlama güvenilirliğine ulaşılmış ve güvenilirlik %87 olarak bulunmuştur. Görüş birliğinin sağlanamadığı noktalarda ise kodlayıcılar görüşerek ortak bir karar varıp belirsizlik giderilmiştir. Çalışmada inandırıcılığı sağlamak için başvuru ikinci yöntem katılımcı kontrolüdür. Veri analizi sonrasında birinci anne ile yapılan görüşmede bulgular anne ile paylaşılmış, tema ve alt temaların uygunluğu, tema ve alt temaların ifade etmek istenileni yeterli düzeyde yansıtmaya düzeyi ve annelerin birebir alıntılarının alt temaları ifade etme gücü üzerinde görüş bildirmesi istenmiş ve görüşme sonrasında bulgular üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Yukarıda bahsedilen meslektaş denetlemesi yöntemi tema ve alt temaların uygunluğunun sağlanmasında da kullanılmıştır. Aynı meslektaş, araştırmacı tarafından oluşturulan tema ve alt temaların uygunluğu ilgili görüş bildirmiş ve araştırmacı ile meslektaş arasındaki uyum hesaplanmıştır. "Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)" formülü kullanılarak elde edilen uyum %92 olarak bulunmuştur. Uyum sağlanamayan durumlarda yine ortak karar verilerek tema ve alt temalara son şekli verilmiştir. Araştırmacının özel gereksinimli çocukların aileleri ile ilgili çalışma deneyimi (Patton, 2002) ve OSB olan çocukların anneleri ile fenomenolojik çalışmalar yürütmüş olması veri analizinde ve bulgulara ulaşmada inandırıcılığı arttıran diğer etkenlerdir.

Çalışmada etik ilkeleri korumak için öncelikle çalışmaya katılmada gönüllülük esas alınmıştır. Görüşmeler öncesinde araştırmacı çalışmanın amacı, elde edilecek bulguların hangi amaç için kullanılacağı, veri kaybı olmaması adına görüşmenin ses kaydı olarak kaydedileceği hakkında bilgi vermiş ve katılımcının gönüllü olarak katılmayı kabul etmesi halinde araştırmacı ve anne karşılıklı onam formunu imzalamıştır. Bununla birlikte araştırmacı annelere görüşme öncesinde gizlilik ilkesi ile ilgili bilgi vermiş ve kişisel bilgilerin korunacağını belirtmiştir. Araştırmacı, annelere görüşme öncesi görüşmeyi istedikleri zaman sonlandırma hakları olduğu bilgisini sunmuştur. Telefon ile görüşülen üç anneye bu bilgiler telefonda aktarılmış, çalışmaya gönüllü katılmayı kabul ettikleri ses kayıtlarına geçmiştir. Çalışmanın etik kurul onayı İstanbul Medipol Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'ndan alınmıştır (Tarih: 15.02.2021/Karar no: 16)

Bulgular

OSB olan birden fazla çocuğa sahip annelerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda araştırma soruları ile ilişkili olarak, yaşamın merkezi: İki otizimli çocuk annesi olmak, gittikçe artan izolasyon ve güçlenme çabaları olmak üzere üç temaya ulaşılmıştır. Tablo 2’de temalar, alt temalar, alt temalara ilişkin vurgulayıcı ifade ve ifade örnekleri yer almaktadır.

Tablo 2

Temalar, Alt Temalar, Alt Temayı Vurgulayıcı İfade ve İfade Örnekleri

Tema	Alt tema	Alt temaya ilişkin vurgulayıcı ifade	Alt temaya ilişkin vurgulayıcı ifade örneği
Yaşamın merkezi: İki otizimli çocuk annesi olmak	Gelecek endişesi	Gelecek belirsiz	“İkisini kim kabul edecek?” (A1)
	Kendini adama	Kendimden bu kadar	“Kendim diye bir şey yok uzun zamandır.” (A8) “Ben çocuklarıma adadım kendimi.” (A5)
	Maddi kaynak yaratma	Maddi olarak	“Finansal anlamda ciddi bir çaba sarf etmeniz gerekiyor.” (A1)
	Desteğe ihtiyaç duyma	Yalnızlık	“Büyükleriniz de mesela bu anlamda destek vermiyor ne kadar zorlandığımızı görüyorlar.” (A2)
	OSB’ye özgü davranış zorlukları ile baş etme	Takıntılar	“Çocuk o an o krizi yaşamak zorunda.” (A3)
Gittikçe artan izolasyon	Eş ile ilişkide dönüşüm	Ben bana yeterim	“...en son elini ne zaman tuttu hatırlamıyorum. Koluna ne zaman girdim?” (A1)
	Sosyal izolasyon	Akrabalarım la gidip gelmeyi kestim	“Çocukları hakkında pek konuşmuyorum kimseyle çünkü kimsenin gerçekten beni anlayabileceğini düşünmüyorum.” (A9)
	Özlem	Rol model olma	“Bir tane olsaydı diğeri ona model olurdu. Model olan bir çocuğumuz yok.” (A7)
	Etiketlenme	Farklı	“Gözlerine farklı gelen bir çocuğu istemiyorlar gerçekten.” (A4)
Güçlenme çabaları	Kendine ve çocuğa öfke	Ben neyi yanlış yaptım?	“Daha çok ilgilenirdim diyeceğim ama gerçekten yapamıyordum iki tane oldukları için.” (A9)
	Çocukları kıyaslama	En azından fiziksel bir engeli yok	“Yani en azından çocuğun elinden tuttuğun zaman bir yerlere gidebiliyorsun.” (A3)
	Dini inanç	Allah verdi	“Ben bunun mükafatını göreceğime inanıyorum.” (A8)
	Küçük başarılar büyük mutluluklar	En ufak olumlu şey	“Hani başkalarının ufacak diyerek görmezden geldiği şeyleri bizim çocuklar yapınca biz çok mutlu oluyoruz.” (A7)

Yaşamın Merkezi: İki Otizimli Çocuk Annesi Olmak

Araştırmanın birinci sorusunu oluşturan annelerin günlük yaşam deneyimleri ile ilgili bulguların sunulduğu bu tema ile ilgili altı alt temaya ulaşılmıştır.

Gelecek Endişesi

Sekiz anne (A1, A2, A3, A5, A6, A7, A8, A9) çocuklarının gelecekle ilgili endişe duymaktadırlar. Bu endişelerin bir kısmı çocuklarının yaşamda nasıl kalacakları ve büyüdükçe farklılaşan ihtiyaçlarını nasıl karşılayacakları ile ilgili belirsizliklerden kaynaklanmaktadır. Anneler, çocukları büyüdükçe kendi ihtiyaçlarını bağımsız olarak giderme ve farklı sosyal ortamların gereksinimlerini yerine getirmede zorluklar yaşayacaklarını düşündükleri için endişelidir.

“...yani bilmiyorum mesela bir tanesi hep askere gitmek ile alakalı hayal kuruyor bu pek önemli değil belki ama iyileşebilecekler mi evlenebilecekler mi kendi başının çaresine bakabilecekler mi bunlar benim kaygıları. Bilmiyorum belirsizlikteyim.” (A9)

Yedi anne (A1, A3, A5, A6, A7, A8, A9) OSB olan birden fazla çocuğa sahip olduğu için yaşlanıp artık çocuklarına bakım verme konusunda zorlandıklarında çevrelerinde çocuklarının bakımını üstlenecek kimsenin olmayacağına inanmaktadırlar. Bunun arkasından kendini gösteren endişe ise kendilerinin ölümünden sonra onlara kimin bakacağı ile ilgili belirsizlik ve bunun yarattığı kaygıdır.

“Hani bir tane olsa kardeşleri normal olsa... Bunlara bakabilecek biri olsun istiyorum. Hani biz otizm tanılı çocukların anne babalarında hep şey vardır bizden sonra ne olacak kaygısı vardır. Bizden sonra kim bakacak hep o vardır mesela şu an kardeşleri yok. Aklıma gelen o. Bizden sonra kim bakacak.” (A7)

Dört anne (A5, A6, A7, A9) çocuklarını asla arkada bırakmak istemediklerini, ölene kadar onlara bakacaklarını ve “onlarla birlikte veya onlardan sonra ölmek” istediklerini belirtmişlerdir.

“Ben her zaman dua ederim ki Allah’ım büyük oğlum ile beni ölüm bile ayırmasın. Onu arkamda bırakma derim çünkü o bensiz yaşayamaz, su bile içemez. İster inan ister inanmayın su bardağını koyarım oraya ver diyor yani işaret ediyor. Ben her zaman dua ediyorum onu kimseye bırakmayacağım, Allah onu benimle alacak. Ben bunu biliyorum yani zaten rüyalarım falan hep görüyorum.” (A5)

Kendini Adama

Sekiz anne (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A8, A9) OSB olan iki çocuk sahibi olduktan sonra kendilerini tamamen çocuklarına adadıklarını ve bunu yaparken de kendilerinden uzaklaştıklarını belirtmişlerdir. Anneler çoğunlukla çocuklarının eğitimleri ile ilgilendikleri ve zamanlarının büyük bölümünü onların rutinlerini yerine getirmeye ayırdıkları için kendilerini tamamen çocuklarına adadıklarını düşünmektedirler.

“O şekilde yani ayrıca bir özel hayattır vesaire yok yani. Sonuçta evde iki tane çocuk olduğu zaman kendimize zaman ayırmamız biraz zor oluyor açıkçası. Ya şöyle evde bir tane engelli çocuk varken daha farklı oluyor kendinize de vakit ayırabiliyorsunuz ama iki tane olduğu zaman kendinize ayırdığınız vakit tamamıyla iki çocuğa gidiyor.” (A6)

Bu yoğunluk annelerin kendileri için ayırdıkları zaman ile etkinlikleri kısıtlamış ve arkadaşları ile geçirdikleri zamanı azaltmıştır. Anneler kendileri için ayırdıkları zaman sonrasında suçluluk hissetmekte, bu zamanın mutlaka çocuklarına adanması gerektiğine inanmakta ve çocuklarının her zaman kendilerine ihtiyacı olduğunu düşünmektedirler.

“Yedi sekiz yıldır yaşadıklarımı bir ben bilirim bir de Allah bilir. Eşler bile bilmiyor zaten, onlar bile farkına varmıyor. Yani asosyal durumdayız sosyallik yok, bir arkadaş çevresi yok. Kendine ait bir zaman oluşturamamız yok. Kitap okumak bile lüks benim için sanki çocuklarımdan zaman çalmış gibi hissediyorum kendimi. Ekstra şekerleme yapmamız, uyumamız bile bize vicdan azabı olarak geri dönüyor.” (A8)

Maddi Kaynak Yaratma

Yedi anne (A1, A2, A3, A4, A6, A7, A9) çocuklarının eğitim gereksinimleri için maddi kaynak yaratma ihtiyacı doğduğunu ve bu sınırlılıktan dolayı çocukları için istedikleri destek ve eğitimleri sunamadıklarını belirtmişlerdir.

“Çocukları öyle çok özel yerlere götürme imkânım yok benim. Götüremiyoruz, yani devletin desteklediği şeylere götürebiliyoruz. Eşim zaten güvenlik görevlisi, öyle çok yüksek bir maaş almıyor. Evimiz kirada. Parasal durumdan... yani özel yerlere götürmek isterdim gerçekten güzel eğitim veren yerler var, ama işte öyle imkânımız yok. Elimden geldiğince devletin karşıladığı, belediyenin karşıladığı yerlere götürmeye çalışıyorum.” (A3)

Üç anne (A3, A7, A9) çocuklarına sağlayabildikleri özel eğitim desteğinin yasal haklar çerçevesinde ücretsiz olarak sunulan desteklerle sınırlı kaldığını, özellikle iki tane oldukları için çocuklarının katılmasını arzu ettikleri özel eğitim dışındaki sosyal etkinlik ve kurslara bütçe ayıramadıklarını belirtmişlerdir.

Desteğe İhtiyaç Duyma

Beş anne (A1, A2, A4, A6, A7) günlük yaşamda özellikle aile bireylerinden destek görmeye ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir. İstedikleri desteği göremedikleri zaman karmaşık duygular yaşamakta ve aile üyeleri ile olan ilişkileri zayıflatmaktadır. Annelerin bu desteği özellikle kendi annelerinden bekledikleri görülmektedir.

A: “Çok kırgınım. Eeee mesela annem ilk zamanlarda sürekli bana, ‘Allah yardımcın olsun kızım, Allah yardımcın olsun kızım.’ diyordu. Anne diyorum biliyor musun? Nefret ediyorum bu cümleden dedim. Allah tabi ki hepimizin yardımcısı olsun. Ama sen bunu bana söylemeyeceksin. Bunu bana, sokakta oğlum fark eden bir teyze olsa ‘Ay kızım Allah yardımcın olsun.’ der bana. Sen bana diyeceksin ki ‘Kızım senin için ne yapabilirim? Elimden senin için ne gelir?’ ” (A2)

İki anne de (A3, A8) hastalık durumlarında doktora gitmelerinin zorlaştığını, bazen çocuklarla gitmek zorunda kaldıklarını ve bu durumlarda da hastanedeki işlemlerini sağlıklı yürütemediklerini ifade etmişlerdir.

“Doktora gideceğim çocukları emanet edeceğim birisi yok. Ya ben iyice kötülemeden doktora gidemiyorum. Mesela kronik hastalığım var ve bu beni bedensel olarak çökerten bir hastalık hani o bile sorun mesela. Hani bir doktora gidip tahlilini yaptırmak tedavini vesaire olmak bu kadar zor olur mu zordu. Yani yalnız olmanın dibini gördüm.” (A8)

OSB’ye Özgü Davranış Zorlukları ile Baş Etme

Sekiz anne (A1, A2, A3, A5, A6, A7, A8, A9) çocuklarının OSB ile ilişkili davranış sorunlarının günlük yaşamlarını zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Takıntılar, aşırı hareketli olma, arkadaşlık ilişkileri kuramama ve sürdürmemeye sosyal yaşamda anneleri kısıtlayan OSB’ye özgü davranış sorunları olarak ortaya çıkmıştır.

“Çok fazla dışarı çıkmıyoruz artık. Hiç çıkmıyoruz daha doğrusu. Çünkü çocuklar dışarı çıkınca bir anda kaçıveriyor elimizden. Tutamıyoruz, zor tutuyoruz. Parka falan götürdüğümüzde tabi sürekli yanlarında oluyoruz. Yani çocuğu bırakıpta kendi başına hiç oynadığını bilmem. Bırakmıyorum yani korkuyorum bir anda kaçarlardı diye.” (A7)

İki anne (A2, A6) özellikle ergenlik döneminde çocuklarındaki mevcut davranış sorunları arttığı veya yeni davranışlar sergilemeye başladıklarından dolayı baş etmekte zorlanmaktadırlar.

“...ama ergenlik bizi çok dibe çekti hocam mesela biz E. ile her yere gidebiliyorduk. Bizim için sıkıntı yoktu mesela bazen öyle küçükken çığlıkları vardı. Şimdi arada bir mır mırları olmasa hiç kimse E.’nin otizmi olduğunu anlamaz. Ama şimdi hele geçen sene vurmalar, kırmalar, otobüste tekme tokat birbirimize girdik. Ben hayatımda yaşamadığım şeyleri E. ile yaşadım. Ben ailemden hiç böyle bir şiddet görmemişim resmen geçen sene biz birbirimizi dövdük yani.” (A2)

Eş ile İlişkide Dönüşüm

Altı anne (A1, A2, A3, A5, A7, A8) tanılardan sonra eşleri ile daha önce yapabildikleri faaliyetleri yapmakta zorlandıklarını, romantizmin ve birbirlerine ayırdıkları zamanın azaldığını, eşleri olmadan da yaşama devam edebileceklerine inandıklarını ifade ederek eşleri ile olan ilişkilerinde ciddi dönüşümlere vurgu yapmışlardır.

“Kendimi salsam beni tutup kaldıracak kimse yok. Bunu bilmek çok kötü. Bunun için çok kızıyorum kendime, eşime. Yani eşim ile ayrılık noktasına çok geldik. Yani çok oldu hiç konuşmadan sadece çocuklar için aynı evde kaldığımız. Birbirimize mecburmuşuz gibi. Çok uzun sürdü o süreçler. Yani birbirinizi gözünüz görmüyor, unutuyorsunuz birbirinizi. Kadınlığınızı unutuyorsunuz. O anne kimliğine o kadar kapıyorsunuz ki kendinizi kadınlığınızı unutuyorsunuz. Eşinizi unutuyorsunuz, kişiliğinizi unutuyorsunuz.” (A8)

İki anne (A5, A7) eşleriyle yaşadıkları tartışmaların genellikle çocuklarla ilgili nedenlerden kaynaklandığını, eşlerinin çocuklarla yeterince ilgilenmemesinin bu nedenlerden biri olduğunu belirtmişlerdir. Bu anneler, OSB olan iki çocuk annesi olma rolünün eş olma rolünün önüne geçtiği, bu yüzden de eşlerden vazgeçmenin kolay olduğunu ve bu gücü de çocuklarından aldıklarını dile getirmişlerdir.

Gittikçe Artan İzolasyon

Araştırmanın ikinci sorusunu oluşturan annelerin sosyal yaşamlarındaki değişimler ve bu değişimler sonucunda oluşan veya bu değişimlere yol açan duygusal tepkileri ile ilgili bulguların sunulduğu bu temada dört alt temaya ulaşılmıştır.

Sosyal İzolasyon

Yedi anne (A1, A3, A4, A5, A6, A7, A8) sosyal yaşamda izolasyon yaşadıklarını, komşuları, arkadaşları ve akrabaları ile eskiye göre çok daha az görüştiklerini belirtmişlerdir. Özellikle ev ziyaretleri neredeyse hiç yapmadıklarını, ziyaretler sırasında çocukları ile ilgili sorular karşısında çaresiz hissettiklerini söylemiştir. Anneler bu duruma alıştıklarını, zaten iki çocukla yoğun bir rutin içinde oldukları için sosyal ortamlara ihtiyaç duymadıklarını da ifade etmişlerdir.

“İnsanlar bunu tekrar sorunca daha çok üzülüyorsun, yararı deşiyorlar gibi bir şey. Çevre yine aynı mesela çocuklar küçükken insanlarla temas etmeye korkuyorsunuz, insanlar evine çağırıyor gitmeye

çekiniyorsunuz. Çünkü çocuğunun durumunu bilmiyor bilse de anlamıyor kimse... Kimse benim içimi bilmez. Ben şuan üç yıldır yaşıyorum burada benim daha derdimi yeni öğrendiler. Çünkü insan diyor ki bana baktıklarında onu görmesinler. Bir şeylerin üstünü kapatmak daha iyi geliyor sanki. Destikçe daha çok acıyor.” (A8)

Özlem

Beş annenin (A1, A5, A6, A8, A9) söylemlerinde özlem yoğun bir duygu olarak kendini göstermiş, özlem duydukları durumlar farklılık göstermiştir. Üç anne (A1, A5, A9) nörotipik gelişen çocuğa özlem duyduğunu belirtirken, iki anne (A6, A8) yalnız kalmaya ve geçmişte kendileri için ayırabildikleri zamanlara özlem duymaktadır.

“Sağlıklı bir çocuğum olur diye düşünüyorum (güldü) şimdi yüzde elli hem korku var hem de sorunsuz sağlıklı bir çocuk sahibi olma isteği var. Onu bilsem neler yapmayacağım da (güldü). Herkes sağlıklı bir çocuğu olsun ister...” (A9)

Etiketlenme

Dört anne (A1, A3, A6, A7) kendilerinin veya çocukların etiketlenmeye maruz kaldığını belirtmişlerdir. Sosyal ortamlarda ve eğitim ortamlarında maruz kalınan bu durum annelerin yaşamını zorlaştırmakta ve kısıtlamaktadır.

“Sadece dışarı çıkmak veya bir yere gitmek istediğiniz zaman iyice düşünüp tartıp öyle çıkmanız gerekiyor. Mesela çocuklarla çıkıp alışveriş merkezine gidemezsiniz ikisi de otizmlidir için. En ufak bir yere gittiğinizde insanlar dik dik bakıyor işte. Hastalığı olduğunu bilip bilmeden yargılayabiliyorlar. Çocuklar rahatsız olmasın diye genelde kapalı ortamlara değil de açık ortamlara gitmeyi tercih ediyoruz.” (A6)

Annelerin ebeveynlik becerilerinin yargılanması da bu etiketlenmenin kapsamındadır. Anneler, çocuklarının sosyal ortamlarda sergiledikleri uygun olmayan davranışlardan dolayı kendilerinin “kötü anne” olarak etiketlendiğini ifade etmişlerdir.

“Dışarı çıktığımız zamanlar çok anlayışsız insanlar oluyor gerçekten. Çoğu insanla da kavga etmişimdir bu yüzden. Mesela bir tane kadının metrodan dışarı attığını hatırlıyorum. Bana çocukların engelliye dışarda ne işin var dedikleri zaman sınırlarım tavana vurdu kadını tuttum dışarıya attım durakta durduğumuzda... Yani biz bunu seçmedik biz bunu kendimiz böyle olsun istemedik.” (A3)

Kendine ve Çocuğa Öfke

Dört annenin (A1, A3, A6, A7) yaşadıkları durum için öfke hissettiği ve bu öfkeyi farklı şekillerde yansıttıkları ortaya çıkmıştır. İki anne OSB olan çocukları ikiz olduğu için bebekliklerinden itibaren bebek bakımı konusunda yetersiz hissetmiş, yardımcı olacak kimse olmadığı için çocukları ekrana fazla maruz bırakmıştır ve bundan dolayı kendilerine öfke duymaktadır.

“Mesela ekrana çok maruz kaldılar. Ne zaman işim olsa odaya koyardım onları onlarda televizyonda ne varsa onu izliyorlardı. Yani bizi ekran çok etkiledi, yalnızlık etkiledi, benim yetişememem etkiledi.” (A4)

Bir anne ikiz çocuklarının ikisinin de OSB olmalarından dolayı öfke hissetmekte ve şu şekilde ifade etmektedir,

“Normal gelişim gösteren iki çocuğu yetiştirmek bile zorken bu şekilde olan iki çocuğu yetiştirmek iki katı daha zor. Hatta bazen ben şey diyorum eşime ‘neden bölündüler acaba bölünmeselerdi bir tane olacaklardı.’ (güldü). (A9)

Güçlenme Çabaları

Araştırmanın üçüncü sorusunu oluşturan annelerin kendilerini güçlü kılmak için geliştirdikleri baş etme stratejileri ile ilgili bulguların sunulduğu bu temada üç alt temaya ulaşılmıştır.

Çocukları Kıyaslama

Yedi anne (A1, A3, A4, A5, A6, A7, A9) kıyaslama yaparak kendilerini güçlü kılmaya çalışmaktadır. Bu annelerden bazıları çocuklarını kendi çocuklarından daha yoğun yetersizliğe sahip olduklarını düşündükleri farklı yetersizliğe sahip çocuklarla kıyaslamakta ve kendilerini şanslı görmekteyizler.

“Keşke otizmlı olmasalardı diyorum. Onu dediğimiz çok oluyor ama sonra da iyi ki diyorum böyle oldular. Ya böyle olmasaydı daha farklı olsaydı daha çok kötü çocuklar var yani onların yaşadıkları bizim yaşadıklarımıza göre daha zor. Annelerinin durumlarını düşünemiyorum. Mesela cihaza bağlı yaşıyorlar Allah sabır versin valla hiç bir şey diyemiyorum. Onları görünce çok şükrediyorum açıkçası. Öyle olmalarındansa böyle olmaları daha iyi. Kendi ayakları üzerinde durabiliyorlar tamam bazı huyları geride ama...” (A7)

OSB olan iki çocuğunu kendi içinde kıyaslayarak da annelerin kendilerini güçlü kılma çabası içinde oldukları ortaya çıkmıştır. Bu kıyaslama hem akademik beceriler hem de davranış ve iletişim özelliklerinde kendini göstermektedir.

“K. yine iletişim konusunda daha iyi, Y. o kadar değil başka çocuklarla çok iletişim kurmuyor oynamıyor ama en azından başkalarını farkına varmaya başlamışlar. K. daha iyi farkında tabii K. mesela gidip bir şey isteyebiliyor oynayalım diyebiliyor. Başka çocuklarla iletişim kurmaya çalışıyor tabii ki. Y. biraz daha az iletişim ve sosyalleşme var.” (A4)

Dini İnanç

Annelerin güçlü olma çabaları içinde dini öğeler sıklıkla vurgulanmıştır. Yedi anne (A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8) özellikle dini inançlardan beslenmekte ve iki OSB tanımlı çocuk sahibi olmanın dünyada bir sınav olduğunu, bu sınavı hakkıyla geçmek için çabaladıklarını, çocuklarının Allah tarafından gönderilmiş birer melek olduğunu ve mutlaka bunun karşılığında mükafatlandırılacaklarına inandıklarını belirtmişlerdir. Anneler bu düşüncelerin kendilerini güçlü hissettirdiğini ve kabullenmelerini kolaylaştırdığını ifade etmektedir.

A: “Mesela ben orda çok sorguladım kendimi. Ben niye depresyona girmedim. O zaman ben mesela kendimi çok üvey anne gibi hissettim demiştim ya en çok orda hissetmiştim ben. Ben niye böyle hissetmedim ben çocuğumu sevmiyorum muyum?”

G: Nasıl cevap verdiniz kendinize bu soruyu sorduğunuz zaman?

A: Yine Allah’a inancına bağladım. Elhamdülillah.” (A2)

“Yani zor ama ben özel anne olduğumu düşünüyorum. Demek ki ben bunu yapabilecekmişim ki Allah bunu bana nasip etmiş. Ben bunun ileride mükafatları olacağını da düşünüyorum öldükten sonra. Bunlar bana Allah’ın hediyesidir ben öyle düşünüyorum.” (A3)

Küçük Başarılar Büyük Mutluluklar

Altı anne (A1, A3, A5, A6, A7, A8) çocuklarının çok küçük başarıları karşısında çok mutlu hissettiklerini, geleceğe daha umutlu baktıklarını ifade etmişlerdir. Bu duygu özellikle çocuklarının gelişimlerinde dönüm noktası olan, nörotipik gelişim içinde kendiliğinden kazanılan fakat OSB için kazanılması zor olan becerilerin kazanımı durumunda hissedilmektedir.

“Çocuklarımdan en ufak şeyde sanki annemden yeni doğmuş gibi mutlu oluyorum. Onlardan gelen en ufak olumlu bir şey beni çok mutlu ediyor. Unutturuyor yani bana tüm acımı, kederimi, yorgunluğumu. Yani çok şükür İ. kendini kurtarabilir. Az da olsa yemeğini yiyebiliyor, kıyafetini giyiyor, kendini ifade edebiliyor. F. de abisi gibi hani kendini ifade etse, konuşsa, bu tür şeyler yapabilse keşke...” (A6)

Annelerin ifadelerinde ortaya çıkan bir başka bulgu ise kendilerini mutlu hissetmelerinin çocuklarının göstereceği küçük başarılarla bağlı olduğudur.

“En azından sakın dursalar hani sakın. Ya da bir şey sorunca cevap verirse çok mutlu olurum, iyileşiyor benim çocuğum derim, görüyorum bunu derim. Mesela geçen benim büyük çocuk ‘çiş’ dedi. 10 yaşında çiş deyince dünya benim oldu. Dedim çocuk konuşacak düzeldi çocuk dedim. Allah dualarımı kabul etti. Sevindim yalan yok. Göttürdüm çiş dedi diye çişi de yokmuş. Olsa da çiş diyor olmasa da diyor. Çok şükür konuşuyor yavaş yavaş açılıyor herhalde bilmiyorum ama.” (A5)

Araştırmada verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular üç ana tema altında sunulmuştur. Birinci ana tema olan yaşamın merkezi: İki otizmlı çocuk annesi olmak başlığı altındaki bulgular gelecek endişesi, kendini adama, maddi kaynak yaratma, desteğe ihtiyaç duyma, OSB’ye özgü davranış zorlukları ile baş etme ve eş ile ilişkide dönüşüm olmak üzere altı alt tema altında aktarılmıştır. İkinci ana tema olan gittikçe artan izolasyon içindeki bulgular sosyal izolasyon, özlem, etiketlenme ile kendine ve çocuğa öfke olmak üzere dört alt tema olarak

sunulurken, üçüncü ana tema olan güçlenme çabaları ile ilgili bulgular çocukları kıyaslama, dini inanç ve küçük başarılar büyük mutluluklar olmak üzere üç alt tema altında aktarılmıştır.

Tartışma

OSB olan birden fazla çocuğa sahip annelerin deneyimlerini anlamak amacıyla yürütülen bu araştırmada annelerin deneyimleri üç ana tema altında sunulmuştur; *yaşamın merkezi: İki otizmlili çocuk annesi olmak, gittikçe artan izolasyon ve güçlenme çabaları*. Anneler, OSB olan birden fazla çocuk annesi olmanın yaşamlarının merkezlerini oluşturduğunu, yaşamlarındaki diğer rollerin ve yaşantıların bu rol çevresinde şekillendiğini belirtmiştir. Anneler, çocuklarının tanılarından sonra yalnızlıklarının arttığını, yaşamdan kendilerini geri çektiklerini, sosyal ağlarının zayıfladığını, geçmişe ve nörotipik gelişim gösteren çocuğa özlem duyduklarını belirtmişlerdir. Bu olumsuz etkilerin yanında annelerin kendilerini güçlü kılma çabası içinde oldukları, bunun için çocuklarının küçük başarılarına odaklandıkları, çocuklarını bazen daha yoğun yetersizliği olan başka çocuklarla bazen de birbirleri ile kıyasladıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca dini öğeler annelerin kendilerini güçlü kılma çabası içinde önemli bir yer tutmaktadır.

Araştırmanın ilk sorusunu oluşturan annelerin günlük yaşam deneyimlerinin sunulduğu *yaşamın merkezi: iki otizmlili çocuk annesi olmak* teması altında anneler yoğun bir şekilde gelecek endişesi duymakta, çocukları büyüdükçe bakım vermenin zorlaşacağını, özellikle yaşlanma veya yaşama veda etme durumlarında çocuklarına bakım sunacak birilerinin olmayacağını düşünmektedirler. OSB olan birden fazla çocuğa sahip olmak bu kaygıyı korkuya dönüştürmektedir. Çalışmanın bu bulgusuna benzer kaygılar başka çalışma bulguları ile desteklenmektedir (Bilgin & Küçük, 2010; Fernández-Alcántara vd., 2016; Pepperell vd., 2018). Annelerdeki korku ve kaygı daha çok kendileri bakım veremeyecekleri zaman çocuklarına gelecekte ne olacağı ile ilgilidir (Fernández-Alcántara vd., 2016; Pepperell vd., 2018). Bağımsız yaşamı sürdüremeyecek oluşları da kaygı ve korku yaratmaktadır (Fernández-Alcántara vd., 2016). Araştırmaya katılan annelerin kendilerini tamamen çocuklarına adadıkları, zamanlarının çoğunu çocuklarına ayırdıkları hatta bu kendini adamanın annelerin birey olarak kendinden uzaklaşma ve iki OSB olan çocuk annesi olma üzerinden bir kendilik yapılanmasına neden olduğu söylenebilir. Kimura ve Yamazaki (2013) tarafından yürütülen ve gelişimsel yetersizliği olan birden fazla çocuğa sahip annelerin deneyimlerini inceleyen çalışmanın bulguları ile araştırmanın bulguları benzerlik göstermektedir. Çalışmada özellikle annelerin zamanlarının çoğunu çocukları ile geçirmelerinden dolayı dinlenmeye fırsatları olmadığı ve hem fiziksel hem de zihinsel olarak sürekli yorgun oldukları belirtilmiştir. Başka bir çalışmada anneler kariyerlerini feda ettiklerini ve işten ayrıldıklarını belirtmişlerdir (Gobrial, 2018). Anneler, kendilerini daha iyi hissetmelerine yardımcı olacak etkinliklere katılım kısıtlılığından olumsuz etkilenmekte, birçok rolü yerine getirme ve sürekli bir şeyler feda etme zorunluluğu hissetmektedir (Safe vd., 2012).

Çalışmada annelerin OSB olan birden fazla çocukla yaşamlarını sürdürürken desteğe ihtiyaç duydukları ve günlük yaşam rutinlerini yerine getirirken zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, anneler günlük yaşamlarını sürdürürken bekledikleri desteği ailelerinden ve yakınlarından göremedikleri ifade etmişlerdir. Alanyazında OSB olan çocuğa sahip ailelerin algıladıkları sosyal desteğin tipik gelişim gösteren çocukların annelerinin algıladıkları destekten daha düşük olduğu belirtilmektedir (Obeid & Daou, 2015). Çalışmanın bulguları alanyazındaki farklı çalışma bulguları tarafından desteklenmektedir (Pepperell vd., 2018; Safe vd., 2012). Bu çalışmalardan birinde anneler kendi ailelerinden gelecek desteğin önemine vurgu yapmış ve ailelerinden destek göremediklerini, bunun sonucunda da OSB olan çocuklarına sağlayabildikleri hizmetlerin kısıtlandığı belirtmişlerdir (Pepperell vd., 2018; Safe vd., 2012). Kimura ve Yamazaki'nin (2013) çalışmasında da annelerin hissettikleri desteğin yetersiz olmasının annelerin yorgunluğunu arttırdığı çünkü farklı gereksinimi olan birden fazla çocuğa ebeveynlik yapmanın annelere taşıyabileceklerinden fazla yük bindirdiği belirtilmektedir. Alanyazındaki bu bulgulardan yola çıkarak annelerin ihtiyacı olan desteği sağlayacak sistemlere veya kaynaklara ulaşamadıklarını söylemek mümkündür. Bir yandan da OSB olan çocuğa sahip annelerin algıladıkları destek ve iyi oluş düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ve algılanan destek arttıkça depresyon ve stres gibi olumsuz yaşantıların azaldığı belirtilmektedir (Benson, 2012). Ekas ve Whitman'ın (2010) çalışmasında OSB olan çocuk sayısı annelerin olumsuz duygularını yordayan tek anlamlı değişken olarak ortaya çıkmıştır. Çalışma bulgularına göre ailedeki OSB olan çocuk sayısı arttıkça annelerin yaşadıkları olumsuz duygular, stres ve depresyon gibi olumsuz durumlar artmakta ve yaşam doyumu azalmaktadır. Mevcut çalışma nitel desenle yürütülmüş olsa da nicel yürütülen bu çalışma (Ekas & Whitman, 2010) bulguların genellenebilirliğini desteklemektedir.

Mevcut çalışmada anneler özellikle hastaneye gitmek gibi acil durumlarda destek alacak kişiler olmadığını ve bu durumun aldıkları sağlık hizmetlerini aksattığını belirtmişlerdir. Bu bulgu, Kimura ve Yamazaki'nin (2013) çalışmasının bulguları tarafından desteklenmektedir. Kimura ve Yamazaki'nin (2013)

çalışmasında da yetersizliği olan birden fazla çocuğa sahip anneler özellikle hastaneye gitmek, aile bireylerinin hasta olması ve çocuklarının okulları ile ilgili etkinliklerde esnek sosyal desteklere ihtiyaç duyduklarını fakat bu hizmetlere ulaşamadıklarını veya ulaşsalar bile esnek bir hizmet alamadıklarını ifade etmişlerdir. İki çalışmanın benzer bulgularından yola çıkarak özellikle özel gereksinimli birden fazla çocuğa sahip olmanın ihtiyaç duyulan destek düzeyini arttırdığı fakat annelerin destek ihtiyacının karşılanmasının zorlaştığı söylenebilir.

Çalışmada anneler, OSB'ye özgü özelliklerin yaşamlarını zorlaştırdığını ve özellikle bazı davranışları yönetmenin zor olması nedeniyle günlük yaşamda aksaklıklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Anneler, iki çocuk ile sosyal ortamlara girme zorluğu yaşamakta ve OSB annelerin yaşamına yön vermektedir. Kimura ve Yamazaki (2013) tarafından yürütülen çalışmada da anneler özel gereksinimi olan birden fazla çocukla dışarı çıkmanın çocukların problem davranışlarından dolayı zorlaştığını ifade etmişlerdir. Bir başka çalışmada annelerin çocuklarının toplum içindeki davranışlarından dolayı utanç duydukları ve bunun sosyal ortamdan çekilmelerine neden olduğu belirtilmektedir (Gobrial, 2018). OSB'ye özgü davranış sorunları ayrıca annelerin yaşadıkları stresin en büyük nedenleri arasında yer almakta ve yaşam kalitesini etkilemektedir. Vasilopoulou & Nisbet (2016) OSB olan çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam kaliteleri ile ilgili yaptıkları sistematik derleme çalışmasında ebeveynlerin yaşam kalitesini etkileyen çocukla ilgili etkenlerin en önemlisinin çocuklarının davranış zorlukları olduğunu, çocukların davranış sorunları arttıkça ebeveynlerin ruhsal ve fiziksel alanlarda yaşam kalitesinin düştüğünü belirtmişlerdir. OSB olan çocukların davranış sorunlarının anneler için zorlayıcı bir deneyim olmasının nedenlerinden biri OSB olan çocukların fiziksel özelliklerinin nörotipik gelişim gösteren çocuklardan farklı olmamasıdır. Fiziksel görünüm çocukların OSB'ye özgü davranışlarını daha az anlaşılır kılmakta, bu durum davranışların anneden kaynaklandığını düşüncesine neden olduğu için annelerin yaşamlarını zorlaştırmaktadır (Nicholas vd., 2020).

Çalışmada anneler, OSB olan birden fazla çocuğa sahip olmanın eşleri ile olan ilişkilerinde köklü değişimlere neden olduğunu belirtmişlerdir. Anneler, eşleri ile ilişkilerinin olumsuz yönde etkilendiğini, evliliklerinde eş rolünden uzaklaştıklarını, kadınlık algılarının değiştiğini belirtmişlerdir. Bu bulgular farklı çalışma bulguları ile desteklenmektedir. OSB olan çocuklara sürekli bakım verme zorunluluğundan dolayı eşler birbirinden uzaklaşmakta ve farklı roller üstlenmektedir. Bu rolleri yerine getirirken eşlerden yeterince destek almadığına inanan anneler eşlere karşı öfke hissetmektedirler (DePape & Lindsay, 2015). İlişkideki bu dönüşümün OSB olan çocuklar yetiştirmenin çok stresli olmasından kaynaklandığı (Sim vd., 2018) ve eşlerin tanıdan dolayı birbirini suçlaması gibi olumsuz sonuçlara yol açtığı (Fletcher vd., 2012) alanyazında ortaya konan bulgulardandır.

Araştırmanın ikinci sorusunu oluşturan annelerin sosyal yaşam ve duygusal tepkilerindeki değişimlerin sunulduğu *gittikçe artan izolasyon* teması altında annelerin sosyal yaşamdan geri çekildiği ve bunun bazen çevreden kaynaklı bazen de kendi tercihleri sonucunda oluştuğu söylenebilir. OSB'nin bilinmeyen gerçeklerini anlama çabası annelerin günlük yaşamlarını, rutinlerini ve sosyal ilişkilerini kaçınılmaz bir değişikliğe uğratmaktadır (Reddy vd., 2019). Anneler, çocukları OSB tanısı aldıktan sonra "terapist", "hak savunucusu" ve "kriz yönetici" gibi farklı birçok rol üstlendiklerini, diğer çocuklarına bakım verme, eş olma, kendi ebeveynlerine bakma ve çalışma gibi mevcut rolleri ile çatışma yaşadıklarını ve bu çatışmayı yönetmekte zorlandıklarını belirtmektedir. Annelerin bu rolleri zamanlarını azaltmakta, sosyal çevrelerinin daralmasına ve sosyal olarak izole hissetmesine neden olmaktadır (Nicholas vd., 2020). Bazen kendini sosyal olarak geri çekme bir baş etme mekanizması olarak da ortaya çıkabilmektedir (Furrukh & Anjum, 2020). Mevcut çalışmadaki annelerin de belirttiği gibi anneler nörotipik gelişen çocukların anneleri tarafından anlaşılmadıklarına inanmakta ve bu düşünce onların kendilerini sosyal yaşamdan çekmelerine yol açmaktadır (Safe vd., 2012).

Bu çalışmada etiketlenme annelerin yoğun olarak dile getirdikleri olumsuz bir deneyim olarak ortaya çıkmıştır. "Kötü ebeveyn" olarak etiketlenme daha çok sosyal yaşamın içinde iken yabancı kişiler tarafından OSB olan çocukların OSB'ye özgü davranışlar sergiledikleri zamanlarda ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde ebeveynler, OSB olan çocuklarının fiziksel olarak nörotipik gelişen çocuklara benzediği için problem davranışların nörotipik gelişen çocuk davranışı olarak değerlendirildiğini (DePape & Lindsay, 2015), bu damgalanmanın çocukların ve bakım veren kişilerin yaşam kalitelerini büyük oranda etkilediğini ve strese neden olduğunu belirtmektedirler (Gobrial, 2018). Tipik gelişen çocuk olarak algılanan OSB'li çocuğun (Kuhlthau vd., 2014) toplum içindeki davranışları toplum tarafından haksızca değerlendirilmektedir. Ayrıca, anneler çocuklarının başka çocuklar tarafından dışlanmasından acı duymaktadır (Safe vd., 2012). Pakistan'da yürütülen bir çalışmada çocukların davranışları norm dışı algılandığında ve anneler bu davranışları kontrol edemediğinde etiketlenmenin annelerin "kötü" ebeveynliği olarak kendini gösterdiği belirtilmektedir (Furrukh & Anjum, 2020). Bu deneyimler sonucunda anneler kendilerini toplumdaki soyutlayarak kendi yaşamlarını kurmaya çalışmaktadır.

Annelerin kendilerini sosyal yaşamdan çekmeleri ile ilgili Gray (1993) mevcut çalışma bulgularını açıklayan bulgular sunmaktadır. Gray'e (1993) göre OSB olan çocuğa sahip ebeveynler "normal aile yaşamı" olarak tanımladıkları sosyalleşme yeteneklerini, aile üyeleri arasındaki etkileşim ile hissedilen duygusal kaliteyi ve normal ailelerin yaptıklarını düşündükleri rutinleri ve ritüelleri kaybettiklerini hissetmektedirler. Bu his, annelerin çocuklarının normal görünüşle birlikte yıkıcı ve sosyal olmayan davranışları sonucunda maruz kaldıkları etiketlenme ile birleşince sosyal izolasyona yol açmaktadır (Fletcher vd., 2012). Kuhlthau ve diğerleri (2014) çocuklarının problem davranışları ile toplumun bakış açısının annelerin hissettiği sosyal izolasyon duygusunu tetiklediğini belirterek mevcut çalışmayı desteklemektedir. Mevcut çalışmada da anneler sosyal izolasyonun sadece kendi tercihleri veya sadece toplum bakış açısından kaynaklanmadığını, her iki durumun etkisiyle ortaya çıktığını belirtmişlerdir.

Çalışmada annelerin duygusal tepkileri arasında yer alan özlem duygusu geçmişte annelerin yalnız kaldığı veya kendilerine ayırdıkları zamanlara ve nörotipik gelişim gösteren çocuğa karşı hissedilmektedir. Başka bir çalışmada da benzer sonuçlar ortaya çıkmış ve anneler kendi iyi oluşları ve sağlıkları üzerinde etkileri olan, değer verdikleri etkinliklere katılım zorlukları yaşadıklarını belirtmektedir (Safe vd., 2012). Aynı çalışmada anneler, sadece kendilerine kalan bir zamanın eksikliğine vurgu yapmakta ve bu zamanı, üstlendikleri birçok rolün taleplerinin ve OSB olan bir çocuğun annesi olmanın getirdiği bilişsel yükün olmadığı ve zorlayıcı duygular hissetmedikleri zamanlar olarak tanımlamaktadırlar (Safe vd., 2012).

Kendilerine ve OSB olan çocuklarına karşı hissettikleri öfke annelerde yaşadıkları duruma bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Alanyazında bu bulguyu destekleyecek çalışmaların kısıtlı olduğu ve öfkeden ziyade daha farklı duyguların hissedildiği görülmektedir. Öfke, daha çok eğitimciler ve sağlık hizmetleri ile özellikle çocuklarının OSB kaynaklı öfke krizlerinde başka ebeveynlerin ve çocukların tepkilerine karşı hissedilmektedir (Fernández-Alcántara vd., 2016). OSB olan bir çocuğa sahip annelerle yürütülen çalışmalarda annelerin yoğun olarak OSB'nin tedavi edilebilir bir doğasının olmaması, OSB'yi daha erken dönemde fark etmemiş olmaları, çocuklarının yaşadıkları durumun kendilerinin yaptıklarının sonucu olabileceğinden kaynaklı suçluluk ve hayal ettikleri ebeveynliğini yaşayamamaktan kaynaklı hayal kırıklığı (Gobrial, 2018) dikkati çekmektedir. Üzüntü ve sıkıntı daha çok kendini boşluk ve çaresizlik olarak göstermektedir. Anneler, çocuklarının durumlarına katkı sağlayamadıkları, onların yetersizlikleri ile baş edecek beceri ve kaynaklara sahip olmadıklarını düşündükleri için çaresiz hissetmektedirler (Fernández-Alcántara vd., 2016). Annelerin kendi çocuklarına karşı hissettikleri öfkeyi ifade etmeleri hissettikleri suçluluğu arttıracığı için alanyazında çok ifade bulamadığı fakat çalışmada annelerin OSB olan birden fazla çocuğa sahip olmanın getirdiği psikolojik yükü taşıma zorluğundan ifade edilmiş olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusunu oluşturan annelerin kendilerini güçlü hissetmek için geliştirdikleri stratejilerin sunulduğu *güçlenme çabaları* temasında annelerin tüm olumsuz deneyimlerine karşın kendilerini çocukları için güçlü hissetmek zorunda hissettikleri, kendilerini bıraktıkları anda çocuklarının mevcut durumunun daha kötü olacağına inandıkları ve çeşitli güçlenme yöntemleri geliştirdikleri ortaya çıkmıştır. Çalışmanın bu yöndeki bulguları Kimura ve Yamazaki'nin (2013) çalışmasının bulguları tarafından desteklenmektedir. Kimura ve Yamazaki'nin (2013) çalışmasında da mevcut çalışma ile benzer olarak yetersizliği olan birden fazla çocuğa sahip anneler çocuklarının problem davranışlarından dolayı yaşamlarındaki önceki yılı "dibe vurma" yılı olarak nitelendirmelerine rağmen, yaşamlarını sürdürmek için olumlu ve iyimser bir yol bulmaya çabaladıklarını ifade etmişlerdir.

Dini öğelere yapılan vurgular güçlenme stratejileri içinde önemli bir yer tutmaktadır. Çalışmada annelerin üzerinde durdukları çocuklarının Allah tarafından gönderilen birer "hediye" ve "melek" oldukları, kendilerinin gönderilmiş bu meleklere bakmak için seçilmiş oldukları inanışları farklı çalışma bulguları tarafından desteklenmektedir (Jegatheesan, Fowler vd., 2010; Gobrial, 2018). Jegatheesan, Fowler ve diğerleri (2010) tarafından yürütülen çalışmada ebeveynler "özel çocuğunun" yetiştirilmesi için kendilerinin Allah tarafından seçildiklerine inanmaktadırlar. Ebeveynlere göre, Allah onlara karmaşık bir yetersizlik olan OSB olan bir çocuk vermeden önce onların ahlaki özellikleri, dayanaklılık, sevgi dolu olma ve çocuğu koruma yetenekleri gibi birçok özelliklerini dikkate almış ve çocuğu onlara bu şekilde göndermiştir. Allah, ebeveynlerin çocuklarını bırakmayacağı, becerilerini geliştirmek için imkân sağlayacağını bilmektedir. Çalışmada İslam dininin annelerin OSB tanılı bir çocuğa yükledikleri anlama yön verdiği, İslam dinindeki kader anlayışının ebeveynlerin çocuklarını kabul etmelerini kolaylaştırdığı vurgulanmıştır (Jegatheesan, Miller vd., 2010). Dini bakış açısı annelerin azim, hoşgörü, anlayış, şefkat, sabır ve umut gibi özelliklerini destekleyip kişisel gelişimine katkı sunmakta, kendi yaşamlarına farklı bir bakış açısı geliştirmelerini sağlamaktadır (Reddy vd., 2019). OSB olan çocukların annelerinin dini inanç düzeyleri arttıkça depresyon gibi olumsuz etkiler azalmaktadır (Ekas vd., 2009). Müslüman

ebeveynler OSB tanılı çocuklarının Allah'ın isteği, seçimi, hediyesi ve sınavı olduğu inançları üzerinden olumlu tutum geliştirmekte ve OSB tanılı çocuklarını kabul etmektedirler. Müslüman ebeveynlere göre Allah onları bu durumla baş edecek güçle donatmıştır (Bernier & McCrimmon, 2022). Türkiye'de yapılan çalışmalarda da dini öğelerin tanı sonrasında güçlü bir baş etme stratejisi olarak ortaya çıktığı görülmektedir (Güleç-Aslan, 2017; Yassıbaş & Çolak, 2019). Dini öğelerin güçlü bir baş etme stratejisi olduğu Müslüman olmayan ebeveynlerle yapılan çalışmalarda da ortaya konmaktadır (Ilias vd., 2016; Tarakeshwar & Pargament, 2001). Bu çalışmalardan birinde farklı dinlere mensup ve OSB tanılı çocuğu olan annelerin dini inançlarının önemli bir baş etme stratejisi olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Çalışmada anneler kader anlayışının OSB tanılı bir çocuğa sahip olmaya karşı anlam arayışlarında bir çerçeve oluşturduğunu ve dini ritüellerinin kendileri için önemli bir destek sistemi oluşturduğunu belirtmişlerdir (Ilias vd., 2016).

Annelerin, güçlenmek için çocuklarının küçük başarılarına odaklandığı bulgusu alanyazında yapılan benzer çalışmalarla desteklenmektedir. Ebeveynler, beklentilerini çocuğa uyulamakta ve onun küçük başarılarını büyük başarılar olarak görmektedirler. Anneler, çocuklarının akademik kazanımlarından ziyade günlük yaşamlarında bağımsız becerileri kazanmaları karşısında mutlu olmakta ve kendilerini daha iyi hissetmektedirler (Reddy vd., 2019). Bir başka çalışmada ebeveynler, kendilik algılarını ve ailelerinin devamlılığını sağlamak için OSB olan çocuklarının gelişimsel dönüm noktalarının tipik gelişim gösteren çocuklarından farklı olacağını kabullenmenin önemine vurgu yapmaktadırlar. Ebeveynler, OSB olan çocuklarının gecikmiş veya farklı gerçekleşen gelişimsel dönüm noktalarının normal gelişim dönüm noktaları kadar önemli olduğunu, böylece umutlarını sürdürebildiklerini ifade etmişlerdir (Woodgate vd., 2008).

Sonuç ve Öneriler

OSB olan birden fazla çocuğa sahip annelerin deneyimlerini anlamayı amaçlayan bu yorumlayıcı fenomenolojik analiz çalışmasının sonuçları, ailelerin yaşamlarına daha yakından bakabilmek, ihtiyaçlarını ortaya çıkarmak, uygun müdahaleleri planlamak ve kullandıkları baş etme stratejilerini anlayabilmek için önemlidir. Alanyazında OSB olan bir çocuğa sahip annelerle yapılan çalışmalarda annelerin sosyal yaşamda etiketlendikleri, sosyal yalnızlık hissettikleri ve çeşitli baş etme stratejileri geliştirdikleri bilinmektedir. Bu çalışma bulgularına göre, OSB olan birden fazla çocuğa sahip olmak anneleri daha fazla sosyal yalnızlığa itmekte ve “annelik rolünü” yaşamlarının merkezine almaktadır. OSB olan çocuklarını yaşamın merkezine alan annelerin diğer sosyal ve kişisel alanlarında ciddi değişimler ve dönüşümler olmakta, çocuklarına öfke, nörotipik gelişim gösteren çocuğa ve kendilerine ait yaşam alanlarına özlem gibi duygusal tepkiler gelişmektedir. Bu değişimlerle birlikte bazı baş etme stratejileri ortaya çıkmaktadır. Dini inançların bu stratejiler içerisinde önemli bir yer tuttuğu söylenebilir.

Dokuz görüşmenin altısının yüz yüze, üçünün telefonda gerçekleştirilmesinin çalışmanın sınırlılığı olarak okuyucuya aktarılması faydalı olacaktır. Telefonla gerçekleştirilen görüşmelerde de araştırmacı görüşme notları tutmuştur fakat görüşme derinliğinin yüz yüze gerçekleşen görüşmeler kadar yakalayıp yakalayamadığı belirsizliği, araştırmacının katılımcının beden duruşu ve duygusal tepkilerini birebir gözlemlene şansı bulamamış olması araştırmanın sınırlılığı olarak belirtilebilir.

Çalışmanın bulguları ve bulguların alanyazın ışığında tartışılması sonucunda ileri araştırmalar ve uygulamalar için bazı öneriler sunulabilir. OSB gibi doğası zor gelişimsel bir farklılığa sahip birden fazla çocuğu olan annelerin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve destek sistemlerinin oluşturulmasının annelerin yaşadıkları sosyal yalnızlığın azaltılması için etkili olacağı düşünülmektedir. Yaşamın merkezi olarak görülen “annelik” rolünün yaşamın diğer alanlarını kısıtlamasının azaltılabilmesi için annelerin sistematik psiko-sosyal desteğe ihtiyacı vardır. Bununla birlikte çocuklarını kısa süreli bırakabilecekleri bakım ve rehabilitasyon hizmetlerinin planlanmasının etkili olacağı düşünülmektedir.

Çalışmada OSB tanılı iki çocuğu olan anneler ile görüşülmüştür. İki den fazla OSB tanılı çocuğu olan anneler ve babalar ile yürütülecek çalışmaların, OSB'nin aile sistemleri üzerindeki etkisinin incelenmesinde faydalı olacağı düşünülmektedir. Farklı yetersizliğe sahip birden fazla çocuğu olan ailelerle çalışmalar yürütülüp bulguların farklılaşıp farklılaşmadığı ve çocuktaki OSB tanısının anneler üzerindeki etkiyi nasıl değiştirdiği incelenebilir. Babalar ve kardeşler gibi ailenin diğer üyeleri ile benzer çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca çalışma grubu büyüklüğünün daha geniş tutulduğu nicel araştırmaların yürütülmesinin OSB olan birden fazla çocuğun aile üyeleri üzerindeki etkilerinin genellenebilirliği için etkili olacağı düşünülmektedir. Önemli bir baş etme stratejisi olarak ortaya çıkan dini inançların gücü ile ilgili farklı sosyo-ekonomik gruplardan daha geniş çalışma grupları ile çalışmalar yürütülmesi önerilmektedir.

Teşekkür

Yazar, çalışmaya gönüllü katılan annelere derin teşekkürlerini sunar.

Kaynaklar

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.
- Benson P. R. (2012). Network characteristics, perceived social support, and psychological adjustment in mothers of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(12), 2597-2610. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1517-9>
- Bernier, A. S., & McCrimmon, A. W. (2022). Attitudes and perceptions of muslim parents toward their children with autism: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 320-333. <https://doi.org/10.1007/s40489-021-00256-9>
- Biggerstaff, D., & Thompson, A. R. (2008). Interpretative phenomenological analysis (IPA): A qualitative methodology of choice in healthcare research. *Qualitative Research in Psychology*, 5(3), 214-224. <https://doi.org/10.1080/14780880802314304>
- Bilgin, H., & Küçük, L. (2010). Raising an autistic child: Perspectives from Turkish mothers. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 23(2), 92-99. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2010.00228.x>
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207. <https://doi.org/10.1177/001440290507100205>
- Broady, T. R., Stoyles, G. J., & Morse, C. (2017). Understanding carers' lived experience of stigma: The voice of families with a child on the autism spectrum. *Health & Social Care in the Community*, 25(1), 224-233. <https://doi.org/10.1111/hsc.12297>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Dale, E., Jahoda, A., & Knott, F. (2006). Mothers' attributions following their child's diagnosis of autistic spectrum disorder: Exploring links with maternal levels of stress, depression and expectations about their child's future. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 10(5), 463-479. <https://doi.org/10.1177/1362361306066600>
- Değirmenci, G. Y. (2019). "Summer doesn't come with a single rose": A qualitative research of Turkish mothers' social support systems who have a child with ASD. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(2), 519-537. <https://doi.org/10.33417/tsh.572>
- DePape, A. M., & Lindsay, S. (2015). Parents' experiences of caring for a child with autism spectrum disorder. *Qualitative Health Research*, 25(4), 569-583. <https://doi.org/10.1177/1049732314552455>
- Ekas, N., & Whitman, T. L. (2010). Autism symptom topography and maternal socioemotional functioning. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 115(3), 234-249. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-115.3.234>
- Ekas, N. V., Whitman, T. L., & Shivers, C. (2009). Religiosity, spirituality, and socioemotional functioning in mothers of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(5), 706-719. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0673-4>
- Fernández-Alcántara, M., García-Caro, M. P., Pérez-Marfil, M. N., Hueso-Montoro, C., Laynez-Rubio, C., & Cruz-Quintana, F. (2016). Feelings of loss and grief in parents of children diagnosed with autism spectrum disorder (ASD). *Research in Developmental Disabilities*, 55(2), 312-321. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.05.007>
- Fletcher, P. C., Markoulakis, R., & Bryden, P. J. (2012). The costs of caring for a child with an autism spectrum disorder. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 35(1), 45-69. <https://doi.org/10.3109/01460862.2012.645407>

- Furrukh, J., & Anjum, G. (2020). Coping with autism spectrum disorder (ASD) in Pakistan: A phenomenology of mothers who have children with ASD. *Cogent Psychology*, 7(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/23311908.2020.1728108>
- Gobrial, E. (2018). The lived experiences of mothers of children with the autism spectrum disorders in Egypt. *Social Sciences*, 7(8), 1-11. <https://doi.org/10.3390/socsci7080133>
- Gray, D. E. (1993). Perceptions of stigma: The parents of autistic children. *Sociology of Health and Illness*, 15(1), 102-120. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep11343802>
- Güleç-Aslan, Y. (2017). The life experiences of Turkish mothers who have children with an autism spectrum disorder. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 4(6), 149-169. <https://doi.org/10.14738/assrj.46.2812>
- Ha, J.-H., Hong, J., Seltzer, M. M., & Greenberg, J. S. (2008). Age and gender differences in the well-being of midlife and aging parents with children with mental health or developmental problems: Report of a national study. *Journal of Health and Social Behavior*, 49(3), 301-316. <https://doi.org/10.1177/002214650804900305>
- Hoefman, R., Payakachat, N., van Exel, J., Kuhlthau, K., Kovacs, E., Pyne, J., & Tilford, J. M. (2014). Caring for a child with autism spectrum disorder and parents' quality of life: Application of the CarerQoL. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(8), 1933-1945. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2066-1>
- Ilias, K., Liaw, J. H. J., Cornish, K., Park, M. S. A., & Golden, K. J. (2016). Wellbeing of mothers of children with "A-U-T-I-S-M" in Malaysia: An interpretative phenomenological analysis study. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 42(1), 74-89. <https://doi.org/10.3109/13668250.2016.1196657>
- Jegatheesan, B., Fowler, S., & Miller, P. (2010). From symptom recognition to services: How South Asian Muslim immigrant families navigate autism. *Disability & Society*, 25(7), 797-811. <https://doi.org/10.1080/09687599.2010.520894>
- Jegatheesan, B., Miller, P. J., & Fowler, S. A. (2010). Autism from a religious perspective: A study of parental beliefs in South Asian Muslim immigrant families. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(2), 98-109. <https://doi.org/10.1177/1088357610361344>
- Keenan, M., Dillenburg, K., Doherty, A., Byrne, T., & Gallagher, S. (2010). The experiences of parents during diagnosis and forward planning for children with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(4), 390-397. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2010.00555.x>
- Kimura, M., & Yamazaki, Y. (2013). The lived experience of mothers of multiple children with intellectual disabilities. *Qualitative Health Research*, 23(10), 1307-1319. <https://doi.org/10.1177/1049732313504828>
- Kimura, M., & Yamazaki, Y. (2019). Having another child without intellectual disabilities: Comparing mothers of a single child with disability and mothers of multiple children with and without disability. *Journal of Intellectual Disabilities: JOID*, 23(2), 216-232. <https://doi.org/10.1177/1744629517749129>
- Kimura, M., Yamazaki, Y., Mochizuki, M., & Omiya, T. (2010). Can I have a second child? Dilemmas of mothers of children with pervasive developmental disorder: A qualitative study. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 10(69), 1-12. <https://doi.org/10.1186/1471-2393-10-69>
- Koydemir, S., & Tosun, Ü. (2009). Impact of autistic children on the lives of mothers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2534-2540. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.447>
- Kuhlthau, K., Payakachat, N., Delahaye, J., Hurson, J., Pyne, J. M., Kovacs, E., & Tilford, J. M. (2014). Quality of life for parents of children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(10), 1339-1350. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.07.002>
- Lutz, H. R., Patterson, B. J., & Klein, J. (2012). Coping with autism: A journey toward adaptation. *Journal of Pediatric Nursing*, 27(3), 206-213. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2011.03.013>

- Maenner, M. J., Shaw, K. A., Bakian, A. V., Bilder, D. A., Durkin, M. S., Esler, A., Furnier, S. M., Hallas, L., Hall-Lande, J., Hudson, A., Hughes, M. M., Patrick, M., Pierce, K., Poynter, J. N., Salinas, A., Shenouda, J., Vehorn, A., Warren, Z., Constantino, J. N., DiRienzo, M., ... Cogswell, M. E. (2021). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years - autism and developmental disabilities monitoring network, 11 Sites, United States, 2018. *Surveillance Summaries*, 70(11), 1-16. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7011a1>
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis* (2nd ed.). Sage.
- Munroe, K., Hammond, L., & Cole, S. (2016) The experiences of African immigrant mothers living in the United Kingdom with a child diagnosed with an autism spectrum disorder: An interpretive phenomenological analysis. *Disability & Society*, 31(6), 798-819. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1200015>
- Nicholas, D. B., MacCulloch, R., Roberts, W., Zwaigenbaum, L., & McKeever, P. (2020). Tensions in maternal care for children, youth, and adults with autism spectrum disorder. *Global Qualitative Nursing Research*, 7, 1-10. <https://doi.org/10.1177/2333393620907588>
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: Debates and practical guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-13 <https://doi.org/10.1177/1609406919899220>
- Obeid, R., & Daou, N. (2015). The effects of coping style, social support, and behavioral problems on the well-being of mothers of children with autism spectrum disorders in Lebanon. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 10, 59-70. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.11.003>
- Orsmond, G. I., Lin, L. Y., & Seltzer, M. M. (2007). Mothers of adolescents and adults with autism: Parenting multiple children with disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45(4), 257-270. [https://doi.org/10.1352/19349556\(2007\)45\[257:MOAAAW\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/19349556(2007)45[257:MOAAAW]2.0.CO;2)
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Pepperell T. A., Paynter, J., & Gilmore, L. (2018). Social support and coping strategies of parents raising a child with autism spectrum disorder. *Early Child Development and Care*, 188(10), 1392-1404. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1261338>
- Prata, J., Lawson, W., & Coelho, R. (2019). Stress factors in parents of children on the autism spectrum: An integrative model approach. *International Journal of Clinical Neurosciences and Mental Health*, 6(2), 1-9.
- Reddy, G., Fewster, D. L., & Gurayah, T. (2019). Parents' voices: Experiences and coping as a parent of a child with autism spectrum disorder. *South African Journal of Occupational Therapy*, 49, 43-50. <http://dx.doi.org/10.17159/2310-3833/2019/vol49n1a7>
- Safe, A., Joosten, A., & Molineux, M. (2012). The experiences of mothers of children with autism: Managing multiple roles. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 37(4), 294-302. <https://doi.org/10.3109/13668250.2012.736614>
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Sim, A., Vaz, S., Cordier, R., Joosten, A., Parsons, D., Smith, C., & Falkmer, T. (2018). Factors associated with stress in families of children with autism spectrum disorder. *Developmental Neurorehabilitation*, 21(3), 155-165. <https://doi.org/10.1080/17518423.2017.1326185>
- Smith J. A., & Eatough, V. (2006) Interpretative phenomenological analysis. In G. Breakwell, S. Hammond, C. Fife-Schaw, & J. A. Smith (Eds.), *Research methods in psychology* (pp. 322-341). Sage.
- Smith J. A., & Osborn, M. (2008) Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 53-80). Sage.
- Smith, J. A. (2011). Evaluating the contribution of interpretative phenomenological analysis. *Health Psychology Review*, 5(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/17437199.2010.510659>
- Smith, J. A., Jarman, M., & Osborne, M. (1999). Doing interpretative phenomenological analysis. In M. Murray & K. Chamberlain (Eds.), *Qualitative health psychology: Theories and methods* (pp. 218-241). Sage.

- Stanford, C. E., Hastings, R. P., Riby, D. M., Archer, H. J., Page, S. E., & Cebula, K. (2020). Psychological distress and positive gain in mothers of children with autism, with or without other children with neurodevelopmental disorders. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(4), 479-484. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.18123474>
- Tarakeshwar, N., & Pargament, K. I. (2001). Religious coping in families of children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16(4), 247-260. <https://doi.org/10.1177/108835760101600408>
- Töret, G., Özdemir, S., Gürel-Selimoğlu, Ö., & Özkubat, U. (2014). Otizmlı çocuğa sahip olan ebeveynlerin görüşleri: Otizm tanımlamaları ve otizmin nedenleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1), 1-14. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000189
- Vasilopoulou, E., & Nisbet, J. (2016). The quality of life of parents of children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 23, 36-49. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.11.008>
- Woodgate, R. L., Ateah, C., & Secco, L. (2008). Living in a world of our own: The experience of parents who have a child with autism. *Qualitative Health Research*, 18(8), 1075-1083. <https://doi.org/10.1177/1049732308320112>
- Yassıbaş, U., & Çolak, A. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip anne-babaların yaşam deneyimlerine derinlemesine bakış. *Eğitim ve Bilim*, 44(2), 435-467. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7366>



Experiences of Mothers of Multiple Children with Autism Spectrum Disorder: An Interpretative Phenomenological Analysis Study

Hatice Şengül-Erdem ¹

Abstract

Introduction: This study aimed to investigate the experiences of mothers of multiple children with autism spectrum disorder (ASD).

Method: Nine mothers of multiple children with ASD participated in the research, designed as an interpretative phenomenological analysis study, and data were collected through semi-structured interviews. In the data analysis, the interpretative phenomenological analysis method was employed to reveal the mothers' personal statements and emotional reflections in depth.

Findings: As a result of the analysis, three main themes were reached, the center of life: Being a mother of two children with autism, gradually increasing isolation, and empowerment attempts. In line with the findings, mothers continue their lives by putting their children with ASD at the center, and they become increasingly lonely in social life. Mothers experience difficulty in maintaining their daily lives, have intense worries about the future, think that they lack the support resources they need, and feel that having multiple children with ASD causes transformations in their relationships with their spouses and their social networks, which will increase their loneliness. Furthermore, mothers develop various strategies to empower themselves. These strategies have emerged as religious beliefs, comparing their children with each other or with children with more severe disabilities, and focusing on the minor achievements of their children.

Discussion: There are few studies on the subject, and the experiences of mothers of multiple children with ASD are similar to the findings of research investigating the experiences of mothers of multiple children with disabilities or mothers of a child with ASD.

Conclusion and Recommendations: Whereas mothers of multiple children with ASD experience intense social isolation and put the "motherhood role" at the center of their lives, on the one side, they feel obliged to empower themselves and develop some strategies to this end, on the other side. According to the study findings, it is suggested that arrangements are needed to facilitate the lives of mothers of multiple children with ASD and the experiences of mothers should be examined with studies to be performed with a larger number of participants.

Keywords: Mothers, experience, stigmatization, empowerment, autism spectrum disorder (ASD), interpretative phenomenological analysis (IPA).

To cite: Şengül-Erdem, H. (2023). Experiences of mothers of multiple children with autism spectrum disorder: An interpretative phenomenological analysis study. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 24(2), 215-234. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1013765>

¹Assist. Prof., İstanbul Medeniyet University, E-mail: hatice.erdem@medeniyet.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0003-2933-8198>

Introduction

Autism spectrum disorder (ASD) is defined as a neurodevelopmental disorder that is manifested as limitations in social communication and interaction and limited and repetitive behaviors in the fifth Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) published by the American Psychiatric Association (APA) (APA, 2013). In the data on its prevalence published recently, it is emphasized that one in 44 children has a risk of ASD, and its prevalence increases rapidly (Maenner et al., 2021). A different period begins for parents when their children are diagnosed with ASD. Some studies report that diagnosing is a complex process that is stressful, difficult to understand by parents, and involves uncertainties about the causes of ASD and its treatment (Dale et al., 2006; Keenan et al., 2009). After the diagnosis, the daily lives of parents undergo a major change due to the burden of caring for their children with ASD, and especially because they have difficulty managing problem behaviors and coping with tantrums that occur due to changing routines (DePape & Lindsay, 2015), and parents face different difficulties in the family and broader social environment (Broady et al., 2017).

In their study on the experiences of parents of children with ASD, DePape and Lindsay (2015) stated that parents felt relieved after their children were diagnosed with developmental differences, but when parents learned that ASD was a lifelong disorder, they felt devastated. According to Fernández-Alcántara et al. (2016), the word "autism" is the unexpected loss of the "healthy" child expected up to that moment and the future the parents have imagined for their child, and this feeling causes grief in parents. Since mothers have to carry out education and intervention services for their children with ASD, deal with housework and work simultaneously during and after the diagnosis, they become more vulnerable and experience stress (Lutz et al., 2012; Nicholas et al., 2020; Reddy et al., 2019). Mothers' stress increases even more due to numerous experiences and factors. Children's problem behaviors and communication difficulties (Lutz et al., 2012; Pepperell et al., 2018; Safe et al., 2012), mothers' obligation to organize activities in the social and home life (Lutz et al., 2012), the extra burden and responsibility of taking care of their children (Dale et al., 2006; Nicholas et al., 2020), financial concerns and resource limitations (Gobrial, 2018; Lutz et al., 2012; Nicholas et al., 2020; Sim et al., 2018), tensions in social relationships and withdrawal from social life (Furrukh and Anjum, 2020; Gobrial, 2018; Lutz et al., 2012; Sim et al., 2018; Pepperell et al., 2018), uncertainties about the causes of ASD (Dale et al., 2006), fear of the future (Pepperell et al., 2018), and changes in the relationship with spouses (DePape & Lindsay, 2015; Sim et al., 2018) are the sources of stress in research.

According to the findings of studies conducted with mothers of children with ASD in the literature (e.g., Gobrial, 2018; Nicholas et al., 2020; Woodgate et al., 2008), it can be said that social isolation is one of the most common experiences of mothers. In the study by Woodgate et al. (2008), the researchers stated that families of children with ASD created their own worlds by withdrawing from social life, felt that they had to lead their lives on their own, and felt this obligation most in the challenging situations they experienced while caring for their children with ASD. In the same study, the reasons for mothers' withdrawal from social life are listed as society's inability to understand ASD and the difficulties experienced by families, the feeling of mothers that they cannot lead their lives like everyone else due to their children's education and routines and that they have lost the "normal" life, mothers' feeling that they are alienated from their families, and that the "system" being not supportive. Mothers' isolation increases as they withdraw into their own world. The most important reason for the isolation felt is that the "system" does not work in a way supporting children's development. Especially the fact that education and health services are not effectively provided by trained specialists on an institutional basis increases mothers' sense of isolation. In another study, mothers stated that children with ASD were deprived of effective support services, that social support for them and their families as a whole affected their quality of life, but they could not access effective support services (Kuhlthau et al., 2014).

Stigmatization is another phenomenon related to quality of life. The stigma of a "bad parent" that mothers acquire in social life adversely impacts their quality of life (Broady et al., 2017). This stigmatization mostly originates from the ASD-specific behaviors exhibited by children in social life, and mothers are considered a "bad parent." Some studies state that one of the most important reasons why mothers are stigmatized as "bad parents" is that the physical characteristics of children with ASD are similar to those of neurotypically developing children and problem behaviors are associated with inadequate parenting (DePape & Lindsay, 2015; Gobrial, 2018). Apart from social life, this stigmatization is also done by school, family, and friends (Broady et al., 2015). Despite this, mothers develop coping strategies by reducing their expectations about the future of their children, and they indicate that the most important thing for their children's lives is social integration, independence, and providing a contribution to society (Safe et al., 2012).

Mothers experience confusion about having a second child due to the lack of social support and the difficulties they experience while caring for their children with pervasive developmental disorder, and sometimes they think that their current condition can become better with the second child, and sometimes they think that it can become worse (Kimura et al., 2010). Uncertainty, the risk of having a second child with disability, the severity of the disability, the fear of placing a burden on the new born child regarding children with developmental disabilities, the concern that marital relations will change, the lack of social support and acceptance, and the fear of not being able to receive enough support in caregiving prevent mothers from having a second child (Kimura & Yamazaki, 2019; Kimura et al., 2010).

Although there are many studies in the literature on the experiences of mothers of children with ASD, there are few studies on the experiences of mothers of multiple children with neurodevelopmental disability, including ASD, and these studies examine mothers' experiences and well-being levels (Ha et al., 2008; Kimura & Yamazaki, 2013; Orsmond et al., 2007; Stanford et al., 2020). In one of these studies, Kimura and Yamazaki (2013) investigated the experiences of mothers of multiple children with intellectual disability in a qualitative study designed as interpretative phenomenological analysis (IPA). Children's disabilities differ as ASD, Down's syndrome, different chromosomal anomalies, and intellectual disability with ASD features. The study revealed that mothers constantly felt physical and mental fatigue, could not find the opportunity to rest from meeting their children's needs and did not feel support. Mothers stated that they lost hope and experienced a shock after the second child with a disability while planning to give birth to a "healthy" child and rebuild their "ordinary" life after the first child with a disability. The study indicated that mothers used the metaphor of "healthy child" to stress their hope for the chance to experience "ideal motherhood" or having an ordinary family. The study concluded that the fatigue felt by mothers was due to their inability to take a break from their motherhood role and the lack of adequate/flexible social support systems. In the same study, mothers thought that they did "endless" parenting due to the behavioral problems of their children and stated that they felt tired all the time.

A quantitative study by Orsmond et al. (2007) comparing the well-being characteristics of mothers of a child diagnosed with ASD and a neurotypically developing child and mothers of multiple children with disabilities, including ASD, concluded that mothers of multiple children with disabilities had higher levels of anxiety and depression and felt less family harmony and unity. In the study by Ha et al. (2008), the well-being levels of parents of one and multiple children with neurodevelopmental disorders were compared with their somatic symptoms. According to the findings, parents of multiple children with disabilities were more adversely affected, experienced higher stress, and displayed more somatic symptoms such as headache, back pain, stiffness in the joints, and difficulty falling or staying asleep than the comparison group. The same study also compared mothers and fathers and found that mothers had statistically more somatic symptoms than fathers, had higher negative emotions such as anger and hopelessness, and had lower levels of psychological well-being. Another finding in research conducted with mothers of multiple children with neurodevelopmental disorders is that mothers say, "I have to live for my children" despite their great difficulties, and to achieve this, they develop a positive perspective on parenting and define motherhood as pleasing and comfortable, and are empowered with an optimistic perspective on their children and their lives (Kimura & Yamazaki, 2013). In the study by Stanford et al. (2020), mothers stated that they felt great pride in even the smallest achievements of their children and developed an optimistic perspective.

In the review of studies on mothers' experiences in the national literature, it is seen that these studies have been conducted with mothers of one child with ASD and yielded similar results to the findings of studies conducted abroad (Bilgin & Küçük, 2010; Değirmenci, 2019; Güleç-Aslan, 2017; Koydemir & Tosun, 2009; Töret et al., 2014; Yassıbaş & Çolak, 2019). The first of the prominent findings in studies in the national literature is the stress experienced by mothers. Financial difficulties, communication difficulties, problem behaviors, stereotypical and obsessive behaviors of children with ASD, divorce, care difficulties and mothers being the primary caregiver, postponing or ending their career (Değirmenci, 2019; Koydemir & Tosun, 2009), and the absence of a definitive treatment for ASD (Güleç-Aslan, 2017) are the main sources of stress in mothers. Anxiety about the future is another important finding (Bilgin & Küçük, 2010; Güleç-Aslan, 2017). As indicated by Güleç-Aslan (2017), the problems encountered in adolescence and adulthood and thinking that they cannot find solutions, the limited institutions to support them, the uncertainty of who will care for their children when they get old or die constitute the sources of mothers' concerns. Mothers stating that their lives are difficult (Güleç-Aslan, 2017) cannot find time to rest (Yassıbaş & Çolak, 2019). Although Turkish mothers indicated their families as their biggest source of support (Koydemir & Tosun, 2009), they stated that they did not have the social support they needed and they lost contact with people close to them over time (Değirmenci, 2019). Although all of these studies have been performed

with mothers of one child with ASD, different studies in the international literature state that having multiple children with special needs increases stress in mothers (Prata et al., 2019; Spratt et al., 2007) and mothers feel more unhappy (Kuhlthau et al., 2014). The findings of these studies conducted outside our country make it important to perform similar studies in Turkey and determine the experiences, perceptions of their lives, and support sources of mothers of multiple children with ASD.

As specified above, having a child with ASD leads to negative consequences such as stress and depression in mothers, and these adverse impacts increase when mothers cannot reach adequate support systems. Considering that mothers are the primary caregivers of children with ASD (Hoefman et al., 2014), difficulties experienced by mothers with regard to being a caregiver impact their daily lives. In the literature, it is indicated that the number of children with special needs in the family is an important factor in the negative emotions of mothers (Prata et al., 2019). For example, it is stated that as the number of children with special needs increases, mothers feel more depressed and unhappy and carry more burden of being a caregiver (Kuhlthau et al., 2014). There is no study in the literature examining the experiences of mothers of multiple children with ASD. The studies reached are limited to international studies on the experiences and psychological states of mothers of multiple children with neurodevelopmental disabilities (Ha et al., 2008; Kimura & Yamazaki, 2013; Orsmond et al., 2007; Stanford et al., 2020). Furthermore, studies on the subject stress that there is a need for more studies to provide support to families, understand parents' coping strategies and how they accept inadequacy, and develop a more holistic perspective on parents' lives (Kimura & Yamazaki, 2013; Stanford et al., 2020). Based on these needs, the purpose of this study is to try to understand the experiences of mothers of multiple children with ASD and their search for meaning regarding ASD. In line with this general purpose, answers to the following questions were sought in the study:

1. What are the daily life experiences of mothers of multiple children with ASD?
2. What are the changes in the social lives of mothers of multiple children with ASD and their emotional reactions that occur as a result of these changes or lead to these changes?
3. What are the coping strategies developed by mothers of multiple children with ASD to empower themselves?

Method

Research Method

The research was designed as IPA since understanding the experiences of mothers of multiple children with ASD requires an in-depth perspective and there are few phenomenological studies conducted to this end (Kimura et al., 2010). IPA presents an approach based on the in-depth analysis of participants' personal discourses (Smith, 2011), in which each participant can share his/her experiences in detail and their emotional reflections can be captured (Smith & Eatough, 2006). IPA is an appropriate method for subjects in which the experiences of participants are of primary interest and limited studies have been previously conducted (Munroe et al., 2016).

Participants

The study participants consisted of nine mothers of multiple children with ASD. The participants were reached by criterion sampling, one of the purposeful sampling methods. The criteria for participation were determined as having multiple children officially diagnosed with ASD and agreeing to participate in the study voluntarily. The researcher reached associations related to ASD in different cities and received information about families of multiple children with ASD. If the associations stated that there were mothers of multiple children with ASD among their members and they could contact them, the researcher waited for the return about the family from the contacted authorized person in the associations. The authorized persons in the associations conveyed the contact information of the families to the researcher, and the researcher called the mothers by phone and provided information about herself and the study. A suitable time was determined, and an appointment was made to interview the mothers who agreed to participate in the study. The interviews were conducted at the specified time. Six mothers live in Istanbul, where the researcher also lives, two mothers live in Ankara, and one mother lives in Manisa. Table 1 contains information about mothers and their children with ASD.

Table 1

Characteristics of the Participants and Children with ASD

Code	Age	Education	Occupation	Marital status	City of residence	Age/gender/school of the 1 st child with ASD	Age of diagnosis/secondary diagnosis	Support received by the child	Age/gender/school of the 2 nd child with ASD	Age of diagnosis/secondary diagnosis	Support received by the child	Another child age/gender
M1	41	Undergraduate	Teacher	Married	Istanbul	12/Ml/inclusion	3	Special education/tutoring/shadow teacher	6/Ml/special education class	4	Sensory therapy/shadow teacher	-
M2	43	Primary school	Housewife	Married	Istanbul	18/Ml/inclusion	3	Special education	5.5/Ml/inclusion	2	Special education/sensory therapy/play therapy	14/Ml
M3	35	Primary school	Housewife	Married	Istanbul	10/F/special education school	2.5	Special education/sports club	5/Ml/special education kindergarten	2/ADHD	Special education	-
M4	44	Undergraduate	Nurse	Married	Ankara	8/Ml (twin)/inclusion	1.5	Special education/hippotherapy	8/Ml (twin)/special education class	1.5	Special education/hippotherapy	8/Ml
M5	44	Primary school	Housewife	Married	Istanbul	10/Ml/special education class	2.5/intellectual disability	Special education	7/Ml/inclusion	3.5	Special education	-
M6	37	Primary school	Housewife	Married	Istanbul	15/Ml/special education class	2/intellectual disability	Special education	3.5/F	1.5	Special education	-
M7	38	Associate degree	Housewife	Married	Ankara	7/F(twin)/special education kindergarten	3	Special education/sensory therapy	7/F(twin)/special education kindergarten	3	Special education/sensory therapy	-
M8	33	High school	Midwife	Married	Manisa	6/Ml(twin)/special education kindergarten	2	Special education/language and speech therapy	6/F(twin)/special education kindergarten	2/cerebral palsy	Special education/physiotherapy	13/Ml
M9	37	Secondary school	Housewife	Married	Istanbul	12/Ml(twin)/special education school	2.5/intellectual disability	Special education/sports club	12/Ml (twin)/special education school	2.5/intellectual disability	Special education/sports club	-

Note: ADHD = attention deficit and hyperactivity disorder; Another Child = neurotypically developing child; F = female; M = mother; Ml = male.

Data Collection

Data were collected with a demographic information form and semi-structured interviews. The interview questions focus on mothers' experiences in areas such as the emotional dimension, difficult and positive aspects of being a mother of multiple children with ASD, its impacts on daily and social life, and future expectations. The interview questions were prepared in line with the general purposes of the study, based on the relevant literature (e.g., Güleç-Aslan, 2017; Kimura & Yamazaki, 2010; Yassıbaş & Çolak, 2019), the author's studies with families of children with ASD, and her experience in working with parents in educational settings. Then expert opinions regarding the interview questions were received from two faculty members, one of whom worked in the field of special education, the other in the field of psychological counseling and guidance, and who had a doctorate degree and conducted qualitative studies with the families of children with ASD. A pilot interview was held before the interview questions were finalized. The pilot interview was conducted face-to-face in the house of a university graduate mother of twin nine-year-old boys with ASD, living in Istanbul and attending a special education class, and lasted 90 minutes. Prior to the pilot interview, the interview questions consisting of 20 questions, two of which were icebreakers, were rearranged as a single question by combining the two questions after the pilot interview, and another question was removed from the interview questions since it was seen that the answer was received in one of the first interview questions. Thus, the interview questions were finalized, with a total of 18 questions, two of which were icebreakers. With the demographic information form developed by the researcher, information about the mothers' children with ASD and the types of education and support they received, the age and occupation of the mother, marital status and whether they had other children was acquired.

The researcher conducted the interviews between February and March 2021. The interview durations varied between 75-90 minutes, and the average duration was calculated as 84 minutes. While six of the nine interviews were conducted face-to-face with the researcher's visit to the mothers at their home in Istanbul, where the researcher also lives, the interviews with three mothers living in two different cities were conducted over the phone. The interviews were recorded as audio recordings and then transferred to the computer in written form. Prior to the interviews, the consent form was mutually signed, and the mothers filled out the demographic information form. In the telephone interviews, the consent form was read to the mothers, their consent was taken as a voice record, and the researcher asked the questions in the demographic information form and transferred the mothers' answers to the form.

Data Analysis

IPA was used in data analysis. In the study, findings were obtained with the idiographic approach, in which each interview was analyzed separately and then the findings were presented by combining each interview analysis (Smith et al., 1999; Smith & Osborn, 2008).

The data analysis was performed by following the analysis steps used by Smith et al. (1999). The steps followed in the analysis are as follows; (1) reading each interview transcript more than once by the author to become more familiar with the content before the analysis, (2) writing the first comments and codes in the left column of the transcript during the first reading of the first interview transcript, (3) creating and writing the first sub-themes and themes by writing the themes that will ensure that the "basic quality" of the text is captured as keywords in the right column during the second reading of the first interview transcript, (4) analyzing the relationship between the created sub-themes and themes, arranging them according to their order in the text and combining them when necessary, (5) writing the first comments and codes for each interview, creating sub-themes and themes by following the steps in the first interview, (6) creating the common main themes and sub-themes for all interviews by verifying the relevant sub-themes and main themes and original comments, (7) adding explanatory comments (Biggerstaff & Thompson, 2008; Smith et al., 1999; Smith & Osborn, 2008). During each interview, the researcher noted the mothers' emphatic comments, frequently used statements, laughing, crying, and hesitations. Additionally, the researcher kept field notes after each interview and used these notes while interpreting the analyses.

Role of the Researcher

Since the researcher is the person who performs data collection and analysis in qualitative research, the researcher's area of expertise, experience, and competence are very important for the credibility of the research (Patton, 2002; Shenton, 2004). The researcher in the current study has approximately 20 years of experience working with children with special needs and their families. During her 13 years of teaching experience, the researcher has worked with students with special needs at various levels, especially in inclusion/integration

settings. The researcher, who has taken courses on qualitative research during her graduate education, has multiple qualitative studies conducted with parents of children with ASD in a phenomenological design.

Credibility and Ethics

To ensure credibility in the study, inter-rater reliability, member checking, and peer debriefing methods were used (Brantlinger et al., 2005; Cresswell, 2012; Cresswell & Miller, 2000). For inter-rater reliability, the researcher worked with an academician who completed his undergraduate education in the field of psychological counseling and guidance, received the title of associate professor in the field of special education, and conducted qualitative studies. While coding the interviews within the scope of the study, the researcher and the academician providing support coded the first interview together. The reason for performing this procedure is to capture the depths of the mothers' discourses and aim for detailed coding as a requirement of the research method and data analysis steps. When a consensus could not be reached between the researcher and the academician regarding the units and codes during the co-coding of the first interview, peer assessment was used to reach a consensus. After the co-coding of the first interview, two interviews randomly selected for a 10-25% part to represent the total data set recommended for a coding reliability percentage (O'Connor & Joffe, 2020) were coded separately by the researcher and academician providing support, and a coding reliability percentage was calculated using the "Agreement / (Agreement + Disagreement)" formula suggested by Miles and Huberman (1994). Coding reliability above 80%, which is the lowest recommended percentage of agreement (Miles & Huberman, 1994), was reached, and the reliability was found to be 87%. At the points where no consensus could be reached, the raters talked and reached a common decision, thus eliminating the uncertainty. The second method used to ensure credibility in the study is member checking. After the data analysis, in the interview conducted with the first mother, the findings were shared with the mother, and she was asked to express her opinion on the suitability of the themes and sub-themes, the level of adequate reflection of the themes and sub-themes, and the power of one-to-one quotations from the mothers to express the sub-themes, and the necessary arrangements were made in the findings after the interview. The peer debriefing method mentioned above was also employed to ensure the suitability of the theme and sub-themes. The same peer provided his opinion on the suitability of the theme and sub-themes created by the researcher, and the agreement between the researcher and the peer was calculated. The agreement found using the "Agreement / (Agreement + Disagreement)" formula was 92%. When agreement could not be achieved, the themes and sub-themes were finalized by taking a joint decision. The researcher's experience in working with families of children with special needs (Patton, 2002) and the fact that she has conducted phenomenological studies with mothers of children with ASD are other factors increasing the credibility in data analysis and reaching the findings.

To protect ethical principles in the study, first, volunteering was taken as a basis for participating in the study. Prior to the interviews, the researcher provided information about the study's purpose, the purpose for which the findings would be used, and the audio recording of the interview to avoid data loss, and if the participant agreed to participate in the study voluntarily, the researcher and the mother signed the mutual consent form. Furthermore, the researcher informed the mothers about the privacy principle before the interview and stated that their personal information would be protected. The researcher informed the mothers about their right to terminate the interview at any time before the interview. This information was conveyed by phone to the three mothers interviewed by phone and that they agreed to voluntarily participate in the study was recorded on the audio recordings. Ethics committee approval for the study was obtained from the Social Sciences Scientific Research Ethics Committee of Istanbul Medipol University (Date: 15.02.2021/Decision no: 16)

Findings

As a result of analyzing the data obtained from the interviews with the mothers of multiple children with ASD, three themes, the center of life: Being a mother of two children with autism, gradually increasing isolation, and empowerment attempts, were reached regarding the research questions. Table 2 contains the themes, sub-themes, emphatic statements related to the sub-themes, and examples of statements.

Table 2

Themes, Sub-Themes, Emphatic Statements Related to the Sub-Themes, and Examples of Statements

Theme	Sub-theme	Emphatic statement related to the sub-theme	Example of the emphatic statement related to the sub-theme
The center of life: Being a mother of two children with autism	Anxiety about the future	The future is uncertain	“Who will accept both?” (M1)
	Devotion	That’s all with me	“There is no such thing as myself for a long time.” (M8) “I devoted myself to my children.” (M5)
	Creating financial resources	Financially	“You have to make a serious effort financially.” (M1)
	Needing support	Loneliness	“The elders don’t provide support in this sense; they see how many difficulties you have.” (M2)
	Coping with ASD-specific behavioral difficulties	Obsessions	“The child has to go through that crisis at that moment.” (M3)
	Transformation in the relationship with the spouse	I’m enough for myself	“...I don't remember the last time I held his hand. When did I fall into his arm?” (M1)
Gradually increasing isolation	Social isolation	I stopped going to my relatives	“I don't talk much about my children because I don't think anyone can really understand me.” (M9)
	Longing	Being a role model	“If there were one, the other would become a model for him. We don't have a child who is a model.” (M7)
	Stigmatization	Different	“They really don't want a child who looks different.” (M4)
Empowerment attempts	Anger at herself and the child	What did I do wrong?	“I would say I would care more, but I really couldn't because there were two of them.” (M9)
	Comparing the children	At least there is no physical disability	“So at least you can go somewhere when you hold the child's hand.” (M3)
	Religious belief	God gave him	“I believe that I will see the reward for this.” (M8)
	Minor achievements, big happiness	The smallest positive thing	“You know, we become very happy when our children do things that others ignore since they are small things.” (M7)

The Center of Life: Being a Mother of Two Children with Autism

Six sub-themes were reached concerning this theme, in which the findings regarding the mothers’ daily life experiences, which constituted the first question of the study, were presented.

Anxiety About the Future

Eight mothers (M1, M2, M3, M5, M6, M7, M8, M9) are worried about their children's future. Some of these concerns originate from uncertainties about how their children will survive and meet their differing needs as they grow up. The mothers are worried because they think that as their children grow up, they will have difficulties in meeting their own needs independently and fulfilling the needs of different social environments.

“...I don't know, for example, one of them is always dreaming about going to the military. Maybe, it isn't very important. But whether they will be able to get better or get married, or stand on their own feet, these are my concerns. I don't know, I'm uncertain.” (M9)

Seven mothers (M1, M3, M5, M6, M7, M8, M9) believe that there will be no one around to take care of their children when they get old and have difficulty in caring for their children since they have multiple children with ASD. The anxiety that underlies this is the uncertainty about who will take care of their children after their death and the anxiety it creates.

“I wish they had a normal sibling... I want someone who can take care of them. You know, parents of children with autism always worry about what will happen after us. There is always a concern who will look after them after us. For example, they have no siblings now. That's what comes to my mind. Who will look after them after our death?” (M7)

Four mothers (M5, M6, M7, M9) stated that they never wanted to leave their children behind, they would take care of them until they died, and they wanted to "die with them or after them."

"I always pray that God will not separate me from my eldest son. I say don't leave him behind because he can't live without me, he can't even drink water. Believe it or not, I put a glass of water, he points to give it to him. I always pray that I will not leave him to anyone, God will take him with me. I know this, so I always see it in my dreams or something." (M5)

Devotion

Eight mothers (M1, M2, M3, M4, M5, M6, M8, M9) indicated that after they had two children with ASD, they devoted themselves completely to their children and while doing so, they distanced themselves from themselves. Since the mothers are mostly interested in their children's education and devote most of their time to fulfilling their routines, they think they completely devote themselves to their children.

"That way, I don't have a private life, etc. After all, when there are two children at home, it is difficult for us to allocate time to ourselves. It's different when there is only one disabled child at home, you can spare time for yourself. But when there are two, the time you spare for yourself is completely spent on two children." (M6)

This intensity limited the time and activities of mothers for themselves and reduced the time they spent with their friends. The mothers feel guilty after they spend time for themselves, they believe this time should be dedicated to their children, and they think that their children always need them.

"Only God and I know what I've been through for seven or eight years. Even my husband doesn't know, even he doesn't realize this. I mean, we are asocial, we don't have a social life, we don't have a circle of friends. We don't have time for ourselves. Even reading a book is a luxury for me, I feel as if I stole time from my children. Even taking extra naps or sleeping comes back to us as a pang of conscience." (M8)

Creating Financial Resources

Seven mothers (M1, M2, M3, M4, M6, M7, M9) stated that they needed to create financial resources for their children's educational needs, but they could not provide the support and education they wanted for their children due to this limitation.

"I don't have the means to take children to different special places. We can't take them, I mean, we can take them to the places supported by the state. My husband is a security officer, his salary isn't so high. Our house is rented. Because of the financial situation...I would like to take them to special places. There are places that provide really good education, but we don't have such an opportunity. As much as possible, I try to take them to the places provided by the state and the municipality." (M3)

Three mothers (M3, M7, M9) stated that the special education support they could provide to their children was limited to the support provided free of charge within the framework of legal rights, and they could not allocate a budget for social activities and courses they would like their children to attend, other than the special education, especially since they had two children with ASD.

Needing Support

Five mothers (M1, M2, M4, M6, M7) said that they needed support, especially from family members in daily life. They experience complex emotions, and their relationships with family members weaken when they do not receive the support they want. It is seen that the mothers expect this support, especially from their own mothers.

M: "I am very offended. For example, my mother used to say to me all the time in the beginning, 'May God help you, my daughter, may God help you, my daughter.' I said, Mom, you know? I hate that sentence. Of course, may God help us all. But you won't tell me that. If an old woman saw my son on the street, she would tell me, 'Oh my daughter, may God help you.' You will say to me, 'What can I do for you, my daughter? How can I help you?'" (M2)

Two mothers (M3, M8) stated that it was difficult for them to go to the doctor in case of illness, they sometimes had to go with their children, and in these cases, they could not carry out the procedures in the hospital properly.

“For example, I have to go to the doctor. There is no one to whom I can entrust my children. I can't go to the doctor until it gets worse. For example, I have a chronic disease, and this is a disease that destroys me physically, even that is a problem. You know, it was very difficult to go to a doctor and have the analysis done, to be treated, etc. I mean, I've seen the bottom of being alone.” (M8)

Coping with ASD-Specific Behavioral Difficulties

Eight mothers (M1, M2, M3, M5, M6, M7, M8, M9) indicated that their children's behavioral problems related to ASD made their daily lives difficult. Obsessions, hyperactivity, and the inability to establish and maintain friendship relations have emerged as ASD-specific behavioral problems limiting mothers in social life.

“We don't go out a lot anymore. Actually, we don't go out at all because when children go out, they suddenly run away from us. We can't hold them, we can hardly hold them. Of course, we are always with them when we take them to the park, etc. So I never leave them so that they play on their own. I don't leave them. I'm afraid they will run away.” (M7)

Two mothers (M2, M6) have difficulties in coping since their children's current behavioral problems increase or they start to exhibit new behaviors, especially during adolescence.

“...Adolescence took us to the bottom. For example, we could go anywhere with E. It was not a problem for us. For example, when he was a small child, he used to scream sometimes. Nobody would understand that E. has autism if he didn't purr occasionally. But now... Especially last year, he was hitting, breaking, and we kicked and slapped each other on the bus. I experienced things with E. that I have never experienced in my life. I have never seen such violence from my family. Last year, we actually beat each other.” (M2)

Transformation in the Relationship with the Spouse

Six mothers (M1, M2, M3, M5, M7, M8) said that they had difficulty in doing the activities they could do with their spouses after their children's diagnosis, their romance and time spent with each other decreased, and they believed that they could continue their lives without their spouses and emphasized serious transformations in the relationships with their spouses.

“If I let myself go, there is no one to help me stand up again. That's very bad to know this. I am very angry with myself and my husband for this. My husband and I have come to the point of divorce numerous times. Many times, we stayed in the same house just for children without talking to each other. It's like we're obligated to each other. Those processes took a very long time. So you can't see each other, you forget each other. You forget your femininity. You get so caught up in that mother identity that you forget your womanhood. You forget your husband, you forget your personality.” (M8)

Two mothers (M5, M7) stated that the arguments they had with their husbands usually originated from reasons related to the children, and the fact that their spouses did not care enough about the children was one of these reasons. These mothers said that the role of a mother of two children with ASD preceded the role of a wife, so it was easy to give up on their spouses, and they took this power from their children.

Gradually Increasing Isolation

Four sub-themes were reached under this theme, in which the findings regarding changes in the social lives of mothers and the emotional reactions that occurred as a result of these changes or led to these changes, which constituted the second question of the study, were presented.

Social Isolation

Seven mothers (M1, M3, M4, M5, M6, M7, M8) indicated that they experienced isolation in social life and met with their neighbors, friends, and relatives less compared to the past. They said that they almost never made home visits and felt helpless in the face of questions about their children during the visits. The mothers also stated that they got used to this situation and did not need social environments because they already had a busy routine with two children.

“When people ask that again, you get more upset, it's like they're ripping your wound open. The environment is still the same. For example, when children are small, you are afraid to contact people. People are calling you to their house, you are hesitant to go because even if they don't know about your child's situation, they don't understand... Nobody knows what's inside of me. I've been living here for

three years now, and they just learned about my problem. Because people say, when they look at me, they should not see him. It seems like it's better to cover things up. The more it is pierced, the more it hurts.” (M8)

Longing

Longing manifested itself as an intense emotion in the statements of five mothers (M1, M5, M6, M8, M9), and the situations they longed for varied. Three mothers (M1, M5, M9) said that they longed for a neurotypically developing child, whereas two mothers (M6, M8) longed for being alone and for the times they could spare for themselves in the past.

“I think I will have a healthy child (laughs). Now, it’s fifty-fifty, there is both fear and the desire to have a healthy child without any problems. What wouldn’t I do if I knew this (laughs)? Everyone wants to have a healthy child...” (M9)

Stigmatization

Four mothers (M1, M3, M6, M7) indicated that they or their children were exposed to stigmatization. This situation, to which they are exposed in social environments and educational settings, complicates and restricts the lives of mothers.

“When you just want to go out or go somewhere, you have to go out after thinking thoroughly. For example, you can't go out with the kids and go to the shopping mall because they both have autism. When you go even to the smallest place, people stare at them. They can judge without knowing that they have the disease. We generally prefer to go to open environments rather than closed environments so that children are not disturbed.” (M6)

Judging mothers' parenting skills is also within the scope of this stigmatization. The mothers said that they were stigmatized as "bad mothers" due their children's inappropriate behaviors in social environments.

“There are really unsympathetic people when we go out. That's why I fought with many people. For example, I remember throwing a woman out off the train in the subway. When she told me what I was doing outside if my children were disabled, my nerves hit the ceiling, I grabbed the woman and threw her out when the train stopped... We didn't choose this, we didn't want it to happen this way.” (M3)

Anger at Herself and the Child

It was found that four mothers (M1, M3, M6, M7) felt anger for the situation they experienced and reflected this anger in different ways. Two mothers felt inadequate about infant care since the infancy of their children because their children with ASD were twins, they left their children in front of the screen too much because there was no one to help them, and they were angry with themselves because of this.

“For example, they stayed in front of the screen a lot. Whenever I had something to do, I would put them in the room, and they watched whatever was on TV. I mean, the screen affected us a lot, loneliness affected us, my not catching up affected us.” (M4)

A mother felt anger because both of her twins have ASD and expressed it in the following way:

“It is difficult to raise even two typically developing children. So it is twice as difficult to raise two children like this. In fact, sometimes I say to my husband, 'Why did they split? If they hadn't split, they would have been one.’ (laughs). (M9)

Empowerment Attempts

Three sub-themes were reached under this theme, in which the findings regarding the coping strategies developed by mothers to empower themselves, which constituted the third question of the study, were presented.

Comparing the Children

Seven mothers (M1, M3, M4, M5, M6, M7, M9) try to empower themselves by making comparisons. Some of these mothers compare their children with children with different disabilities, who they think have more severe disabilities than their children, and consider themselves lucky.

“I say, I wish they didn’t have autism. I say this a lot, but then I say, it’s good that they are like this. What if there were not like this, if they were different... There are children in a much poorer condition, so their experiences are considerably more difficult than ours. I can’t imagine their mothers’ conditions. For example, they live connected to the device. May God give them patience, I can’t say anything else. Actually, I feel very grateful when I see them. It’s better that my children are like this, not like that. They can stand on their own feet. Yes, they have delays in some of their habits, but...” (M7)

It was revealed that the mothers tried to empower themselves by comparing their two children with ASD. This comparison manifests itself in both academic skills and behavioral and communication characteristics.

“K. is better at communication. Y. is not so good, he does not communicate much with other children, does not play with them, but they started to notice others at least. K. is more aware, of course. For example, K. can go and ask for something, say let’s play. He’s trying to communicate with other kids, of course. Y. communicates and socializes a little less.” (M4)

Religious Belief

Religious elements were frequently stressed in the mothers' attempts to empower themselves. Seven mothers (M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8) stated that they were especially nourished by religious beliefs and having two children with ASD was an exam in the world, they were attempting to pass this exam properly, their children were angels sent by God and they believed they would be rewarded for this. The mothers said that these thoughts empowered them and facilitated their acceptance.

M: “For example, I questioned myself a lot there. Why was I not in depression? At that time, for example, I said that I felt like more a stepmother, I felt this the most there. Why didn't I feel like this, don't I love my child?

I: What answer did you give to yourself when you asked this question?

M: Again, I connected it to belief in God. Thank God.” (M2)

“It’s hard, but I think I’m a special mother. It means I can do this because God has given me this. I also think I will be rewarded for this in the future, after death. I think, they are God’s gift to me.” (M3)

Minor Achievements, Big Happiness

Six mothers (M1, M3, M5, M6, M7, M8) indicated that they felt very happy in the face of their children's minor achievements, and they looked to the future with more hope. This feeling is especially felt in the case of acquiring skills, which are a turning point in the development of children, which are acquired spontaneously in neurotypical development but are difficult to acquire for children with ASD.

“I am happy even about the smallest thing with my children as if they had just been born. The smallest positive thing about them makes me very happy. It makes me forget all my pain, sorrow, and fatigue. Thank God, İ. can look after himself. He can eat a little, put on his clothes, and express himself. I wish F. could express himself, talk and do such things as his elder brother...” (M6)

Another finding that emerged in the mothers’ statements is that their feeling happy depends on the minor achievements of their children.

“I wish they could at least stay calm. Or if he answers something when I ask, I become very happy, I say he is recovering, my child is getting better, I see it. For example, my elder child has recently said, ‘pee.’ When he said “pee” at the age of 10, the world became mine. I said, my child will speak, he has recovered. God answered my prayers. There is no lie, I became happy. I took him to the toilet since he said “pee”, though he didn’t have a pee. He says “pee,” no matter if he has or does not have a pee. Thank God, he speaks, I guess he's slowly opening up, I don't know...” (M5)

The findings obtained from the analysis of the data in the study are presented under three main themes. The findings under the heading of “The center of life: Being a mother of two children with autism,” which is the first main theme, were presented under six sub-themes, anxiety about the future, devotion, creating financial resources, needing support, coping with ASD-specific behavioral difficulties, and transformation in the relationship with the spouse. Whereas the findings under the second main theme, gradually increasing isolation, were presented as four sub-themes, such as social isolation, longing, stigmatization, and anger at herself and the

child, the findings regarding the third main theme, empowerment attempts, were presented under three sub-themes, comparing the children, religious belief, and minor achievements, big happiness.

Discussion

In this study, which was carried out to understand the experiences of mothers of multiple children with ASD, the mothers' experiences were presented under three main themes; *the center of life: being a mother of two children with ASD, gradually increasing isolation, and empowerment attempts*. The mothers indicated that being a mother of multiple children with ASD constituted the center of their lives and other roles and experiences in their lives were shaped around this role. The mothers said that after their children's diagnosis, their loneliness increased, they withdrew from life, their social networks weakened, and they longed for the past and a neurotypically developing child. In addition to these adverse effects, it was found that the mothers made attempts to empower themselves, they focused on their children's minor achievements for this and sometimes compared their children with other children with more severe disabilities and sometimes with each other. Moreover, religious elements take an important place among mothers' attempts to empower themselves.

Under the theme of *the center of life: being a mother of two children with autism*, presenting the daily life experiences of the mothers, which constituted the first question of the study, the mothers experience intense worries about the future, they think it will become difficult to provide care as their children grow up and there will be no one to care for their children, especially when they get old or die. Having multiple children with ASD turns this anxiety into fear. Concerns similar to this finding of the study are supported by other study findings (Bilgin & Küçük, 2010; Fernández-Alcántara et al., 2016; Pepperell et al., 2018). Fear and anxiety in mothers are mostly about what will happen to their children in the future when they cannot care for themselves (Fernández-Alcántara et al., 2016; Pepperell et al., 2018). The fact that they cannot maintain an independent life also creates anxiety and fear (Fernández-Alcántara et al., 2016). It can be stated that the mothers participating in the study completely devote themselves to their children, allocate most of their time to their children, and this devotion even causes mothers to distance themselves from themselves as individuals and structure their self over being a mother of two children with ASD. The findings of the study performed by Kimura and Yamazaki (2013) and examining the experiences of mothers of multiple children with developmental disabilities are similar to the findings of the present study. The study stated that especially since mothers spend most of their time with their children, they did not have the opportunity to rest and they were constantly tired both physically and mentally. In another study, mothers indicated that they sacrificed their careers and quit their jobs (Gobrial, 2018). Mothers are adversely affected by the limited participation in activities that will help them feel better, and they feel obliged to fulfill many roles and constantly sacrifice something (Safe et al., 2012).

The study revealed that the mothers needed support while living with multiple children with ASD and had difficulties in fulfilling their daily life routines. Additionally, the mothers indicated that they did not receive the support they expected from their families and relatives while maintaining their daily lives. In the literature, it is stated that the perceived social support of families of children with ASD is lower than the perceived support of mothers of typically developing children (Obeid & Daou, 2015). The study's findings are supported by the findings of different studies in the literature (Pepperell et al., 2018; Safe et al., 2012). In one of these studies, mothers stressed the importance of support from their families and indicated that they could not receive support from their families, and as a result, the services they could provide to their children with ASD were limited (Pepperell et al., 2018; Safe et al., 2012). The study by Kimura and Yamazaki (2013) also stated that the inadequate support felt by mothers increased mothers' fatigue because being a parent of multiple children with special needs put more burden on mothers than they can bore. Based on these findings in the literature, it can be said that mothers cannot reach the systems or resources that will provide the support they need. On the other hand, it is indicated that there is a positive relationship between the perceived support and well-being levels of mothers of children with ASD, and as the perceived support increases, negative experiences such as depression and stress decrease (Benson, 2012). In the study by Ekas and Whitman (2010), the number of children with ASD emerged as the only significant variable predicting the negative emotions of mothers. In line with the study findings, as the number of children with ASD in the family increases, negative emotions experienced by mothers such as stress and depression increase, and their life satisfaction decreases. Although the present study was carried out in a qualitative design, this quantitative study (Ekas & Whitman, 2010) supports the generalizability of the findings.

In the current study, the mothers said that there were no people from whom they could receive support in emergencies such as going to the hospital, and this hindered the healthcare services they received. This finding is supported by the findings of the study by Kimura and Yamazaki (2013). In the study by Kimura and Yamazaki

(2013), mothers of multiple children with disabilities stated that they needed flexible social support, especially for going to the hospital, when family members were ill, and for activities related to their children's school, but they could not reach these services or could not receive a flexible service even if they could reach them. According to the similar findings of the two studies, it can be stated that having multiple children with special needs increases the level of support needed, but it becomes difficult to meet the support needs of mothers.

The mothers in the study said that ASD-specific features made their lives difficult and they experienced disruptions in daily life, especially since it was hard to manage some behaviors. Mothers experience difficulties in entering social environments with their two children, and ASD directs the lives of mothers. In the study by Kimura and Yamazaki (2013), mothers also stated that going out with multiple children with special needs became difficult due to the problem behaviors of their children. Another study reported that mothers were ashamed of their children's behavior in society and this caused them to withdraw from the social environment (Gobrial, 2018). Furthermore, ASD-specific behavioral problems are among the biggest causes of stress experienced by mothers and influence their quality of life. In their systematic review study on the quality of life of parents of children with ASD, Vasilopoulou and Nisbet (2016) indicated that the behavioral difficulties of children were the most important child-related factors affecting the quality of life of parents, and as children's behavioral problems increased, the quality of life of parents decreased in mental and physical domains. One of the reasons why the behavioral problems of children with ASD is a challenging experience for mothers is that the physical characteristics of children with ASD do not differ from neurotypically developing children. Physical appearance makes children's ASD-specific behaviors less understandable, which makes the lives of mothers more difficult since it leads to the thought that the behaviors originate from the mother (Nicholas et al., 2020).

The mothers in the study said that having multiple children with ASD caused radical changes in the relationships with their spouses. The mothers stated that their relationships with their spouses were adversely affected, they moved away from the role of a wife in their marriage, and their perception of femininity changed. The said findings are supported by different study findings. Due to the necessity of providing continuous care to children with ASD, spouses move away from each other and take on different roles. Mothers who believe that they do not receive adequate support from their husbands while fulfilling these roles feel anger toward their spouses (DePape & Lindsay, 2015). It is among the findings in the literature that this transformation in the relationship originates from the fact that raising children with ASD is very stressful (Sim et al., 2018), and it causes negative consequences such as blaming each other for the diagnosis (Fletcher et al., 2012).

Under the theme of *gradually increasing isolation*, presenting changes in the mothers' social life and emotional reactions, which constituted the second question of the study, it can be said that mothers withdraw from social life, sometimes due to the environment and sometimes as a result of their own preferences. The attempt to understand the unknown facts of ASD inevitably changes the daily lives, routines, and social relations of mothers (Reddy et al., 2019). The mothers indicated that after their children were diagnosed with ASD, they assumed many different roles, such as "therapist," "rights defender," and "crisis manager," they experienced conflicts with their current roles, such as caring for other children, being a spouse, caring for their own parents and working, and they had difficulty in managing this conflict. These roles of mothers reduce their time, narrow their social circles, and cause them to feel socially isolated (Nicholas et al., 2020). Sometimes, social withdrawal can also emerge as a coping mechanism (Furrukh & Anjum, 2020). As specified by the mothers in the present study, they believe that they are not understood by mothers of neurotypically developing children, and this thought causes them to withdraw from social life (Safe et al., 2012).

Stigmatization appeared as a negative experience frequently expressed by the mothers in the present study. Mostly strangers stigmatize them as "bad parents" when their children with ASD display ASD-specific behaviors while they are in social life. Likewise, parents state that problem behaviors are considered as neurotypically developing children's behavior since their children with ASD are physically similar to neurotypically developing children (DePape & Lindsay, 2015), and this stigmatization significantly impacts the quality of life of children and caregivers and causes stress (Gobrial, 2018). The behavior of a child with ASD in society, who is perceived as a typically developing child (Kuhlthau et al., 2014), is unfairly evaluated by society. Moreover, mothers feel pain when their children are excluded by other children (Safe et al., 2012). A study from Pakistan showed that when children's behaviors were perceived as abnormal and mothers could not control these behaviors, stigmatization manifested itself as mothers' "bad" parenting (Furrukh & Anjum, 2020). As a result of these experiences, mothers try to establish their lives by isolating themselves from society.

Gray (1993) presented findings explaining the results of the present study regarding mothers' withdrawal from social life. According to Gray (1993), parents of children with ASD feel that they have lost their socialization abilities, which they define as "normal family life," the emotional quality felt with the interaction between family members, and the routines and rituals that they think normal families do. The above-mentioned feeling, combined with the stigmatization to which mothers are exposed as a result of their children's destructive and unsocial behaviors with normal appearance, causes social isolation (Fletcher et al., 2012). Kuhlthau et al. (2014) support the current study by indicating that the problem behaviors of children and the perspective of society trigger the sense of social isolation felt by mothers. In the present study, the mothers also said that social isolation was not caused by their own preferences or only the society's perspective but emerged under the influence of both conditions.

The feeling of longing, among the mothers' emotional reactions, is felt toward the times when mothers were alone or allocated time to themselves in the past and toward a neurotypically developing child. Similar results were obtained in another study, and mothers stated that they experienced difficulties in participating in activities they valued, which influenced their well-being and health (Safe et al., 2012). In the same study, mothers stress the lack of time left only to themselves and define this time as the times when there are no demands of many roles they undertake and the cognitive load of being a mother of a child with ASD, and when they do not feel compelling emotions (Safe et al., 2012).

The anger the mothers felt toward themselves and their children with ASD emerged as a reaction to the situation they experienced. There are few studies in the literature that support this finding, and other emotions, rather than anger, are felt. Anger is felt mostly at educators and health services, and especially against the reactions of other parents and children during their children's anger attacks caused by ASD (Fernández-Alcántara et al., 2016). In studies performed with mothers of a child with ASD, disappointment intensely felt by mothers due to the non-treatable nature of ASD, not noticing ASD earlier, feeling guilty because their children's condition may be the result of their own actions, and not being able to live the parenthood they dreamed of (Gobrial, 2018) is remarkable. Sadness and distress manifest themselves mostly as emptiness and helplessness. Mothers feel helpless since they think that they cannot contribute to their children's condition and do not have the skills and resources to cope with their disabilities (Fernández-Alcántara et al., 2016). It is thought that mothers' expressing their anger at their children was not expressed much in the literature because it would increase their guilt; however, it was thought to be expressed in the current study due to the mothers' difficulty in carrying the psychological burden of having multiple children with ASD.

Under the theme of *empowerment attempts*, presenting the strategies developed by the mothers to empower themselves, which constituted the third question of the study, it was revealed that the mothers felt obliged to feel strong for their children despite all their negative experiences, believed that the current condition of their children would be worse when they let themselves go, and developed various empowerment methods. The findings of the study in this respect are supported by the findings of the study by Kimura and Yamazaki (2013). Similar to the present study, in the study by Kimura and Yamazaki (2013), mothers of multiple children with disabilities stated that they tried to find a positive and optimistic way to continue their lives, although they described the previous year in their lives as the year of "hitting rock bottom" due to their children's problem behaviors.

Emphasis on religious elements takes an important place among empowerment strategies. The belief that the mothers emphasized in the study that their children were "gifts" and "angels" sent by God and they were chosen to look after these angels is supported by different study findings (Jegatheesan, Fowler et al., 2010; Gobrial, 2018). In the study by Jegatheesan, Fowler et al. (2010), parents believed that they were chosen by God to raise their "special child." According to the parents, before God gave them a child with a complex disability, ASD, he considered many of their characteristics, such as their moral qualities, resilience, ability to be loving and protect the child, and sent the child to them in this way. God knows that parents will not abandon their children and will provide them with opportunities to improve their skills. The study emphasized that the religion of Islam directed the meaning that mothers attributed to a child with ASD and the understanding of destiny in the religion of Islam facilitated the acceptance of their children by parents (Jegatheesan, Miller et al., 2010). The religious perspective supports the characteristics of mothers, such as perseverance, tolerance, understanding, compassion, patience, and hope, contributes to their personal development and enables them to develop a different perspective on their own lives (Reddy et al., 2019). As the religious belief levels of mothers of children with ASD increase, adverse effects such as depression decrease (Ekas et al., 2009). Muslim parents develop a positive attitude based on their belief that their children with ASD are God's will, choice, gift, and exam, and they accept their children with ASD. According to Muslim parents, God has equipped them with the strength to cope with this (Bernier & McCrimmon, 2022). Studies conducted in Turkey

show that religious elements emerge as a strong coping strategy after diagnosis (Güleç-Aslan, 2017; Yassıbaş & Çolak, 2019). The fact that religious elements are a strong coping strategy has also been revealed in studies carried out with non-Muslim parents (Ilias et al., 2016; Tarakeshwar & Pargament, 2001). In one of these studies, the religious beliefs of mothers who belonged to different religions and had children with ASD emerged as an important coping strategy. In the study, mothers indicated that the understanding of destiny constituted a framework for their search for meaning against having a child with ASD, and their religious rituals made up an important support system for them (Ilias et al., 2016).

The finding indicating that mothers focus on their children's minor achievements to empower themselves is supported by similar studies in the literature. Parents adapt their expectations to their children and see their minor achievements as a big success. Mothers become happy and feel better when their children acquire independent skills in their daily lives rather than their academic achievements (Reddy et al., 2019). In another study, parents emphasize the importance of accepting that the developmental milestones of their children with ASD will differ from those of typically developing children to ensure their self-perceptions and the continuity of their families. Parents indicated that delayed or different developmental milestones of their children with ASD were as important as normal developmental milestones, and thus they could maintain their hopes (Woodgate et al., 2008).

Conclusion and Recommendations

The results of this interpretative phenomenological analysis study, aiming to understand the experiences of mothers of multiple children with ASD, are important to take a closer look at the lives of families, reveal their needs, plan appropriate interventions, and understand the coping strategies they use. From studies conducted with mothers of a child with ASD in the literature, it is known that mothers are stigmatized in social life, feel social loneliness, and develop various coping strategies. According to the findings of the present study, having multiple children with ASD pushes mothers to more social loneliness and puts the "motherhood role" at the center of their lives. There are serious changes and transformations in other social and personal areas of mothers who put their children with ASD at the center of their lives, and emotional reactions such as anger toward their children, longing for a neurotypically developing child and their own living spaces develop. Some coping strategies emerge along with these changes. It can be said that religious beliefs take an important place among these strategies.

As the study's limitation, it would be beneficial to convey to the reader that six of the nine interviews were conducted face-to-face and three were conducted over the phone. The researcher kept the interview notes during the phone interviews, but the uncertainty of whether the interview depth was as during the face-to-face interviews, and the fact that the researcher did not have the chance to observe the participant's body posture and emotional reactions can be indicated as the study's limitations.

As a result of the study findings and discussing the findings in light of the literature, some suggestions for further research and interventions can be presented. It is thought that determining the needs of mothers of multiple children with developmental difference such as ASD with a challenging nature and establishing support systems will effectively reduce the social loneliness experienced by mothers. Mothers need systematic psycho-social support to reduce restricting other areas of life by the role of "motherhood," regarded as the center of life. Moreover, it is thought that planning care and rehabilitation services where they can leave their children for a short time will be effective.

Mothers of two children with ASD were interviewed in the study. It is thought that it will be beneficial to perform studies with mothers and fathers of more than two children with ASD for examining the impact of ASD on family systems. Research can be carried out with families of multiple children with different disabilities, and it can be investigated whether findings differ and how the child's diagnosis of ASD changes the impact on mothers. Similar studies can be done with other family members, e.g., fathers and siblings. Additionally, it is thought that conducting quantitative studies with a larger size of the study group will be effective for the generalizability of the impacts of multiple children with ASD on family members. It is recommended to conduct studies with larger study groups from different socio-economic groups regarding the strength of religious beliefs, which has emerged as an important coping strategy.

Acknowledgment

The author expresses her deep gratitude to the mothers who voluntarily participated in the study.

References

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.
- Benson P. R. (2012). Network characteristics, perceived social support, and psychological adjustment in mothers of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(12), 2597-2610. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1517-9>
- Bernier, A. S., & McCrimmon, A. W. (2022). Attitudes and perceptions of muslim parents toward their children with autism: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 320-333 <https://doi.org/10.1007/s40489-021-00256-9>
- Biggerstaff, D., & Thompson, A. R. (2008). Interpretative phenomenological analysis (IPA): A qualitative methodology of choice in healthcare research. *Qualitative Research in Psychology*, 5(3), 214-224. <https://doi.org/10.1080/14780880802314304>
- Bilgin, H., & Küçük, L. (2010). Raising an autistic child: perspectives from Turkish mothers. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 23(2), 92-99. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2010.00228.x>
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207. <https://doi.org/10.1177/001440290507100205>
- Broadly, T. R., Stoyles, G. J., & Morse, C. (2017). Understanding carers' lived experience of stigma: The voice of families with a child on the autism spectrum. *Health & Social Care in the Community*, 25(1), 224-233. <https://doi.org/10.1111/hsc.12297>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Dale, E., Jahoda, A., & Knott, F. (2006). Mothers' attributions following their child's diagnosis of autistic spectrum disorder: Exploring links with maternal levels of stress, depression and expectations about their child's future. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 10(5), 463-479. <https://doi.org/10.1177/1362361306066600>
- Değirmenci, G. Y. (2019). "Summer doesn't come with a single rose": A qualitative research of Turkish mothers' social support systems who have a child with ASD. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(2), 519-537. <https://doi.org/10.33417/tsh.572>
- DePape, A. M., & Lindsay, S. (2015). Parents' experiences of caring for a child with autism spectrum disorder. *Qualitative Health Research*, 25(4), 569-583. <https://doi.org/10.1177/1049732314552455>
- Ekas, N., & Whitman, T. L. (2010). Autism symptom topography and maternal socioemotional functioning. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 115(3), 234-249. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-115.3.234>
- Ekas, N. V., Whitman, T. L., & Shivers, C. (2009). Religiosity, spirituality, and socioemotional functioning in mothers of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(5), 706-719. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0673-4>
- Fernández-Alcántara, M., García-Caro, M. P., Pérez-Marfil, M. N., Hueso-Montoro, C., Laynez-Rubio, C., & Cruz-Quintana, F. (2016). Feelings of loss and grief in parents of children diagnosed with autism spectrum disorder (ASD). *Research in Developmental Disabilities*, 55(2), 312-321. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.05.007>
- Fletcher, P. C., Markoulakis, R., & Bryden, P. J. (2012). The costs of caring for a child with an autism spectrum disorder. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 35(1), 45-69. <https://doi.org/10.3109/01460862.2012.645407>

- Furrukh, J., & Anjum, G. (2020) Coping with autism spectrum disorder (ASD) in Pakistan: A phenomenology of mothers who have children with ASD. *Cogent Psychology*, 7(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/23311908.2020.1728108>
- Gobrial, E. (2018). The lived experiences of mothers of children with the autism spectrum disorders in Egypt. *Social Sciences*, 7(8), 1-11. <https://doi.org/10.3390/socsci7080133>
- Gray, D. E. (1993). Perceptions of stigma: The parents of autistic children. *Sociology of Health and Illness*, 15(1), 102-120. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep11343802>
- Güleç-Aslan, Y. (2017). The life experiences of Turkish mothers who have children with an autism spectrum disorder. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 4(6), 149-169. <https://doi.org/10.14738/assrj.46.2812>
- Ha, J.-H., Hong, J., Seltzer, M. M., & Greenberg, J. S. (2008). Age and gender differences in the well-being of midlife and aging parents with children with mental health or developmental problems: Report of a national study. *Journal of Health and Social Behavior*, 49(3), 301-316. <https://doi.org/10.1177/002214650804900305>
- Hoefman, R., Payakachat, N., van Exel, J., Kuhlthau, K., Kovacs, E., Pyne, J., & Tilford, J. M. (2014). Caring for a child with autism spectrum disorder and parents' quality of life: Application of the CarerQoL. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(8), 1933-1945. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2066-1>
- Ilias, K., Liaw, J. H. J., Cornish, K., Park, M. S. A., & Golden, K. J. (2016). Wellbeing of mothers of children with "A-U-T-I-S-M" in Malaysia: An interpretative phenomenological analysis study. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 42(1), 74-89. <https://doi.org/10.3109/13668250.2016.1196657>
- Jegatheesan, B., Fowler, S., & Miller, P. (2010). From symptom recognition to services: How South Asian Muslim immigrant families navigate autism. *Disability & Society*, 25(7), 797-811. <https://doi.org/10.1080/09687599.2010.520894>
- Jegatheesan, B., Miller, P. J., & Fowler, S. A. (2010). Autism from a religious perspective: A study of parental beliefs in South Asian Muslim immigrant families. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(2), 98-109. <https://doi.org/10.1177/1088357610361344>
- Keenan, M., Dillenburg, K., Doherty, A., Byrne, T., & Gallagher, S. (2010). The experiences of parents during diagnosis and forward planning for children with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(4), 390-397. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2010.00555.x>
- Kimura, M., & Yamazaki, Y. (2013). The lived experience of mothers of multiple children with intellectual disabilities. *Qualitative Health Research*, 23(10), 1307-1319. <https://doi.org/10.1177/1049732313504828>
- Kimura, M., & Yamazaki, Y. (2019). Having another child without intellectual disabilities: Comparing mothers of a single child with disability and mothers of multiple children with and without disability. *Journal of Intellectual Disabilities: JOID*, 23(2), 216-232. <https://doi.org/10.1177/1744629517749129>
- Kimura, M., Yamazaki, Y., Mochizuki, M., & Omiya, T. (2010). Can I have a second child? Dilemmas of mothers of children with pervasive developmental disorder: A qualitative study. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 10(69), 1-12. <https://doi.org/10.1186/1471-2393-10-69>
- Koydemir, S., & Tosun, Ü. (2009). Impact of autistic children on the lives of mothers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2534-2540. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.447>
- Kuhlthau, K., Payakachat, N., Delahaye, J., Hurson, J., Pyne, J. M., Kovacs, E., & Tilford, J. M. (2014). Quality of life for parents of children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(10), 1339-1350. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.07.002>
- Lutz, H. R., Patterson, B. J., & Klein, J. (2012). Coping with autism: A journey toward adaptation. *Journal of Pediatric Nursing*, 27(3), 206-213. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2011.03.013>

- Maenner, M. J., Shaw, K. A., Bakian, A. V., Bilder, D. A., Durkin, M. S., Esler, A., Furnier, S. M., Hallas, L., Hall-Lande, J., Hudson, A., Hughes, M. M., Patrick, M., Pierce, K., Poynter, J. N., Salinas, A., Shenouda, J., Vehorn, A., Warren, Z., Constantino, J. N., DiRienzo, M., ... Cogswell, M. E. (2021). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years - autism and developmental disabilities monitoring network, 11 Sites, United States, 2018. *Surveillance Summaries*, 70(11), 1-16. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7011a1>
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis* (2nd ed.). Sage.
- Munroe, K., Hammond, L., & Cole, S. (2016) The experiences of African immigrant mothers living in the United Kingdom with a child diagnosed with an autism spectrum disorder: An interpretive phenomenological analysis. *Disability & Society*, 31(6), 798-819. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1200015>
- Nicholas, D. B., MacCulloch, R., Roberts, W., Zwaigenbaum, L., & McKeever, P. (2020). Tensions in maternal care for children, youth, and adults with autism spectrum disorder. *Global Qualitative Nursing Research*, 7, 1-10. <https://doi.org/10.1177/2333393620907588>
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: Debates and practical guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-13 <https://doi.org/10.1177/1609406919899220>
- Obeid, R., & Daou, N. (2015). The effects of coping style, social support, and behavioral problems on the well-being of mothers of children with autism spectrum disorders in Lebanon. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 10, 59-70. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.11.003>
- Orsmond, G. I., Lin, L. Y., & Seltzer, M. M. (2007). Mothers of adolescents and adults with autism: Parenting multiple children with disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45(4), 257-270. [https://doi.org/10.1352/19349556\(2007\)45\[257:MOAAAW\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/19349556(2007)45[257:MOAAAW]2.0.CO;2)
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Pepperell T. A., Paynter, J., & Gilmore, L. (2018). Social support and coping strategies of parents raising a child with autism spectrum disorder. *Early Child Development and Care*, 188(10), 1392-1404. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1261338>
- Prata, J., Lawson, W., & Coelho, R. (2019). Stress factors in parents of children on the autism spectrum: An integrative model approach. *International Journal of Clinical Neurosciences and Mental Health*, 6(2), 1-9.
- Reddy, G., Fewster, D. L., & Gurayah, T. (2019). Parents' voices: Experiences and coping as a parent of a child with autism spectrum disorder. *South African Journal of Occupational Therapy*, 49, 43-50. <http://dx.doi.org/10.17159/2310-3833/2019/vol49n1a7>
- Safe, A., Joosten, A., & Molineux, M. (2012). The experiences of mothers of children with autism: Managing multiple roles. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 37(4), 294-302. <https://doi.org/10.3109/13668250.2012.736614>
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Sim, A., Vaz, S., Cordier, R., Joosten, A., Parsons, D., Smith, C., & Falkmer, T. (2018). Factors associated with stress in families of children with autism spectrum disorder. *Developmental Neurorehabilitation*, 21(3), 155-165. <https://doi.org/10.1080/17518423.2017.1326185>
- Smith J. A., & Eatough, V. (2006) Interpretative phenomenological analysis. In G. Breakwell, S. Hammond, C. Fife-Schaw, & J. A. Smith (Eds.), *Research methods in psychology* (pp. 322-341). Sage.
- Smith J. A., & Osborn, M. (2008) Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 53-80). Sage.
- Smith, J. A. (2011). Evaluating the contribution of interpretative phenomenological analysis. *Health Psychology Review*, 5(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/17437199.2010.510659>
- Smith, J. A., Jarman, M., & Osborne, M. (1999). Doing interpretative phenomenological analysis. In M. Murray & K. Chamberlain (Eds.), *Qualitative health psychology: Theories and methods* (pp. 218-241). Sage.

- Stanford, C. E., Hastings, R. P., Riby, D. M., Archer, H. J., Page, S. E., & Cebula, K. (2020). Psychological distress and positive gain in mothers of children with autism, with or without other children with neurodevelopmental disorders. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(4), 479-484. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.18123474>
- Tarakeshwar, N., & Pargament, K. I. (2001). Religious coping in families of children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16(4), 247-260. <https://doi.org/10.1177/108835760101600408>
- Töret, G., Özdemir, S., Gürel-Selimoğlu, Ö., & Özkubat, U. (2014). Otizmli çocuğa sahip olan ebeveynlerin görüşleri: Otizm tanımlamaları ve otizmin nedenleri [Opinions of Turkish parents of children with autism: autism definition and causes of the autism]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1), 1-14. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000189
- Vasilopoulou, E., & Nisbet, J. (2016). The quality of life of parents of children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 23, 36-49. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.11.008>
- Woodgate, R. L., Ateah, C., & Secco, L. (2008). Living in a world of our own: The experience of parents who have a child with autism. *Qualitative Health Research*, 18(8), 1075-1083. <https://doi.org/10.1177/1049732308320112>
- Yassıbaş, U., & Çolak, A. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip anne-babaların yaşam deneyimlerine derinlemesine bakış [An in-depth analysis of the life experiences of parents with children with autism spectrum disorder]. *Eğitim ve Bilim*, 44(2), 435-467. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.7366>



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

2023, 24(2), 235-251

ARAŞTIRMA | RESEARCH

Gönderim Tarihi | Received Date: 01.09.21

Kabul Tarihi | Accepted Date: 26.12.22

Erken Görünüm | Online First: 17.01.23

**Covid-19 Pandemisinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin
Fiziksel Aktiviteye Katılımı Üzerindeki Etkileri: Yaşanmış Ebeveyn
Deneyimleri**

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

**Effects of the COVID-19 Pandemic on Participation in Physical Activity
of Individuals with Autism Spectrum Disorder: The True-Life
Experiences of Parents**

[Click here to read in English](#)

Halil Sarol



Kübra Durmuş



Rıfat Kerem Gürkan





Covid-19 Pandemisinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Fiziksel Aktiviteye Katılımı Üzerindeki Etkileri: Yaşanmış Ebeveyn Deneyimleri

Halil Sarol¹

Kübra Durmuş²

Rıfat Kerem Gürkan³

Öz

Giriş: Covid-19 pandemisi Dünya genelinde hızla yayılmış ve bireylerin fiziksel aktiviteye katılımını olumsuz yönde etkilemiştir. Bu kapsamda araştırmanın amacı, Covid-19 pandemisinin otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerin fiziksel aktiviteye katılımı üzerindeki etkilerini ebeveynlerin perspektifinden incelemektir.

Yöntem: Fenomenolojik nitel araştırma yöntemi ile dizayn edilen araştırmanın örneklem grubunu OSB tanısı olan çocuğa sahip 10 ebeveyn (6 anne-4 baba) oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizi, içerik analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Bulgular: Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda 4 kapsayıcı tema bulunmuştur. Bunlar; a) pandeminin hayata etkileri, b) pandemi sürecinde karşılaşılan zorluklar, c) fiziksel aktivite gerekliliği ve d) değişen etkinlikler şeklindedir. Bu temaların içerisinde ise toplamda 12 adet alt tema yer almaktadır.

Tartışma: Ebeveynler, virüsün yayılım hızını azaltmak adına yapılan uygulamaların OSB olan çocuklarının özellikle eğitim, ebeveyn ilişkileri ve aktif yaşam tarzlarını olumsuz yönde etkilediğini ifade ettiler. Ebeveynlere göre kısıtlamalar sırasında OSB olan çocukların fiziksel aktivite alışkanlıkları önemli ölçüde değişti ve çoğunlukla ev temelli etkinlikler gerçekleştirildi. Ebeveynler, pandemi sürecinde OSB olan çocukları için fiziksel aktiviteye katılımın son derece önemli olduğunu anladıklarını belirttiler.

Anahtar sözcükler: Covid-19, pandemi, otizm spektrum bozukluğu, fiziksel aktiviteye katılım, ebeveynler.

Atf için: Sarol, H., Durmuş, K., & Gürkan, R. K. (2023). Covid-19 pandemisinin otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin fiziksel aktiviteye katılımı üzerindeki etkileri: Yaşanmış ebeveyn deneyimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(2), 235-251. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.989516>

¹Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, E-posta: hsarol@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1678-3244>

²Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, E-posta: kdurmuss95@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1996-0410>

³Sorumlu Yazar: Arş. Gör., Kırıkkale Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, E-posta: rkgurkan@kku.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2802-9350>

Giriş

Covid-19, ilk kez Çin'in Hubei eyaletinin en büyük metropol bölgesi olan Wuhan'da tespit edilmiştir (Casella vd., 2020). Ülkemizde de ilk vakanın tespit edilmesinin ardından Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı tarafından çeşitli önlemler alınarak vaka görülme hızının düşürülmesi ve pandemi yayılma hızının yavaşlatılması ile ilgili çeşitli stratejiler uygulanmıştır (Sağlık Bakanlığı, 2020). Türkiye'de olduğu gibi, virüsün dünya çapında yayılmasını engellemek amacıyla neredeyse her ülkede katı acil durum önlemleri ve kısıtlamalar uygulanmıştır. Virüsün yayılmasını önlemek amacıyla yapılan bu eylemlerin, nüfusun ruh ve beden sağlığında büyük sorunlara neden olduğu görülmektedir (Amatriain-Fernández vd., 2020). El-Zoghby ve diğerleri (2020), pandemi sürecinde bireylerin yaşadıkları olumsuz psikolojik etkilerin enfekte olma korkusu, endişelenme, çaresizlik ve stresten kaynaklandığını belirtmiştir. Tull ve diğerleri (2020) ise kısıtlamalar doğrultusunda evde kalınan süreçte kişilerin daha fazla sağlık kaygısı, finansal endişe ve yalnızlık hissi yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Chen ve diğerleri (2020) virüsten kaçınmak amacıyla yürürlüğe konulan uygulamaların, fiziksel aktivitede azalma ve hareketsiz davranışta artış gibi istenmeyen sonuçlar oluşturabileceğini vurgulamıştır ve bu durumun da nüfusun genelinde artan sağlık koşullarında kötüleşmeye neden olabileceğini öne sürmüştür. Türkiye'de OSB olan bireyler ve ebeveynleri ile yapılan bir araştırmada ise ebeveynlerin, evde kalınan süreçte çocukları ile daha fazla vakit geçirme fırsatı yasaladıkları görülmüştür. Ancak, çocukların eğitimlerine katılmamaları, sosyal ve fiziksel aktivitelerin ise azalmasının negatif bir etki yarattığı belirtilmiştir (Meral, 2021).

OSB olan bireyler için hareket etmek ve enerjilerini çeşitli fiziksel aktiviteler ile harcamak, bu bireylerin sağlıklı kalması ve gün içerisinde daha uyumlu olmaları adına önemli bir yere sahiptir (Gürkan & Koçak, 2020; Obrusnikova & Cavalier, 2011; Sarol & Çimen, 2015). Fiziksel aktiviteye katılımın OSB olan bireylerin temel ve günlük aktiviteleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu; ayrıca bu bireylerin motor ve psikomotor davranıştaki gelişmeleri ile sosyal etkileşimi üzerinde olumlu etkiler sağladığı görülmektedir (Aniszewski vd., 2020). Gürkan ve diğerleri (2021) özel gereksinimli bireylerde serbest zaman aktivitelerine katılımın, bu bireylerin psikolojik iyi oluşları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. OSB olan bireylerin fiziksel aktiviteye katılım seviyelerinin pandemi öncesindeki süreçte de oldukça düşük olduğu (Gehricke vd., 2020; Must vd., 2015; Sarol & Çimen, 2015) ve katılmalarını etkileyen pek çok negatif faktörün olduğu bilinirken (Gürkan & Koçak, 2020; Menear vd., 2015, Obrusnikova & Cavalier, 2011; Stanish vd., 2015) pandemi sürecindeki kısıtlılıklar, fiziksel aktiviteye katılım seviyelerini daha da olumsuz etkilemiştir (Caputo & Reichert, 2020). Garcia ve diğerleri (2020) OSB olan bireyler ile gerçekleştirdikleri araştırmada, pandemi süresince fiziksel aktivite ve ekran kullanım sürelerini (screen time) incelemiştir. Araştırma sonucunda pandemiden önceki döneme kıyasla ekran kullanım süresinde büyük oranda bir artış, fiziksel aktiviteye katılımında ise belirgin bir düşüş yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Esentürk (2021) ve Yarımkaya ve Esentürk (2020) çalışmalarında, pandemi sürecindeki sınırlamaların OSB olan çocuklarda fiziksel hareketsizliği, aşırı beslenme alışkanlıklarını ve davranış sorunlarını arttırdığını belirtmiştir. Karahan ve diğerleri (2021) ise OSB olan bireylerin ebeveynleri ile gerçekleştirilen görüşmeler doğrultusunda, pandemi sürecinde 'problem davranışları ve baş etme deneyimleri' ile ilgili evde kalınan sürecin ebeveynler için zorlayıcı olduğunu, OSB olan çocukların kendine zarar verme, agresif davranma ve kontrolsüz davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Amerikan Psikiyatri Derneği'nin (American Psychiatric Association, 2013) OSB tanımında; bu bireylerin ilgi alanlarının oldukça dar olduğu, tekrarlayan davranışlarının bulunduğu ve beklenmedik bir değişime ayak uydurmada oldukça zorlandıkları belirtilmektedir. Bu doğrultuda, dünya genelinde bazı devletler, pandemi kısıtlamalarında özel gereksinimli bireylere ayrıcalık tanımaktadırlar. Türkiye de kısıtlamaların devam ettiği süreçte, nüfusun önemli bir bölümünü oluşturan özel gereksinimli bireylerin 'durum belirtir belge' bulundurmaları şartıyla yanlarında refakatçi bir kişi ile birlikte sokağa belirli sürelerle çıkmalarına izin vermiştir. Aynı uygulamanın İtalya'da da gerçekleştirildiği ve Türkiye'de olduğu gibi özel gereksinimli bireyin teşhisini doğrulayan bir belge koşuluyla, kısa yürüyüşler için bireye bir yakını ile birlikte izin verilebildiği görülmektedir (Degli-Espinosa vd., 2020). Fiziksel aktiviteye katılım OSB olan bireylerin sağlıklı kalması ve yaşam kalitelerini koruyabilmeleri adına önemlidir (Sarol & Çimen, 2015). Ancak, COVID-19 pandemisinin berberinde getirdiği kısıtlamalar yukarıda da anlatıldığı üzere OSB olan bireylerin fiziksel aktiviteye katılımını engelleyen birtakım bariyerler ortaya çıkarmıştır. Bu engeller ve yaşanan değişimlerin neler olduğunun derinlemesine incelenmesinin son derece önemli olduğu düşünülmektedir (Amatriain-Fernández vd., 2020; Caputo & Reichert, 2020; Chen vd., 2020; Kaushal vd., 2020; Lesser & Nienhuis, 2020).

Pandeminin devam etmesi ve benzer koşulların yaşanabilecek olması ihtimali doğrultusunda, OSB olan bireylerin fiziksel aktiviteye katılımını ele alan yeni araştırmaların yürütülmesi ve elde edilecek bilgiler ışığında çeşitli önlem mekanizmalarının oluşturulmasının son derece önemli olduğu öngörülmektedir. Her ne kadar

uluslararası literatürde OSB olan bireylerin pandemi sürecinde fiziksel aktiviteye katılımını inceleyen çok sayıda araştırmaya (Amatriain-Fernández vd., 2020; Caputo & Reichert, 2020; Chen vd., 2020; Garcia vd., 2020, Kaushal vd., 2020; Lesser & Nienhuis, 2020; Marconcin vd., 2022) rastlansa da ülkemizde bu konuda yeterince araştırma olmadığı görülmektedir (Esentürk, 2021; Meral, 2021; Yarımkaya & Esentürk, 2020). Bu bağlamda mevcut araştırmada, Covid-19 pandemisinin OSB olan bireylerin fiziksel aktiviteye katılımı üzerindeki etkilerinin ebeveynlerin perspektifinden incelenmesi üzerinde durulmuştur. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmaya rehberlik eden sorular şu şekildedir: a) Ebeveynlerin Covid-19 pandemisinin ASD olan çocuklar üzerindeki etkilerine yönelik düşünceleri nelerdir? b) Ebeveynlerin Covid-19 pandemisi sürecinde ASD olan çocuklarının fiziksel aktiviteye katılımına ilişkin algıları nasıldır? c) Ebeveynlere göre Covid-19 pandemisi sürecinde ASD olan çocukların fiziksel aktivite alışkanlıklarında nasıl bir dönüşüm yaşanmıştır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada fenomenolojik (olgu bilim) nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın olgusu, COVID-19 pandemisinin OSB olan bireylerin fiziksel aktiviteye katılımı üzerindeki etkileridir. Olgu bilim, kişilerin yaşamış deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi (Creswell vd., 2007) ve yaşanan çevrenin anlamlandırılmasını olanak sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmada, OSB olan bireylerin yaşadıkları çevre bağlamında Covid-19 sürecinden genel anlamda nasıl etkilendikleri ve fiziksel aktiviteye katılımlarının nasıl gerçekleştiği, ebeveyn görüşleri kapsamında derinlemesine anlamlandırılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden birisi olan ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş, bazı önem kriterlerini karşılayan tüm durumları gözden geçirmeyi ve incelemeyi içermektedir. Ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabildiği gibi önceden hazırlanmış bir ölçütler listesi de kullanılabilir (Patton, 2002).

1. OSB tanısı almış çocuğa sahip olmak,
2. OSB olan çocuğun Covid-19 öncesi fiziksel aktivite programlarına katılıyor olması,
3. 8-12 yaş aralığında olması.

Bu ölçütler doğrultusunda araştırmanın çalışma grubunu, çocuğu OSB tanısı almış 10 (on) ebeveyn oluşturmaktadır. Katılımcılara bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi aracılığıyla ulaşılmıştır. Bu özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden gerekli izinler alınarak ilgili ölçütleri sağlayan ebeveynlere telefon aracılığıyla ulaşılmış ve araştırmaya katılıp katılmayacakları sorulmuştur. Bu doğrultuda, gönüllü olan ebeveynler ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna ait demografik bilgileri içeren detaylı bilgi Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1

Çalışma Grubuna ait Demografik Özellikleri

Katılımcı (K)	OSB olan bireylerin anne ve baba bilgileri				OSB olan bireylere ait bilgiler		
	Annenin mesleği	Annenin eğitim düzeyi	Babanın mesleği	Babanın eğitim düzeyi	Cinsiyet	Yaş	Fiziksel aktivite katılım durumu
K-1	Avukat	Lisans	Öğretmen	Yüksek lisans	Erkek	8	4 ay
K-2	Servis annesi	Ortaokul	Şoför	Ortaokul	Erkek	11	4 yıl
K-3	Ev hanımı	Ortaokul	Polis	Lisans	Kız	9	1 yıl
K-4	Ev hanımı	Ortaokul	Memur	Lise	Kız	9	5 yıl
K-5	Ev hanımı	İlkokul	Emekli	İlkokul	Erkek	11	3 yıl
K-6	Servis annesi	Lise	İşsiz	İlkokul	Erkek	9	2 yıl
K-7	Ev hanımı	İlkokul	Aşçı	İlkokul	Kız	8	1 yıl
K-8	Ev hanımı	Lise	Esnaf	Lise	Erkek	9	3 yıl
K-9	Ev hanımı	Lisans	Emekli	Lisans	Kız	8	1,5 yıl
K-10	Ev hanımı	Lise	Uzman çavuş	Lise	Erkek	12	5 ay

Not: OSB = otizm spektrum bozukluğu.

Etik İlkeler

Araştırma, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan 18.02.2021 tarih ve 02 oturum numarası ile etik kurul izni alınarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca katılımcı ebeveynlerden de sözlü ve yazılı onamları alınmıştır. Etik kurul izninin alınmasını takiben belirlenen ölçütler çerçevesinde Ankara ve Kırıkkale ilinde bulunan ebeveynlerle gerekli ön görüşmeler yapılarak araştırma ile ilgili bilgiler verilmiştir. Daha sonrasında yapılacak olan yüz yüze görüşmeler için randevu alınmıştır.

Araştırmacın Rolü

Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak dizayn edilen araştırmalarda katılımcı rolü, araştırmacının bizzat veri toplama süreçlerinde bulunması olarak değerlendirilmektedir (Miles vd., 2018). Nitel araştırmacı bizzat alanda zaman harcayan, görüşülen bireyler ile doğrudan görüşen ve tecrübeleri yaşayan ve alanda kazandığı bu deneyimleri toplanan verilerin analizinde kullanan kişi olarak değerlendirilmektedir (Yıldırım, 1999). Bu kapsamda araştırmacılar yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsamında gerçekleştirilen görüşme süreçlerinden verilerin analizine kadar olan tüm süreçlerde bizzat yer almıştır. Ayrıca bir araştırmacı nitel araştırma konusunda deneyimi olan ve OSB olan bireyler ile uygulamalar gerçekleştirmiş olan bir akademisyendir. Yine diğer bir araştırmacı da OSB olan bireyler ile çalışma deneyimine sahip bir akademisyenlerdir.

Veri Toplama Aracı

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada veri toplama aracı olarak katılımcıların sosyo-demografik özelliklerinin belirlenmesi için araştırmacılar tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda, OSB olan bireylerin yaşı ve cinsiyeti, annelerinin ve babalarının eğitim statüsü, meslekleri ve fiziksel aktiviteye katılım durumu gibi bilgiler dahil edilmiştir. Ayrıca bu formda;

1. Covid-19 pandemisi öncesi fiziksel aktivite günlük katılım süresi,
2. Covid-19 pandemisi öncesi fiziksel aktivite haftalık katılım süresi,
3. Covid-19 pandemisi süresince fiziksel aktivite günlük katılım süresi,
4. Covid-19 pandemisi süresince fiziksel aktivite haftalık katılım süresi,
5. Covid-19 pandemisi öncesi ve sonrasında günlük ekran kullanım sürelerine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada fenomenoloji desenine uygun bir şekilde yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlama sürecinde Covid-19 başlangıcından bu yana genelde özel gereksinimli özelde ise OSB olan bireyler ile ilgili detaylı bir alan yazın taraması yapılarak iki uzman görüşü doğrultusunda yapılandırılmıştır. Uzman görüşü alınan kişilerden ilki, nitel araştırma ve özel eğitim alanında çalışmaları olan bir akademisyendir. Diğer uzman kişi ise OSB ve fiziksel aktivite konularında hem uygulama hem de akademik alanda çalışan bir akademisyendir. Bu kapsamda hazırlanan soru örnekleri aşağıda sunulmaktadır:

1. Covid-19 pandemisi genel anlamda çocuğunuzu nasıl etkiledi?
2. Covid-19 pandemi süreci çocuğunuzun fiziksel aktiviteye katılımını nasıl etkiledi?
3. Covid-19 pandemi sürecinde fiziksel aktiviteye katılımında nasıl bir dönüşüm yaşandı?

Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu çerçevesinde bazı katılımcılar ile pandemi kurallarına dikkat ederek yüz yüze, bazı katılımcılar ile de çevrimiçi yöntemler ile birebir olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında katılımcıların gün içerisinde en uygun olduğu saatler seçilmiştir. Görüşmeler her bir katılımcı ile yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Bütün görüşmeler kayıt cihazına ve çevrimiçi yöntemlerde kullanılan kayıt aşamaları ile kayıt altına alınarak daha sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi, içerik analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda verilerin kodlanmasından raporlanmasına kadar uzanan bir süreci kapsamaktadır (Merriam, 2015). Analiz öncesinde, ebeveynler ile yapılan görüşmeler ses kaydına alınmış ve bu kayıtlar Word dokümanları şeklinde birer dosya olarak kaydedilmiştir. Bu dosyalar incelenerek yapılan içerik analizinde aşağıdaki aşamalar sırasıyla uygulanmıştır;

1. Veriler kodlanmıştır.
2. Kategoriler belirlenmiş ve temalar bulunmuştur.
3. Veriler, kodlar ve temalara göre düzenlenmiştir.
4. Bulgular yorumlanmış ve elde edilen bulgular raporlanmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlik (İnandırıcılık, Aktarılabirlik, Tutarlılık ile Teyit Edilebilirlik)

Geçerlilik ve güvenirlik kavramları nitel araştırmalarda; inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ile teyit edilebilirlik kavramları ile ifade edilmektedirler (Creswell vd., 2007; Guba & Lincoln, 1982). Araştırmada inandırıcılığı arttırmak amacıyla araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde anlatılmış ve katılımcılar ile ilgili detaylı bilgi verilmiştir. Diğer yandan özellikle araştırmacılar dışında nitel araştırma deneyimine sahip bir alan uzmanı ve özel eğitim alanında uzman görüşü alınarak araştırma yapılandırılmıştır. Aktarılabirlik ise, anlaşılır bir dil kullanılması, veri toplama süreçleri ve raporlandırılmasının ayrıntılı bir biçimde açıklanması ile sağlanmıştır. Tutarlılığın sağlanmasında, verilen analizinde üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlamalar yapılmış ve yapılan kodlamalar karşılaştırmalı bir şekilde ele alınmıştır. Farklı olarak çıkan kodlamalar tartışılmış ve araştırmacılar tarafından ortak karar verilmiştir. Araştırmanın uyum düzeyi için Miles ve Huberman'ın (1994) uyum katsayısı (Uyum = Görüş birliği / [Görüş birliği + Görüş ayrılığı] x 100) kullanılmış ve uyum katsayısı düzeyinin .85 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uyum düzeyi .80 ve üstü olan araştırmaların bulgularının güvenilir olduğu belirtilmektedir (Bradley vd., 2007; Miles & Huberman, 1994). Teyit edilebilirlik kapsamında ise, araştırma sürecinde yapılan tüm işlemler (ham veriler, görüşme transkriptleri vb.) ile ilgili bilgiler bilgisayar ortamında arşivlenerek saklanmaktadır.

Bulgular

Nitel araştırma yöntemi kullanılarak dizayn edilen bu araştırmada, OSB olan bireylerin pandemi sürecinde fiziksel aktiviteye katılmalarını etkileyen faktörlerin neler olduğu, ebeveynlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmeye çalışılmıştır. Ebeveyn görüşleri doğrultusunda pandemi süreci ve OSB olan bireyler üzerindeki etkileri dört ana temada incelenmiştir. Bunlar: 'Pandeminin Hayata Etkileri' (Şekil 1), 'Pandemi Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar' (Şekil 2), 'Fiziksel Aktivite Gerekliliği' (Şekil 3) ve 'Değişen Etkinlikler' (Şekil 4) şeklindedir. Bu ana temaların içerisinde ise toplamda 12 alt tema belirlenmiştir.

Pandeminin Hayata Etkileri

Şekil 1

Covid-19 Sürecinin OSB Olan Bireylerin Hayatına Etkisi

Eğitim	Fiziksel	Psikolojik	Sosyal
<ul style="list-style-type: none"> • Bozulan okul ve özel eğitim düzeni • Fiziksel aktivite eğitiminden geri kalmak 	<ul style="list-style-type: none"> • Fiziksel hareketsizlik • Beslenme alışkanlıkları 	<ul style="list-style-type: none"> • Mutsuzluk • Stres • Rutinin bozulması • Öfke nöbetleri • Davranış bozukluğu • Yalnız kalma isteği • Komut almada gerileme 	<ul style="list-style-type: none"> • Eve bağımlılık • Ekran kullanım süresinin artması • Arkadaşlık/akran ilişkilerinin bozulması • Dışarı çıkma isteği

Ebeveynler ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen bulguların ilki olan 'Pandeminin Hayata Etkileri' ana temamızda, pandemi sürecinin OSB olan bireyler üzerinde oluşturduğu etkilerin neler olduğuna yönelik sorular yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda 'Eğitim', 'Fiziksel', 'Psikolojik' ve 'Sosyal' olarak toplamda dört alt tema oluşturulmuştur.

İlk olarak 'eğitim' alt temasına yer verilmiştir. Eğitim alt temasını 'bozulan okul ve özel eğitim düzeni' ve 'fiziksel aktivite eğitiminden geri kalmak' oluşturmaktadır. Pandemi dolayısıyla enfekte olma riski nedeniyle evden çıkmaya çekindiklerini belirten ebeveynler, OSB olan çocuklarının her türlü eğitimden geri kaldığını ifade etmiştir. OSB olan bireylerin çoğunun kaynaştırma öğrencisi olarak örgün eğitimlerini sürdürdükleri, ancak pandemi sebebiyle okula gidemedikleri görülmektedir. özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin eğitime ara verdiği gibi, OSB olan bireylerin çeşitli kurslar aracılığıyla katıldıkları fiziksel aktivite eğitimlerine de ara verildiği ebeveynleri tarafından iletilmiştir.

“Pandemi tüm hayatımızı etkiledi, kökünden değiştirdi diyebilirim. Çocuğun alışlagelmiş düzeni vardı. Zaten otizm demek rutin demek. Hali ile bizim çocuklarda da o rutinler bozulunca dışarı çıkamaması, okul rutinini yapamaması bunların hepsi başlı başına zaten çocuğumu mahvetti.” (K-1)

Bir diğer alt temayı ise pandemi sürecinin ‘fiziksel’ etkileri oluşturmaktadır. OSB olan çocuğu olan ebeveynler, pandemi sürecinde kısıtlamaların hayata geçirilmesiyle birlikte hafta içi sokağa çıkamadıklarını ve hafta sonları ise belirli saatlerde dışarıya çıkabildiklerini belirtmiştir. Bu sebeple, OSB olan bireylerin evde kalması ‘fiziksel hareketsizliğe’ yol açtığı ifade edilmektedir. Ayrıca evde kalınan sürenin artmasıyla birlikte ‘beslenme alışkanlıklarında’ değişiklikler olduğu ortaya çıkmıştır.

‘Psikolojik’ alt temasında ise evde geçirilen sürenin uzamasıyla birlikte ebeveynler, OSB olan bireylerin ‘rutinlerinin bozulduğunu’ ifade etmiştir. Rutinlerinin bozulmasıyla birlikte ‘öfke nöbetleri’, ‘davranış bozukluğu’ ve ‘yalnız kalma isteğinde’ artış olduğu ebeveynlerin edindikleri gözlemlerdir. Bunun yanı sıra OSB olan bireylerin ‘stres’ yaşadıkları ve ‘mutsuz’ oldukları elde edilen diğer bulgular arasında yer almaktadır.

“Agresifleşti. Fiziksel aktivite yapmadı. Dışarı bile belli saatlerde çıkabildi. Belli bir rutini bozulunca ki otizimli çocuklarda rutin çok önemli zaten. Düzeni bozuldu, okulu birden kesildi, havuz kesildi. (...) Psikolojik olarak da hep evde olması onu tabi ki gerdi. Bir sosyal aktivitemiz yok. Yüzmeyi çok seviyorduk ona gidemedi. Çocuk bazı problem davranışlar sergilemeye başladı.” (K-4)

OSB olan bireylerin genel yaşantısını etkileyen son alt temada ise pandemi sürecinin ‘sosyal’ etkilerine yer verilmiştir. Ebeveynler pandemi sürecinde alınan önlemler ve kısıtlamaların devam etmesiyle birlikte, evde geçen sürede artış olduğunu ifade etmiştir. Bu sebeple, OSB olan bireylerin ‘eve bağımlılığı’ artmıştır. Evde uzun süre vakit geçirdikleri için ‘arkadaşlık/akran ilişkilerinde bozulma’ ve ‘ekran kullanım süresinde artış’ olduğu gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda ortaya çıkmıştır. Ebeveynler, OSB olan çocuklarının dünya genelinde gerçekleşen bu büyük pandeminin farkında olamadığını; hayatlarına aynı şekilde devam etmek istediklerini belirtmiştir. Ancak ebeveynler, bu durumun mümkün olmadığını OSB olan çocuklarına anlatamadıklarını aktarmıştır. OSB olan çocuklarının pandemi öncesindeki gibi ‘dışarı çıkmak istediklerini’ fakat bu durumun mümkün olmadığını görülmektedir.

“Dışarı çıkma yasağı nedir? Bunu bu süreçte öğrendik biz. Okuldan soğudu, sosyal ilişkilerden soğudu. Sosyal alanımız kısıtlandı. Benim çocuğum kafelerde oturmayı seviyordu, en azından onla mutlu oluyordu. Şimdi hiçbir yer yok, oturamıyor. Her şeyden önce eğitimden mahrum şu an. Spordan mahrum...” (K-7)

Pandemi Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar

Şekil 2

Covid-19 Sürecinde OSB Olan Bireylerin Karşılaştıkları Zorluklar

Çevrimiçi eğitim	Otorite	İnaktif yaşam tarzı
<ul style="list-style-type: none">• Canlı ders katılım• Ödevler	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmen rolünde ebeveynler• Ev içerisinde okul	<ul style="list-style-type: none">• Tembellik• Artan ekran kullanım süresi

Ebeveynler ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen bir diğer temada ‘Pandemi Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar’ yer almaktadır. Bu tema içerisinde ebeveynlere, pandemi sürecinde OSB olan çocukları ile ilgili karşılaştıkları zorlukların neler olduğunu anlamaya yönelik sorular yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda ‘çevrimiçi eğitim’, ‘otorite’ ve ‘inaktif yaşam tarzı’ olarak toplamda üç alt tema oluşturulmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, ilk olarak ‘çevrimiçi eğitim’ alt temasına yer verilmiştir. Çevrim içi eğitim alt temasında ‘canlı derse katılım’ ve ‘ödevler’ yer almaktadır. Pandemi sürecinde yüz yüze eğitim modelinden çevrim içi eğitim modeline geçilmiştir. OSB olan bireylerin ebeveynleri, dikkat sürelerinin kısa olması ve adapte olamamaları sebebiyle canlı derse katılımında zorlandıklarını aktarmıştır. Bununla birlikte OSB olan bireylerin ebeveynleri, öğretmenler tarafından verilen ödevleri çocuklarına yaptırmada da problemler yaşadıklarını bildirmiştir. Bu konuda K-6, “Bizdeki etkinlikleri öğretmenlerimiz gönderiyor ama yaptırmak çok zor oluyor. Örneğin, bir ‘A’ harfi yaparken 2. ‘A’ harfine geldiğimizde ağlıyoruz bırakıyoruz, hiç yapmıyoruz.” şeklinde ifade etmiştir.

Bulgular doğrultusunda, ikinci alt temayı ‘otorite’ oluşturmaktadır. Otorite alt teması içerisinde ‘öğretmen rolündeki ebeveynler’ ve ‘ev içerisinde okul’ yer almaktadır. Pandemi sürecinde alınan önlemler dâhilinde eğitimin çevrim içi olarak devam etmesi, OSB olan bireylerin ebeveynlerinin sorumluluklarını arttırmıştır. Eğitim uzaktan devam ettiği için ebeveynler, öğretmen rolünü üstlenmiştir. Bu rolü üstlenen anne ve babalar zorlandıklarını belirtmiştir. OSB olan bireyler bir anda anne ve babalarını öğretmenlerinin rolünde bulmuştur. Her ne kadar ebeveynler birer öğretmen gibi çocuklarının eğitimini bu süreçte desteklemeye çalışsalar da OSB olan bireylerin sorumluluklarını yerine getirmede problem yarattıkları ifade edilmiştir. Ev içerisinde okul disiplini sağlamanın zor olduğu, ebeveynler tarafından gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda ortaya çıkmıştır.

“Yaptıramıyorum. Öğretmeni ders veriyor, ben evde yaptıramıyorum. Öğretmeni ile Zoom uygulamasında yapıyor. Öğretmeni onu yönlendirince, ‘bunu yap’ deyince yapıyor. Benim dediğimi yapmıyor, ağlıyor. Anneye söz geçirebiliyor. Ama öğretmene geçiremiyor, onun disiplin olduğunu biliyor. Onu anlayacak bir çocuk. Bu yüzden benim yönergelerimi almıyor. Pandemi her yönüyle hayatımızı daha da zorlaştırdı.” (K-10)

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu ise, üçüncü olarak ‘inaktif yaşam tarzı’ alt temasına yer verilmiştir. Ebeveynler pandemi sürecinde, evde geçirilen sürenin artması ile birlikte OSB olan bireylerin yaşam tarzının olumsuz yönde etkilendiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda, OSB olan bireylerin giderek hareketsiz bir yaşam tarzı benimsemesiyle birlikte ‘tembelliğe’ alıştıklarını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra evde uzun süre vakit geçirilmesi, OSB olan bireylerin teknolojik araçların kullanımlarını arttırmıştır. Çocuklarının sıkıldığını ve yapacak bir şey bulamadıklarını belirten ebeveynler mecburen televizyon, telefon ve tablet gibi teknolojik cihazlardan yararlanmak durumunda kaldıklarını ifade etmiştir. Bu cihazların kullanımının normalden daha fazla olduğu ve OSB olan bireylerin ‘ekran kullanım süresinde artış’ olduğu görülmektedir. Ekran kullanım süresinin artışında sosyal medya uygulamalarının, çevrimiçi oyunların ve çevrimiçi eğitim uygulamalarının etkili olduğu belirtilmiştir.

“Televizyon fazla izlemez. Ancak tablet kullanmasına izin veriyoruz. 3-4 saat aralıklarla akşama kadar 2 kere tabletin şarjı bitene kadar kullanıyor. Şarjı bitirene kadar bırakmıyor (...) Yalnızlığı sevmiyor ama eline tableti alınca yalnız kalmayı istiyor. Odaya çekiliyor ama ben izin vermiyorum. ‘Benim yanımda oyna’ diyorum.” (K-10)

Tablo 2

OSB olan Bireylerin Günlük Ekran Kullanımına İlişkin Bilgiler

Katılımcılar (K)	Covid-19 öncesi ekran kullanım süresi	Covid-19 süresince ekran kullanım süresi
K-1	1 saat	6 saat ve üzeri
K-2	2 saat	3 saat
K-3	3 saat	6 saat ve üzeri
K-4	Yok	Yok
K-5	1 saat	1 saat
K-6	3 saat	5 saat
K-7	Yok	1 saat
K-8	Yok	4 saat
K-9	1 saat	3 saat
K-10	2 saat	6 saat ve üzeri

OSB olan bireylerin günlük ekran kullanımına ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir. Tablo incelendiğinde, bazı katılımcıların pandemi öncesi ekran kullanım süresinin olmadığı görülmektedir. Ancak diğer katılımcıların genelinde ekran kullanım süresinin 1 ila 3 saat aralığında olduğu bildirilmiştir. Pandeminin ortaya çıkmasıyla birlikte, katılımcıların ekran kullanım süresinde önemli ölçüde artış olduğu görülmektedir. OSB olan bireylerin ekran kullanım süresinde 1 ila 6 saat ve üzeri kullanım gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Ayrıca, pandemi süresince ekran kullanım süresi olmayan katılımcıların da olduğu görülmektedir.

Fiziksel Aktivite Gerekliliği

Şekil 3

Covid-19 Sürecinde Fiziksel Aktivite Desteği ve Eksikliği

Pandemide fiziksel aktivite desteği	Pandemide fiziksel aktivite eksikliği
<ul style="list-style-type: none"> • Kilo kontrolü • Enerji atması • Mutlu olması • Bilişsel becerilerde gelişim • Motor becerilerde gelişim 	<ul style="list-style-type: none"> • Öfke nöbetlerinde artış • Streste artış • Davranış problemleri • Komut almada güçlük • Sosyal iletişimde gerileme

Araştırmanın üçüncü ana temasını, ‘Fiziksel Aktivite Gerekliliği’ oluşturmaktadır. Bu ana tema dâhilinde OSB olan bireylerin ebeveynlerine, pandemi süresinden önce ve esnasında fiziksel aktiviteye katılımının nasıl değerlendirildiğine yönelik sorular yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, ‘pandemi de fiziksel aktivite desteği’ ve ‘pandemi de fiziksel aktivite eksikliği’ olarak toplamda iki alt tema oluşturulmuştur.

Bu ana tema doğrultusunda, ilk olarak ‘pandemi de fiziksel aktivite desteği’ alt temasına yer verilmiştir. Pandemi sürecinin başlamasıyla birlikte, fiziksel aktivite programlarına ara verilmiştir. Bu sebeple, OSB olan bireylerin ebeveynleri pandemi sürecinden önce katıldıkları fiziksel aktivite programlarına yönelik görüşlerini bildirmiştir. Pandemi sürecinden önce fiziksel aktivite programlarına katılan OSB olan bireylerin ebeveynleri, çocuklarının fiziksel aktivite programlarına katılmasıyla birlikte ‘kilo kontrolü’ ve ‘enerji atılmasını’ sağladıklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte, fiziksel aktivite programlarına katılan OSB olan bireylerin ‘mutlu oldukları’, ‘bilişsel ve motor becerilerde gelişim’ gösterdikleri aktarılmıştır.

“Fiziksel aktivite olmazsa olmazımız. Çocuğumun enerjisini atmasını sağlıyor, biraz duyu bütünleme gibi oluyor. Öbür türlü istemediğimiz davranışlarında artışlar kaçınılmaz oluyor. İster istemez tutumları da değişiyor. Komut alma da zorlanıyor. Mesela fiziksel aktivite ona daha eğlenceli geldiği için isteyerek, severek gidiyor ve çok faydasını görüyoruz.” (K-6)

Son olarak ‘pandemi de fiziksel aktivite eksikliği’ alt teması yer almaktadır. Pandemi sürecinde alınan önlemlerle birlikte, birçok insanın hayatında değişiklikler olmuştur. Bu doğrultuda, OSB olan bireylerin fiziksel aktivite programlarına katılımda aksaklıklar yaşandığı bilinmektedir. OSB olan bireyler düzenli olarak fiziksel aktivite programlarına katılım sağlayamadıkları için ‘öfke nöbetlerinde artış’, ‘streste artış’ ve ‘davranış problemleri’ olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, uzun süre evde kalan OSB olan bireylerin ‘sosyal iletişimde gerileme’ ve ‘komut almada güçlük’ yaşadıkları aktarılmıştır.

“(…) Enerjisini atamayan bir çocuk. Şimdi haliyle evde hareketsiz kaldığı için bu çocuk enerjiyi atamadığı için biz damlalarımızı 8 damlaya çıkarttık, ilacın dozunu yükselttik. O kadar etkisi var. Öfkeleri gerçekten bazen kontrol edemeyecek düzeye gelmiş durumda. Benim çocuğum sakin bir çocuktur. Öfkesi falan zarar vermesi fiziksel olarak yoktur. Pandemi sürecinde fiziksel aktivitenin önemini kavradık.” (K-1)

Değişen Etkinlikler

Şekil 4

Covid-19 Sürecinde OSB olan Bireylerin Değişen Etkinlikleri

Ev temelli etkinlikler	Bilişsel etkinlikleri	Açık hava etkinlikleri
<ul style="list-style-type: none"> • Hareket temelli oyunlar • Trambolin • Dans etme • Pilates • Ev işlerine yardım 	<ul style="list-style-type: none"> • Boyama etkinlikleri • Renk çalışmaları • Yapboz • Legolar • Kağıt kesme yapıştırma • Oyun hamuru 	<ul style="list-style-type: none"> • Yürüyüş • Bisiklete binme • Parka gitme

Araştırma bulgularının dördüncü ana temasını ‘Değişen Etkinlikler’ oluşturmaktadır. Bu ana tema içerisinde ebeveynlere, pandemi sürecinde OSB olan çocuklarının kısıtlamalar dahilinde gerçekleştirdikleri

etkinliklerin neler olduğuna yönelik sorular yöneltilmiştir. Verilen cevaplar doğrultusunda ‘ev temelli etkinlikler’, ‘bilişsel etkinlikler’ ve ‘açık hava etkinlikleri’ olarak toplamda üç alt tema oluşturulmuştur.

‘Ev temelli etkinlikler’ alt teması içerisinde ise ‘hareket temelli oyunlar’, ‘trambolin’, ‘dans etme’, ‘pilates’ ve ‘ev işlerine yardım’ gibi etkinlikler yer almaktadır. Pandemi sürecinde gerçekleştirilen kısıtlamaların etkisiyle, OSB olan çocukların fiziksel aktivite eğitimine devam edemedikleri, ebeveynleri tarafından bildirilmiştir. Bu süreçte, pandemi ile birlikte fiziksel aktivite etkinliklerinin değiştiğini ve ev içerisinde imkân yaratarak hareket temelli oyunlar oynadıklarını aktarmıştır. Bunun yanı sıra ebeveynler, çocuklarının ev içerisinde enerjilerini atmalarına yardımcı olması için ‘trambolin’ ve ‘pilates’ aktivitelerini yaptıklarını belirtmiştir. Ebeveynler, pandeminin yarattığı stresten uzaklaşmak ve eğlenceli vakit geçirmek adına çocukları ile birlikte ‘dans etmenin’ favori aktivitelerinden biri olduğunu ifade etmiştir. Evde kalınan sürede ‘temizlik ve yemek yapmak’ gibi ev işlerine OSB olan bireylerin de yardım ettikleri elde edilen diğer bulgular arasında yer almaktadır.

“Annesinden çok gördüğü için yapıyor. Benden çok etkileniyor. Evde tamir işiydi, boya işiydi, öyle ufak tefek şeyleri ben yaptığım için merak ediyor, geliyor. ‘Anne ne yapıyorsun?’ diyor, ‘Bunu yapıyorum’ sende yapmak ister misin?’ diyorum, ‘Yaparım’ diyor. Boya ve bir şeyleri tadilat etme işlerini çok seviyor.” (K-8)

‘Bilişsel etkinlikler’ alt temasında ebeveynler, çocuklarının öncesinde edindikleri bilgileri unutmamaları, tekrar edebilmeleri ve öğrenmeye devam edebilmeleri adına ev içerisindeki imkânları dâhilinde çeşitli ‘boyama etkinlikleri’, ‘renk çalışmaları’, ‘yapboz’ ve ‘legolar’ ile vakit geçirdiklerini belirtmiştir. ‘Oyun hamuru’ ve ‘kâğıt kesme yapıştırma’ gibi etkinliklerin ise severek yaptıkları diğer aktiviteler olduğunu ifade etmiştir.

“Yeni düzene ayak uydurmaya çalıştık. Oyun hamuru, pet şişenin içerisinde nohut, fasulye vs. gibi materyaller yaptık. O şekilde onlarla etkinliklerimizi yaptık. Ya da oyun hamuru, kâğıt parçalama, yapıştırma gibi etkinlikleri çok seviyor. Bir de kâğıt kesme ve yapıştırmayı çok seviyor. Ona ayrı bir ilgisi var.” (K-1)

“Plastik toplarımız ve kovalarımız var renkli. Renk çalışıyoruz. Aynı renk kovalara aynı renk topları atmasını istiyoruz basket gibi düşünün. Evde bu tarz aktivitelerimiz var. Suyu çok sevdiği için benim kızım suyla ilgili aktivitelerimiz çok fazla. Balık tutuyor suda, kovaya su koyuyoruz.” (K-4)

‘Açık hava etkinlikleri’ alt temasında ise ebeveynler, açık havada gerçekleştirilen etkinliklerin hem kendileri hem de çocukları için, etkili olduğunu düşünmektedir. Kısıtlamaların devam ettiği ancak OSB olan bireyler gibi özel gereksinimli bireylerin bu süreçte durum belirtir belge ile belirli zaman aralıklarında dışarı çıkabildiği belirtilmektedir. Bu kapsamda, hafta sonları belirtilen süre zarfında ebeveynler, OSB olan çocuklarının rahatlamalarına yardımcı olmak için ‘yürüyüş’ yaptırdıklarını aktarmıştır. Aynı şekilde çocuklarının enerjilerini atmaları için ‘parka gittiklerini’ ve ‘bisiklete bindiklerini’ ifade etmiştir.

“Çocukların kısıtlı sürede dışarı çıkabildiği saatlerde parka gidebiliyoruz, bisiklet sürüyoruz. (...) Evde de trambolin üzerinde vakit geçiriyor. Fiziksel aktivite açısından çocuğumuzu hep desteklemeye çalışıyoruz.” (K-7)

Tablo 3

OSB Olan Bireylerin Haftalık ve Günlük Fiziksel Aktiviteye Katılımına İlişkin Bilgiler

Katılımcılar (K)	Covid-19 öncesi haftalık katılım	Covid-19 öncesi günlük katılım	Covid-19 süresince haftalık	Covid-19 süresince günlük
K-1	3 gün	1 saat	Yok	Yok
K-2	6 gün	2 saat	Yok	Yok
K-3	7 gün	6 saat	Yok	Yok
K-4	2 gün	4 saat	1 gün	2 saat
K-5	3 gün	2 saat	Yok	Yok
K-6	4 gün	3 saat	Yok	Yok
K-7	7 gün	5 saat	2 gün	2 saat
K-8	1 gün	3 saat	3 gün	3 saat
K-9	3 gün	4 saat	Yok	Yok
K-10	3 gün	2 saat	Yok	Yok

OSB olan bireylerin pandemi öncesi fiziksel aktiviteye günlük ve haftalık katılım durumları ve pandemi süresince fiziksel aktiviteye haftalık ve günlük katılım durumlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir (Tablo 3). Bu kapsamda, katılımcıların pandemi öncesi fiziksel aktiviteye haftalık katılım durumları; 1-7 gün arasında değişkenlik göstermektedir. Bununla birlikte pandemi öncesi fiziksel aktiviteye günlük katılım sürelerinde ise 1-6 saat gibi farklı süreler görülmektedir. Katılımcıların pandemi süresince fiziksel aktiviteye haftalık katılım durumları incelendiğinde; çoğunlukla katılımın gerçekleşmediği ve katılımın 1-3 gün arasında değiştiği görülmektedir. Buna ek olarak, pandemi süresince fiziksel aktiviteye günlük katılımlarının 2-3 saat aralığında olduğu aktarılmıştır.

Tartışma

Pandemi sürecinin OSB olan bireylerin fiziksel aktiviteye katılımı üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgular, başlıklar halinde bu bölümde tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Pandeminin Hayata Etkileri

'Pandeminin Hayata Etkileri' temasında; uzaktan eğitim modelinin uygulanmasıyla birlikte, OSB olan bireylerin hem okul ve özel eğitime hem de fiziksel aktivite eğitimlerine düzenli olarak devam edemedikleri görülmektedir. Daulay (2021) yapmış olduğu çalışmada, pandemi sürecinde OSB olan çocuğa sahip olan ebeveynlerin, evde eğitim sürecini yürütmede zorluklar yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca ulaşılmasında, eğitimin uzaktan devam etmesinin etkili olduğu düşünülebilir. Morris ve diğerleri'nin (2021) gerçekleştirdiği çalışmada, OSB olan bireye sahip olan ebeveynler, pandemi sürecinde çocuklarının fiziksel aktivite düzeylerinde önemli bir düşüş yaşandığı yönünde görüş bildirmiştir. Benzer olarak, Lebrasseur ve diğerleri (2020) de evde geçirilen süre kapsamında özel gereksinimli bireylerin fiziksel aktivite programlarına düzenli olarak katılım sağlayamadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Pandemi sürecinin OSB olan bireylerde fiziksel hareketsizlik ve beslenme alışkanlıklarında değişim gibi fiziksel etkileri ile karşılaşılmıştır. Meral (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, OSB olan bireylerin ebeveynleri, yaşam tarzlarının değişmesiyle birlikte, çocuklarının fiziksel aktivite seviyelerinde düşüş olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Yine, Kim ve diğerleri (2021), OSB olan bireylerin ebeveynleri, günlük yaşam tarzlarının değişmesiyle birlikte, çocuklarının beslenme alışkanlıklarının değiştiğini belirtmiştir.

Bu çalışmada, Covid-19 sürecinin OSB olan bireylerde mutsuzluk, stres, öfke nöbetleri, rutinin bozulması, davranış problemleri, yalnız kalma isteği, komut almada güçlük gibi psikolojik etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Shorey ve diğerleri (2021), OSB olan bireylerin ebeveynleri, pandemi sürecinde çocuklarının günlük rutinlerinde bozulmalar olduğunu bildirmiştir. Stankovic ve diğerleri (2020) ise, OSB olan bireylerde günlük rutinlerini gerçekleştiremedikleri için öfke nöbetleri, tekrarlayıcı davranışlar, kendine zarar verme gibi davranış sorunları olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, Sani-Bozkurt ve diğerleri (2021) tarafından yürütülmüş olan çalışmaya göre, pandemi sürecinin hem OSB olan bireylerde hem de ebeveynlerinde strese sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mutluer ve diğerleri (2020), OSB olan bireylerin ebeveynleri, pandemi sürecinin yaşam tarzlarını etkilemesiyle birlikte, çocuklarının daha saldırganlaştığını, yeni tiklerin ortaya çıktığını ve tiklerinin arttığını ifade etmiştir. Pandemi sürecinde alınan önlemler dahilinde, OSB olan bireylerin arkadaşları ile yüz yüze görüşme imkanı bulamamıştır. Karantina sürecinin uzamasıyla birlikte OSB olan bireyler eve bağımlı hale gelmiştir. Lake ve diğerlerinin (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, sosyal izolasyon sürecinin uzamasının OSB olan bireylerde yalnız kalma isteğinin oluşmasına yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.

Pandemi sürecinin OSB olan bireyler üzerinde eve bağımlılık, ekran kullanım süresinin artması, arkadaşlık/akran ilişkilerinde bozulma ve dışarı çıkma isteği gibi sosyal etkileri olduğunun altı çizilmektedir. Pandemi sebebiyle karantina süreci, OSB olan bireylerin sosyal ilişkilerini önemli ölçüde etkilemiştir. Demirci ve Phytanza (2021), OSB olan bireylerde pandemi öncesindeki sürece kıyasla fiziksel hareketsizliğin arttığını belirtmiştir. Garcia ve diğerleri (2020) de, OSB olan bireylerin pandemiden önceki döneme göre ekran kullanım süresinde önemli bir artış, fiziksel aktivite seviyesinde ise çok belirgin bir düşüş yaşandığı sonucuna ulaşmıştır. Lake ve diğerleri (2021) çalışmalarında, pandemi sürecinin katılımcıların arkadaş, aile, akranlarda dahil olmak üzere sosyal ilişkilerini büyük ölçüde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, kısıtlamalar ile birlikte OSB olan bireylerin kaliteli serbest zaman geçirmesine engel olmuştur. Gezebilecekleri rekreasyonel alanlar, parklar ve fiziksel aktivite yapabilecekleri spor merkezlerine düzenli olarak katılım sağlayan OSB olan bireylerin, pandemi sürecinin getirdiği kısıtlamalar ile birlikte katılım sağlayamadıkları görülmüştür. Kim ve diğerleri (2021) ise, OSB olan bireylerin ebeveynleri, çocuklarının dışarı çıkma isteğinin olduğunu ancak bu durumun riskli olduğunu

belirtmiştir. Aynı şekilde, Karahan ve diğerlerinin (2021) araştırmasında ise, OSB olan bireylerin ebeveynleri, pandemi sürecinde ‘problem davranışları ve baş etme deneyimlerine’ dair evde geçirilen sürenin kendileri için bir hayli zorlayıcı olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda, OSB olan çocukların kendine zarar verme, agresif davranma ve kontrolsüz davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar, araştırmamızın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Pandemi Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar

‘Pandemi Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar’ temasında; OSB olan bireylerin eğitimin çevrim içi devam etmesiyle birlikte, canlı derse katılım ve ödev yapma gibi okul sorumluluklarını yerine getirmede zorlandıkları gözlemlenmiştir. McFayden ve diğerleri (2021), OSB olan bireylerin ebeveynleri, çocuklarının canlı derse katılım ve ev ödevi gibi okul sorumluluklarını yerine getirmede zorluklar yaşadıklarını bildirmiştir.

Pandemi sürecinde OSB olan bireylerin ebeveynlerinin sorumluluklarının arttığı görülmektedir. Bu doğrultuda, OSB olan bireylerin ebeveynleri, öğretmen rolünü üstlenme ve ev içerisinde okul disiplini sağlamada zorlandıklarını belirtmiştir. Sani-Bozkurt ve diğerleri (2020) de OSB olan bireyler ve ebeveynleri için uzaktan eğitimin zorlayıcı olduğunu aktarmıştır. Buna ek olarak pandemi sürecinde alınan önlemlerin, OSB olan bireylerin ebeveynlerine hem öğretmen rolü hem de çocuklarına bakıcılık rolünü gibi görevler yüklediği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimin eve taşınmasıyla birlikte, karantina döneminde yaşanan bu değişimin, OSB olan bireylerin eğitim hayatını büyük ölçüde etkilediğini söylemek mümkündür.

OSB olan bireylerin evde geçirdikleri süre arttıkça, hareketsiz bir yaşam tarzına sahip oldukları belirlenmiştir. Ebeveynlerin pandemi sürecinde yaşadıkları endişenin, OSB olan çocuklarını etkilediği ve bu kapsamda fiziksel aktiviteye katılımın da düştüğü belirtilmiştir (Lee vd., 2022). McCoy ve Morgan (2020), OSB olan ergenlerin fiziksel aktiviteye düzenli olarak katılım sağlayamadıklarını, dolayısıyla hareketsiz bir yaşam tarzına sahip olduklarını tespit etmiştir. Bu nedenle, OSB olan bireylerin giderek artan hareketsiz yaşam tarzının tembelliğe yol açabileceği düşünülmektedir.

Fiziksel Aktivite Gerekliliği

‘Fiziksel Aktivite Gerekliliği’ temasında, fiziksel aktivitenin OSB olan bireylerde kilo kontrolü, enerji atma, mutlu olma, bilişsel ve motor becerilerde gelişime katkı sağladığı ebeveynler tarafından aktarılmıştır. Obrusnikova ve Miccinello (2012) OSB olan bireylerde, fiziksel aktivite programlarının kilo kontrolü, mutlu olma ve enerji atmaya yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gürkan ve Koçak (2020), OSB olan bireylerin fiziksel aktiviteye katılması sonucunda, kilo verme, koordinasyon, duruş ve denge bozukluklarında düzelme gibi çeşitli etkilerinin olduğunu belirtmiştir. Sarol ve diğerleri (2020) ise, OSB olan bireylerin ebeveynleri, çocuklarının katıldıkları fiziksel aktivite programlarının, yürüyüş, denge ve postür gibi fiziksel gelişimlerine katkı sağladığını bildirmiştir.

Pandemi sürecinde fiziksel aktivite programlarına katılmayan OSB olan bireylerde, öfke nöbetleri ve strese artış, davranış problemleri, komut almada güçlük ve sosyal iletişimde ise gerileme olduğu görülmüştür. Guller ve diğerleri (2021) gerçekleştirdikleri araştırmalarında, pandemi döneminde OSB olan bireylerde öfke nöbetleri, kendi kendine zarar verme, başkalarına zarar verme ve stereotip davranışlarında artış gözlemlendiği belirtmiştir. Asbury ve diğerleri (2021) ise, OSB olan bireylerde gözlemlenen davranış problemlerinin, OSB olan bireylerin ebeveynlerinde kaygı ve strese artışa neden olduğunu bildirmiştir.

Araştırma sonuçları ile uyumlu olarak, Choi ve diğerleri (2021), pandemi öncesi ve pandemi sırasında OSB olan bireylerde gözlemlenen davranış problemlerinde önemli ölçüde farklılıklar olduğunu bildirmiştir. Theis ve diğerleri (2021) ise fiziksel ve zihinsel yetersizlikleri bulunan genç yetişkin bireyler ve çocuklar üzerinde pandemi kısıtlamalarının etkisini incelemiştir. Araştırmaya göre genç yetişkin bireylerin ve çocukların karantina sırasında fiziksel aktivite seviyelerinde önemli düşüşler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular ve ilgili alanyazın kapsamında OSB olan bireyler için fiziksel aktivitenin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Marconcin ve diğerleri (2022) de pandeminin bireyler üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmada fiziksel aktivitenin etkili bir yöntem olduğunu vurgulamıştır.

Değişen Etkinlikler

‘Değişen Etkinlikler’ temasında; OSB olan bireylerin hareket temelli oyunlar, trambolin, dans etme, pilates ve ev işlerine yardım gibi ev temelli etkinliklere yöneldikleri ortaya çıkmıştır. Baweja ve diğerleri (2022), pandemi sürecinde OSB olan bireylerin gerçekleşen kısıtlamalardan oldukça etkilendiklerini ve serbest zaman aktivitelerine yönelik olarak rutinlerinin bozulduğunu belirtmiştir. Kim ve diğerlerinin (2021) gerçekleştirdiği

araştırmada, OSB olan bireylerin karantina döneminde genellikle evde oldukları ve dans etme, müzik dinleme, çevrim içi videolar sayesinde ev işlerine yardımcı olma gibi etkinliklere katılım sağladıkları bildirilmiştir. Chen ve diğerleri (2020) ise, virüsten korunmak ve fiziksel aktivite seviyelerini korumak için çevrimiçi aktivite programlarına yönelerek; zıplama, mekik, şnav çekmek gibi evde basit ve kolay bir şekilde uygulanabilecek aktiviteler önermiştir. Ayrıca, ebeveynler OSB olan bireylerin ev içerisinde boyama etkinlikleri, renk araştırmaları, yapboz, legolar, oyun hamuru ve kâğıt kesme yapıştırma gibi daha çok bilişsel etkinlikler ile vakit geçirdikleri elde edilen bulgular arasında yer almaktadır. Di Renzo ve diğerleri (2020), pandemi sürecinde OSB olan bireylerin ebeveynlerinin, çocuklarının daha çok sözel iletişim gerektirmeyen renk araştırmaları ve boyama etkinlikleri gibi etkinliklere katıldıklarını bildirmiştir.

OSB olan bireylerin pandemi sürecinde yürüyüş, bisiklete binme ve parka gitme gibi açık hava etkinliklerini gerçekleştirdikleri bulgularımız doğrultusunda görülmüştür. Theis ve diğerleri (2021) de ebeveynlerin çocuklarını yürüyüşe çıkarma, bisiklete binme ve parka gitme gibi daha çok açık hava etkinliklerine yönlendirdiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer olarak Parenteau ve diğerleri (2020) gerçekleştirdikleri araştırmalarında, OSB olan bireylerin ebeveynlerinin pandemi sürecinin olumsuz etkileriyle başa çıkmak amacıyla açık havada yürüyüş, bisiklete binme, yoga ve meditasyon gibi çeşitli etkinlikler ile serbest zamanlarını geçirdiklerini aktarmıştır. Neece ve diğerleri (2020) ise, zekâ ve gelişimsel engelli çocuğa sahip olan ebeveynlerin, çocuklarıyla daha çok parkta ve bahçede oynama, açık havada yürüyüş yapma gibi aktivitelere düzenli olarak katılım sağladıklarını bildirmiştir.

Sonuç olarak, bu araştırmada pandemi sürecinin OSB olan bireyler üzerinde eğitim, psikolojik, fiziksel ve sosyal yönden etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Covid-19 salgını ile birlikte ortaya çıkan kısıtlamaların OSB olan bireylerin fiziksel aktiviteye katılımını zorlaştırdığı, fiziksel aktivite programlarına katılmayan OSB olan bireylerin pek çok açıdan olumsuz yönde etkilendikleri belirlenmiştir. Fiziksel aktiviteye katılım sağlayabilen OSB olan bireylerin, katılım sağlayamayanlara kıyasla önemli faydalar edindiği görülmektedir. Ayrıca, OSB olan bireylerin pandemi sürecinde alınan önlemler ve enfekte olma korkusu ile bu duruma uygun olan çeşitli fiziksel aktivitelere yönelindikleri belirtilmiştir. Ev temelli olarak oluşan bu yeni fiziksel aktivite düzeninde OSB olan çocukların ebeveynler tarafından teşvik edildiği ortaya konulmuştur.

Öneriler

Covid-19 pandemisinin OSB olan bireylerin fiziksel aktiviteye katılımı üzerindeki etkilerini ebeveynlerin perspektifinden ortaya koyan bulgularımız doğrultusunda, OSB olan bireyler, aileler ve gelecek araştırmalar için şu önerilerde bulunulabilir:

1. OSB olan bireylerin ev içerisinde gerçekleştirebilecekleri fiziksel aktivite örneklerini içeren web tabanlı uygulama ya da el kitabı oluşturulabilir.
2. Pandemi sürecinin OSB olan bireyler üzerindeki sosyal etkilerini azaltmak amacıyla hem OSB olan bireyler hem de akranlarının yer aldığı çeşitli etkinlikler düzenlenebilir.
3. Pandemi sürecinin OSB olan bireyler ve ebeveynler üzerindeki psikolojik etkilerini azaltmak amacıyla yetkili kurumlar tarafından psikolojik destek sağlanabilir.
4. Pandemi sürecinde hem OSB olan bireyler hem de ebeveynlerinin karşılaştıkları zorlukları azaltmak amacıyla gerek eğitim veren kurumlar gerekse yetkili bakanlıklar aracılığıyla destek eğitimleri verilebilir.
5. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda araştırmacıların daha büyük örneklem grupları ve farklı engel grupları ile çalışmalar gerçekleştirmeleri literatüre katkı sağlayabilir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın örneklem grubunu OSB olan çocuğu olan 10 ebeveyn oluşturmaktadır. Bu kapsamda elde edilen bulguların diğer OSB olan bireylere yönelik olarak aktarılabilirliğinin sınırlı olduğu söylenebilir. Elde edilen sonuçlar ise ebeveynlerin perspektiflerinden ve pandemi sürecinde elde edilen veriler ile sınırlıdır. Araştırmada yer alan katılımcılar Kırıkkale ve Ankara ilinde yaşadığı için sonuçların ülke geneline temsil etmeyebilir.

Yazarların Katkı Düzeyleri

Çalışma konusunun belirlenmesi, araştırma deseni ve verilerin analizi kısmında Doç. Dr. Halil Sarol ve Arş. Gör. Rıfat Kerem Gürkan katkı sağlamıştır. Verilerin toplanması ve çalışmanın raporlanması aşaması ise Kübra Durmuş tarafından gerçekleştirilmiştir.

Teşekkür

Araştırmamızın gerçekleşmesinde gönüllü olarak katılım sağlayan özel gereksinimli arkadaşlarımızın sevgili ebeveynlerine teşekkür ederiz. Araştırmanın proofreading aşamasındaki katkılarından dolayı Gazi Üniversitesi Akademik Yazma Uygulama ve Araştırma Merkezi'ne teşekkür ederiz.

Kaynakça

- Amatriain-Fernández, S., Murillo-Rodríguez, E. S., Gronwald, T., Machado, S., & Budde, H. (2020). Benefits of physical activity and physical exercise in the time of pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(1), 264-266. <https://doi.org/10.1037/tra0000643>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Aniszewski, E., Almeida, H., & Alvernaz, A. (2020). Benefits of physical activity for the development of autistic children. *International Physical Medicine & Rehabilitation Journal*, 5(2), 79-80. <https://doi.org/10.15406/ipmrj.2020.05.00233>
- Asbury, K., Fox, L., Deniz, E., Code, A., & Toseeb, U. (2020). How is Covid-19 affecting the mental health of children with special educational needs and disabilities and their families? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(5), 1772-1780. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04577-2>
- Baweja, R., Brown, S. L., Edwards, E. M., & Murray, M. J. (2022). COVID-19 pandemic and impact on patients with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(1), 473-482. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04950-9>
- Bradley, E. H., Curry, L. A., & Devers, K. J. (2007). Qualitative data analysis for health services research: Developing taxonomy, themes, and theory. *Health Services Research*, 42(4), 1758-1772. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6773.2006.00684.x>
- Caputo, E. L., & Reichert, F. F. (2020). Studies of physical activity and covid-19 during the pandemic: A scoping review. *Journal of Physical Activity and Health*, 1, 1-10. <https://doi.org/10.1123/jpah.2020-0406>
- Cascella, M., Rajnik, M., Cuomo, A., Dulebohn, S. C., & Di Napoli, R. (2020). *Features, evaluation and treatment coronavirus (COVID-19)*. <https://www.statpearls.com/ArticleLibrary/viewarticle/52171>
- Chen, P., Mao, L., Nassis, G. P., Harmer, P., Ainsworth, B. E., & Li, F. (2020). Coronavirus disease (COVID-19): The need to maintain regular physical activity while taking precautions. *Journal of Sport and Health Science*, 9(2), 103-04. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2020.02.001>
- Choi, M. S., Chon, I., Lee, K., Kang, K., Kim, J., & Bae, E. (2021). Autism spectrum disorder behavioral implications of the COVID-19 process, and individuals' awareness and reactions to pandemic conditions based on California, USA. *Engineering International*, 9(1), 29-40. <https://doi.org/10.18034/ei.v9i1.527>
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264. <https://doi.org/10.1177/0011000006287390>
- Daulay, N. (2021). Home education for children with autism spectrum disorder during the COVID-19 pandemic: Indonesian mothers experience. *Research in Developmental Disabilities*, 114, Article 103954. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103954>
- Degli Espinosa, F., Metko, A., Raimondi, M., Impenna, M., & Scognamiglio, E. (2020). A model of support for families of children with autism living in the COVID-19 lockdown: Lessons from Italy. *Behavior Analysis in Practice*, 13, 550-558. <https://doi.org/10.1007/s40617-020-00438-7>
- Demirci, N., & Phytanza, D. T. P. (2021). Investigation of obesity, physical activity and sedentary behaviors of individuals with and without autism spectrum disorder during the COVID-19 pandemic process. *Jurnal Moderasi Olahraga*, 1(02), 45-55. <https://doi.org/10.53863/mor.v1i02.220>
- Di Renzo, M., Di Castelbianco, F. B., Vanadia, E., Petrillo, M., D'Errico, S., Racinaro, L., & Rea, M. (2020). Parent-reported behavioural changes in children with autism spectrum disorder during the COVID-19 lockdown in Italy. *Continuity in Education*, 1(1), 117-125. <https://doi.org/10.5334/cie.20>
- El-Zoghby, S. M., Soltan, E. M., & Salama, H. M. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on mental health and social support among adult Egyptians. *Journal of Community Health*, 45, 689-695. <https://doi.org/10.1007/s10900-020-00853-5>

- Esentürk, O. K. (2021). Parents' perceptions on physical activity for their children with autism spectrum disorders during the novel Coronavirus outbreak. *International Journal of Developmental Disabilities*, 67(6), 446-457. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1769333>
- Garcia, J. M., Lawrence, S., Brazendale, K., Leahy, N., & Fukuda, D. (2020). Brief report: The impact of the COVID-19 pandemic on health behaviors in adolescents with autism spectrum disorder. *Disability and Health Journal*, 14(2), Article 101021. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.101021>
- Gehricke, J. G., Chan, J., Farmer, J. G., Fenning, R. M., Steinberg-Epstein, R., Misra, M., Parker, R., & Neumeier, A. M. (2020). Physical activity rates in children and adolescents with autism spectrum disorder compared to the general population. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 70, Article 101490. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.101490>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252. https://doi.org/10.1007/978-94-009-6669-7_18
- Guller, B., Yaylaci, F., & Eyuboglu, D. (2021). Those in the shadow of the pandemic: Impacts of the COVID-19 outbreak on the mental health of children with neurodevelopmental disorders and their parents. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/20473869.2021.1930827>
- Gürkan, R. K., & Koçak F. (2020). Perceived constraints and facilitators of participation in physical activity by individuals with autism spectrum disorders. *Physical Activity Review*, 8(1), 51-63. https://www.physactiv.eu/wp-content/uploads/2020/02/2020_81_7.pdf
- Gürkan, R. K., Koçak, F., & Başar A. (2021) Engelli sporcularda psikolojik iyi oluş ve serbest zaman doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Sport, Exercise & Training Sciences*, 7(2), 73-83. <https://doi.org/10.18826/useeabd.890800>
- Karahan, S., Yıldırım-Parlak, Ş., Demiröz, K., Kaya, M., & Kayhan, N. (2021). Annelerin koronavirüs (COVID-19) sürecinde özel gereksinimli çocuklarının problem davranışları ile baş etme deneyimleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 79-105. <https://www.enadonline.com/public/assets/catalogs/0677174001612335751.pdf>
- Kaushal, N., Keith, N., Aguiñaga, S., & Hagger, M. S. (2020). Social cognition and socioecological predictors of home-based physical activity intentions, planning, and habits during the COVID-19 Pandemic. *Behavioral Sciences*, 10(9), 1-16. <https://doi.org/10.3390/bs10090133>
- Kim, M. A., Yi, J., Sung, J., Hwang, S., Howey, W., & Jung, S. M. (2021). Changes in life experiences of adults with intellectual disabilities in the COVID-19 pandemics in South Korea. *Disability and Health Journal*, 14(4), Article 101120. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2021.101120>
- Lake, J. K., Jachyra, P., Volpe, T., Lunsy, Y., Magnacca, C., Marcinkiewicz, A., & Hamdani, Y. (2021). The wellbeing and mental health care experiences of adults with intellectual and developmental disabilities during COVID-19. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 14(3), 285-300. <https://doi.org/10.1080/19315864.2021.1892890>
- Lebrasseur, A., Fortin-Bédard, N., Lettre, J., Bussièeres, E. L., Best, K., Boucher, N., Hotton, M., Beaulieu-Bonneau, S., Mercier, C., Eve-Lamontagne, M., & Routhier, F. (2020). Impact of COVID-19 on people with physical disabilities: A rapid review. *Disability and Health Journal*, 14(1), Article 101014. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.101014>
- Lee, J., Healy, S., & Haeghele, J. A. (2022). Environmental and social determinants of leisure-time physical activity in children with autism spectrum disorder. *Disability and Health Journal*, 15(4), Article 101340. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2022.101340>
- Lesser, I. A., & Nienhuis, C. P. (2020). The impact of COVID-19 on physical activity behavior and well-being of Canadians. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11). <https://doi.org/10.3390/ijerph17113899>

- Marconcin, P., Werneck, A. O., Peralta, M., Ihle, A., Gouveia, É. R., Ferrari, G., Sarmento, H., & Marques, A. (2022). The association between physical activity and mental health during the first year of the COVID-19 pandemic: A systematic review. *BMC Public Health*, 22(1), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-12590-6>
- McCoy, S. M., & Morgan, K. (2020). Obesity, physical activity, and sedentary behaviors in adolescents with autism spectrum disorder compared with typically developing peers. *Autism*, 24(2), 387-399. <https://doi.org/10.1177/1362361319861579>
- McFayden, T. C., Breaux, R., Bertollo, J. R., Cummings, K., & Ollendick, T. H. (2021). COVID-19 remote learning experiences of youth with neurodevelopmental disorders in rural Appalachia. *Journal of Rural Mental Health*, 45(2), 72-85. <https://doi.org/10.1037/rmh0000171>
- Menear, K. S., & Neumeier, W. H. (2015). Promoting physical activity for students with autism spectrum disorder: Barriers, benefits, and strategies for success. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 86(3), 43-48. <https://doi.org/10.1080/07303084.2014.998395>
- Meral, B. F. (2022). Parental views of families of children with autism spectrum disorder and developmental disorders during the COVID-19 pandemic. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(4), 1712-1724. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05070-0>
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2013).
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2018). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage Publications.
- Morris, P., Foulsham, T., Hope, E., & Mills, J. P. (2021). Parent-reported social-communication changes in children diagnosed with autism spectrum disorder during the COVID-19 pandemic in the UK. *International Journal of Developmental Disabilities*, 2021, 1-15. <https://doi.org/10.31234/osf.io/5sqxe>
- Must, A., Phillips, S., Curtin, C., & Bandini, L. G. (2015). Barriers to physical activity in children with autism spectrum disorders: Relationship to physical activity and screen time. *Journal of Physical Activity and Health*, 12(4), 529-534. <https://doi.org/10.1123/jpah.2013-0271>
- Mutluer, T., Doenyas, C., & Genc, H. A. (2020). Behavioral implications of the COVID-19 process for autism spectrum disorder, and individuals' comprehension of and reactions to the pandemic conditions. *Frontiers in Psychiatry*, 11, Article 56188211. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.561882>
- Neece, C., McIntyre, L. L., & Fenning, R. (2020). Examining the impact of COVID-19 in ethnically diverse families with young children with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(10), 739-749. <https://doi.org/10.1111/jir.12769>
- Obrusnikova, I., & Cavalier, A. R. (2011). Perceived barriers and facilitators of participation in after-school physical activity by children with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23(3), 195-211. <https://doi.org/10.1007/s10882-010-9215-z>
- Obrusnikova, I., & Miccinello, D. L. (2012). Parent perceptions of factors influencing after-school physical activity of children with autism spectrum disorders. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 29(1), 63-80. <https://doi.org/10.1123/apaq.29.1.63>
- Parenteau, C. I., Bent, S., Hossain, B., Chen, Y., Widjaja, F., Breard, M., & Hendren, R. L. (2020). COVID-19 related challenges and advice from parents of children with autism spectrum disorder. *SciMedicine Journal*, 2, 73-82. <https://doi.org/10.28991/scimedj-2020-02-si-6>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Sağlık Bakanlığı. (2020). *COVID-19 (SARS-CoV2 enfeksiyonu) rehberi*. https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/depo/rehberler/COVID-19_Rehberi.pdf

- Sani-Bozkurt, S., Bozkuş-Genç, G., & Yıldız, G. (2021). Reflections of COVID-19 pandemic on autism spectrum disorder: A descriptive case study. *Journal of Qualitative Research in Education*, 9(1), 28-50. <https://doi.org/10.14689/enad.25.2>
- Sarol, H., Aydın, İ., Gümüşboğa, İ., Güngörmüş, H., & Alıcı, Y. (2020). Otizmlı çocuğa sahip ebeveyn perspektifi ile serbest zaman ve fiziksel aktivite. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(1), 144-155. <https://doi.org/10.33689/spormetre.589006>
- Sarol, H., & Çimen, Z. (2015). The effects of adapted recreational physical activity on the life quality of individuals with autism. *The Anthropologist*, 21(3), 522-527. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891842>
- Shorey, S., Lau, L. S. T., Tan, J. X., Ng, E. D., & Aishworiya, R. (2021). Families with children with neurodevelopmental disorders during COVID-19: A scoping review. *Journal of Pediatric Psychology*, 46(5), 514-525. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsab029>
- Stanish, H., Curtin, C., Must, A., Phillips, S., Maslin, M., & Bandini, L. (2015). Enjoyment, barriers and beliefs about physical activity in adolescents with and without autism spectrum disorder. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(4), 302-317. <https://doi.org/10.1123/apaq.2015-0038>
- Stankovic, M., Stojanovic, A., Jelena, S., Stankovic, M., Shih, A., & Stankovic, S. (2022). The Serbian experience of challenges of parenting children with autism spectrum disorders during the COVID-19 pandemic and the state of emergency with lockdown. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 31(4), 693-698. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01917-0>
- Theis, N., Campbell, N., De Leeuw, J., Owen, M., & Schenke, K. C. (2021). The effects of COVID-19 restrictions on physical activity and mental health of children and young adults with physical and/or intellectual disabilities. *Disability and Health Journal*, 14, Article 101064. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2021.101064>
- Tull, M. T., Edmonds, K. A., Scamaldo, K. M., Richmond, J. R., Rose, J. P., & Gratz, K. L. (2020). Psychological outcomes associated with stay-at-home orders and the perceived impact of COVID-19 on daily life. *Psychiatry Research*, 289, Article 113098. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113098>
- Yarımkaya, E., & Esentürk, O. K. (2020). The novel Coronavirus (COVID-19) outbreak: Physical inactivity and children with autism spectrum disorders. *Life Span and Disability*, 23(1), 133-152.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.



Effects of the COVID-19 Pandemic on Participation in Physical Activity of Individuals with Autism Spectrum Disorder: The True-Life Experiences of Parents

Halil Sarol¹

Kübra Durmuş²

Rıfat Kerem Gürkan³

Abstract

Introduction: The COVID-19 pandemic rapidly spread throughout the whole world and negatively affected individuals' participation in physical activity. In this context, the purpose of the research is to investigate the effects of the COVID-19 pandemic on the participation in physical activity of individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD) from the perspective of their parents.

Method: Ten parents (6 mothers and 4 fathers) with children diagnosed with ASD constituted the sample group for the research designed by the phenomenological qualitative research method. A semi-structured interview form and a personal information form were used as data collection tools. The data analysis was performed using the content analysis method.

Findings: In the direction of the findings obtained from the research, four inclusive themes were determined. These are a) the effects of the pandemic on life; b) the difficulties encountered during the period of the pandemic; c) the necessity of physical activity; and d) the changing events. Under these themes, there are 12 sub-themes in total.

Discussion: The parents expressed that the practices performed for the sake of decreasing the propagation rate of the virus had negatively affected especially the education, parent relationships, and active lifestyles of children with ASD. According to the parents, the physical activity habits of children with ASD significantly changed, and usually, home-based events were performed during the restrictions. The parents specified that they had understood how extremely important the participation in physical activity of children with ASD was during the period of the pandemic.

Keywords: COVID-19, pandemic, autism spectrum disorder, participation in physical activity, parents.

To cite: Sarol, H., Durmuş, K., & Gürkan, R. K. (2023). Effects of the COVID-19 pandemic on participation in physical activity of individuals with autism spectrum disorder: The true-life experiences of parents. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 24(2), 235-251. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.989516>

¹Assoc. Prof, Gazi University Faculty of Sport Sciences, E-mail: hsarol@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1678-3244>

²Phd Candidate, Gazi University Graduate School of Health Sciences, E-mail: kdurmuss95@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1996-0410>

³**Corresponding Author:** Res. Assist., Kırıkkale University Faculty of Sport Sciences, E-mail: rkgurkan@kku.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2802-9350>

Introduction

COVID-19 was initially detected in Wuhan, the largest metropolitan district in Hubei province of the People's Republic of China (Casella et al., 2020). Following the detection of the initial case in Turkey, various strategies were applied by the Ministry of Health of the Republic of Turkey with respect to decreasing the observation rate of cases and decelerating the propagation rate of the pandemic through various measures taken (Ministry of Health, 2020). As in Turkey, nearly all the countries applied strict emergency measures and restrictions to prevent the propagation of the virus throughout the whole world. It was observed that such practices performed for preventing the propagation of the virus caused great problems for the physical and mental health of the public (Amatriain-Fernández et al., 2020). El-Zoghby et al. (2020) specified that the negative psychological problems experienced by individuals during the period of the pandemic arose from the fear of being infected, anxiety, despair, and stress. Tull et al. (2020) concluded that the individuals experienced higher health concerns, financial concerns, and a sense of loneliness during the lockdown period. Chen et al. (2020) emphasized that the practices put into effect for abstaining from the virus might give rise to undesired consequences such as a decrease in physical activity and an increase in inactive behaviors, and asserted that this status might cause increasing worsening of the health state of the public. In research performed in Turkey on individuals with ASD and their parents, it was observed that the parents had the opportunity to spend more time with their children during the period of lockdown. However, it was specified that the lack of participation of children in education, and the decrease in their social and physical activities had caused a negative effect (Meral, 2021).

For individuals with ASD, moving and spending their energy with various physical activities have a significant place in helping them be healthier and better adjusted during the day (Gürkan & Koçak, 2020; Obrusnikova & Cavalier, 2011; Sarol & Çimen, 2015). It is observed that the participation in physical activities of individuals with ASD has positive effects on their basic and daily activities and that such activities have positive effects on the improvement of motor and psychomotor behaviors and social interactions of such individuals (Aniszewski et al., 2020). Gürkan et al. (2021) concluded that participation in leisure activities by persons with special needs has a positive effect on the psychological well-being of such individuals. While it is known that the level of participation in physical activity of individuals with ASD was also low in the period before the pandemic (Gehricke et al., 2020; Must et al., 2015; Sarol & Çimen, 2015), and that there are many negative factors affecting their participation in such activities (Gürkan & Koçak, 2020; Menear et al., 2015; Obrusnikova & Cavalier, 2011; Stanish et al., 2015), the constraints in the period of the pandemic affected their level of participation in physical activity more negatively (Caputo & Reichert, 2020). Garcia et al. (2020), through their research on individuals with ASD, investigated their physical activities and screen times during the period of the pandemic. Following the research, it was concluded that a great increase had occurred in screen times, and that a distinct decrease had occurred in participation in physical activities compared to the period before the pandemic. In their study, Esentürk (2021) and Yarımkaya and Esentürk (2020) specified that the restrictions during the period of the pandemic had increased physical inactivity, excessive dietary habits, and behavioral problems in children with ASD. Karahan et al. (2021), as per their interviews with parents of individuals with ASD, concluded that keeping inside during the period of the pandemic was compelling in terms of "problematic behaviors and coping experiences", and that the children with ASD had exhibited higher levels of self-destruction behaviors, aggressive behaviors, and uncontrolled behaviors.

In light of the possibility of the continuation of the pandemic and the emergence of similar conditions, it is anticipated that the performance of new research addressing the participation in physical activity of individuals with ASD and the formation of various measurement mechanisms in light of the information to be obtained are extremely important. Even if numerous researches investigating the participation in physical activity of individuals with ASD during the pandemic period are found in the international literature (Amatriain-Fernández et al., 2020; Chen et al., 2020; Caputo & Reichert, 2020; Garcia et al., 2020; Kaushal et al., 2020; Lesser & Nienhuis, 2020; Marconcin et al., 2022), it is observed that sufficient researches on this subject are not present in Turkey (Esentürk, 2021; Meral, 2021; Yarımkaya & Esentürk, 2020). In this context, in the present research, the focus was on the investigation of the effects of the COVID-19 pandemic on the participation in physical activity of individuals with ASD from the perspective of their parents. In the direction of this general purpose, the questions guiding the research are as follows: a) What are the opinions of the parents regarding the effects of the COVID-19 pandemic on children with ASD?, b) What is the perception of parents regarding the participation of their children with ASD in physical activity during the period of the COVID-19 pandemic?, and c) According to the parents, what kind of transformation occurred in the physical activity habits of their children with ASD during the COVID-19 pandemic?

Method

Research Design

The phenomenological qualitative research method was used in the research. The phenomenon of the research is the effects of the COVID-19 pandemic on the participation in physical activity of individuals with ASD. The phenomenology allows for an in-depth investigation of the true-life experiences of the individuals (Creswell et al., 2007) and the interpretation of the environment lived in. In this research, in the context of the environment where the individuals with ASD live, it was tried to thoroughly interpret within the scope of their parents’ opinions how they were affected by the period of COVID-19 in a general sense and how their participation in physical activity actualized.

Study Group

In the selection of the research study group, the criterion sampling method, among the purposive sampling methods, was used. The criterion sampling covers the review and investigation of all the predetermined conditions meeting some significance criteria. The criteria may be formed by the researcher as well as using a pre-prepared criteria list (Patton, 2002).

Within this scope, the criteria determined by the researchers while forming the study group in the research are as follows:

1. Having a child diagnosed with ASD,
2. Participation of children with ASD in physical activity programs before the period of the COVID-19 pandemic,
3. Having a child with ASD in the age range of 8-12.

In light of these criteria, ten (10) parents with children diagnosed with ASD constituted the study group for the research. It was contacted by the participants through a special education and rehabilitation center. By getting the required permits from the referred special education and rehabilitation center, the parents meeting the relevant criteria were contacted by phone, and it was asked whether they would participate in the research or not. Accordingly, the research was performed with the volunteering parents. Detailed information covering the demographic information of the study group is provided in Table 1.

Table 1
Demographic Characteristics of the Study Group

Information on mothers and fathers of individuals with ASD					Information on individuals with ASD		
Participant (P)	Mother’s profession	Mother’s educational level	Father’s profession	Father’s educational level	Gender	Age	Status of participation in physical activity
P-1	Lawyer	Bachelor’s degree	Teacher	Post graduate degree	Male	8	4 months
P-2	School bus attendant	Secondary school	Driver	Secondary School	Male	11	4 years
P-3	Housewife	Secondary school	Police officer	Bachelor’s degree	Female	9	1 year
P-4	Housewife	Secondary school	Government official	High school	Female	9	5 years
P-5	Housewife	Elementary school	Retired	Elementary school	Male	11	3 years
P-6	School bus attendant	High school	Unemployed	Elementary school	Male	9	2 years
P-7	Housewife	Elementary school	Cook	Elementary school	Female	8	1 year
P-8	Housewife	High school	Craftsman	High school	Male	9	3 years
P-9	Housewife	Bachelor’s degree	Retired	Bachelor’s degree	Female	8	1.5 years
P-10	Housewife	High school	Specialist sergeant	High school	Male	12	5 months

Note: ASD = autism spectrum disorder.

Ethical Principles

The research was performed with the permission of Kırıkkale University Social and Human Sciences Research Ethics Committee with session number 02 dated February 18, 2021. Moreover, the verbal and written consents of the participating parents were obtained. Following the obtainment of the ethical committee's permit, the required pre-interviews were performed with the parents residing in the provinces of Ankara and Kırıkkale within the frame of the criteria determined, and information with respect to the research was provided to them. Then appointments were made for face-to-face interviews to be held later on.

Role of the Researcher

The role of the participant in researches designed using qualitative research methods is considered as their presence in data collection processes (Miles et al., 2018). A qualitative researcher is considered to be the person who spends time at the site, directly holds the interviews with the participants, gains experience, and uses such experiences in the analysis of the data gathered (Yıldırım, 1999). In this context, the researchers are directly involved in all the processes ranging from interview processes performed within the scope of the semi-structured interview form to the analysis of data. Moreover, a researcher is an academician who is experienced in qualitative research and has performed practices with individuals with ASD. Also, another researcher is an academician who has experience working with individuals with ASD.

Data Collection Tool

Personal Information Form

In the research, a personal information form was prepared by the researchers as a data collection tool for the determination of the socio-demographic characteristics of the participants. In the personal information form, information such as the age and gender of the individuals with ASD, the educational status and professions of their mothers and fathers, and their status of participation in physical activity are included. Moreover, the referred form also includes information regarding:

1. Duration of daily participation in physical activity before the COVID-19 pandemic,
2. Duration of weekly participation in physical activity before the COVID-19 pandemic,
3. Duration of daily participation in physical activity during the COVID-19 pandemic,
4. Duration of weekly participation in physical activity during the COVID-19 pandemic,
5. Duration of daily screen times before and after the COVID-19 pandemic.

Semi-Structured Interview Form

In the research, a semi-structured interview form was prepared in a manner conforming to the phenomenology pattern. In the preparation process of the semi-structured interview form, a detailed literature review with respect to individuals with special needs in general and specifically with respect to individuals with ASD was performed for the period as of the beginning of the COVID-19 pandemic, and it was structured in the direction of two experts' opinions. One of the referred experts is an academician with studies in the fields of qualitative research and special education. The other expert is an academician who works both in practical and academic fields regarding ASD and physical activity. Examples of questions prepared within this scope are provided below:

1. How did the COVID-19 pandemic affect your child in a general sense?
2. How did the period of the COVID-19 pandemic affect the participation of your child in physical activity?
3. What kind of transformation occurred in the participation of your child in physical activity during the COVID-19 pandemic?

The semi-structured interview form was applied to some participants face-to-face considering the rules of the pandemic, and it was applied to some participants one-to-one via online methods. The hours in which the participants were available most were selected for the interview. The interviews took about 30 minutes with each participant. All the interviews were recorded on a recorder and via the recording stages used by online methods and then transmitted to a computer environment.

Data Analysis

The data analysis was performed using the content analysis method. In the direction of the data obtained, it covers a process extending from coding to data reporting (Merriam, 2015). Before the analysis, the audio of the interviews with the parents was recorded, and the records were transcribed in Word format. In the content analysis performed through the examination of the referred files, the following stages were applied respectively:

1. The data was coded.
2. The categories and themes were determined.
3. The data was arranged according to codes and themes.
4. The findings obtained were interpreted and reported.

Validity and Reliability (Persuasiveness, Transmissibility, Consistency, and Confirmability)

In qualitative researches, the concepts of validity and reliability are expressed with the concepts of persuasiveness, transmissibility, consistency, and confirmability (Creswell et al., 2007; Guba & Lincoln, 1982). In the research, the research process was described in detail, and detailed information with respect to the participants was provided to increase its persuasiveness. On the other hand, apart from the researchers, the research was structured by getting the opinions of an expert having qualitative research experience and of an expert specializing in private education. Transmissibility was ensured by the use of intelligible wording and by a detailed explanation of data collection processes and reporting. To ensure consistency, the coding during the analysis of data was performed separately by the three researchers, and the three codings were addressed comparatively. The coding that turned out to be different was discussed, and a consensus was reached by the researchers. For the concordance level of the research, Miles and Huberman’s (1994) coefficient of concordance ($\text{Concordance Reliability} = \text{Consensus} / [\text{Consensus} + \text{Dissensus}] \times 100$) was used, and it was concluded that the level of the coefficient of concordance was .85. It was specified that the findings of the researches with a concordance level of .80 and above are reliable (Bradley et al., 2007; Miles & Huberman, 1994). In terms of confirmability, the information with respect to all the operations performed in the process of the research (raw data, transcripts of interviews, etc.) is archived and stored in a computer environment.

Findings

In the present research designed using the qualitative research method, it was tried to investigate what factors affecting the participation in physical activity of individuals with ASD during the period of the pandemic were in the direction of the parents’ opinions. In the direction of the parents’ opinions, the period of the pandemic and its effects on individuals with ASD were investigated under four main themes. These are: ‘The Effects of the Pandemic on Life’ (Figure 1), ‘The Difficulties Encountered During the Period of the Pandemic’ (Figure 2), ‘The Necessity of Physical Activity’ (Figure 3), and ‘The Changing Events’ (Figure 4). In addition, 12 sub-themes in total were determined under these main themes.

The Effects of the Pandemic on Life

Figure 1

The Effect of the Period of COVID-19 on the Life of Individuals with ASD

Educational	Physical	Psychological	Social
<ul style="list-style-type: none"> • Disrupted school and special education order • Getting behind in physical activity education 	<ul style="list-style-type: none"> • Physical inactivity • Dieraty Habits 	<ul style="list-style-type: none"> • Unhappiness • Stress • Routines were disrupted • Behavioral disorder • The desire to be isolated • Temper tantrum 	<ul style="list-style-type: none"> • Home dependency • Increase in their screen times • Disruption in their friendship and relationship with peers • Wanted to go out

In the main theme of ‘The Effects of the Pandemic on Life’, the first finding among the ones obtained as the result of the interviews with the parents, questions were asked to determine what the effects of the period of

the pandemic were on individuals with ASD. In the direction of the findings obtained, four sub-themes in total 'Educational', 'Physical', 'Psychological', and 'Social' were formed.

Initially, the sub-theme of 'Educational' was included. 'Disrupted school and special education order' and 'getting behind in physical activity education' constituted the sub-theme of 'Educational'. The parents, who specified that they were refraining from going out due to the risk of getting infected by the pandemic, expressed that their children with ASD had fallen behind in all kinds of education. It was observed that most of the individuals with ASD were pursuing their formal education as inclusive students but couldn't attend school owing to the pandemic. It was communicated by the parents that education and rehabilitation centers had adjourned their activities and the courses of physical activity education for individuals with ASD had also been adjourned.

"I can tell that the pandemic affected all our lives; it changed our lives radically. My child had a habitual order. After all, autism implies routine. Therefore, the disruption of such routines in my child's life, his inability to go out, and his inability to have the routine of school completely ruined my child." (P-1)

The 'Physical' effects of the pandemic period constitute another sub-theme. The parents of children with ASD specified that they couldn't go out during the week due to the restrictions and they could go out at specific times during the weekends during the pandemic period. Therefore, it is expressed that staying inside during the pandemic period caused 'physical inactivity' in the individuals with ASD. Moreover, it was revealed that changes in 'dietary habits' occurred along with the increase in the duration of staying inside.

In the sub-theme of 'Psychological', the parents stated that their children's 'routines were disrupted' along with the extension of the duration spent in the house. Along with the disruption of their routines, the parents observed an increase in 'temper tantrums', 'behavioral disorders', and 'the desire to be isolated'. In addition, the 'stress' and 'unhappiness' of the individuals with ASD were also among the other findings obtained.

"She became aggressive. She didn't engage in physical activity. She could go out at specific times. Her routine, which is very important for children with autism, was disrupted. Her order was disrupted; her school suddenly ceased operations; the pool ceased operations. (...) And psychologically, keeping inside at all times stressed her. We have no social activity. She likes swimming a lot, but she couldn't go swimming. She began to exhibit some problematic behaviors." (P-4)

And in the final sub-theme affecting the general lives of individuals with ASD, the 'Social' effects of the period of the pandemic were included. The parents stated that an increase occurred in the duration of staying inside along with the continuation of measures taken and restrictions during the period of the pandemic. For this reason, the 'home dependency' of individuals with ASD increased. It was revealed by the interviews that 'disruption in their friendships and relationships with peers' and 'increase in their screen times' occurred as they spent a long time at home. The parents specified that their children with ASD couldn't recognize the severe pandemic throughout the world and they wanted to maintain their lives in the same manner. Also, the parents also specified that they couldn't tell their children with ASD that maintaining their lives in the same manner was not possible. It was observed that the children with ASD 'wanted to go out' as in the period before the pandemic, but that it wasn't possible.

"What is a lockdown? We learned that during this period. She was alienated from school and social relationships. Our social sphere became restricted. My child used to spend time at cafés; she was being happy at least with that. Now, we have nothing; she's unable to sit. First of all, she is deprived of education. She is deprived of sports..." (P-7)

The Difficulties Encountered During the Period of the Pandemic

The Difficulties Encountered During the Period of the Pandemic' is included as another theme obtained as the result of interviews with the parents. In this theme, questions for understanding the difficulties encountered in the period of the pandemic with respect to their children with ASD were directed to the parents. In the direction of the findings obtained, three sub-themes in total 'online education', 'authority', and 'inactive lifestyle' were formed.

In the direction of the findings obtained from the research, initially, the sub-theme of 'online education' was included. In the sub-theme of online education, "attendance at live lessons" and 'homework' were included. During the pandemic period, there was a switch from face-to-face education model to online education model. The parents of the individuals with ASD communicated that their children had difficulty attending the live lessons

due to their short attention span and inadaptability. In addition, the parents of the individuals with ASD also reported that they had problems having their children do their homework.

Figure 2

The Difficulties Encountered During the Period of COVID-19 by the Individuals with ASD

Online education	Authority	Inactive lifestyle
<ul style="list-style-type: none"> • Attendance at live lesson • Homework 	<ul style="list-style-type: none"> • Parents representing the teacher • School within the home 	<ul style="list-style-type: none"> • Laziness • An increase occurred in the screen time

“Our teachers are sending us the events, but having them perform such events is very hard. For instance, while drawing the letter "A", we are crying when it comes to drawing the second letter “A”, and completely leaving it.” (P-6)

In the direction of the findings, ‘authority’ forms the second sub-theme. ‘Parents representing the teacher’ and ‘school within the home’ were included in the sub-theme of authority. The continuation of education as an online course under the measures taken during the period of the pandemic increased the responsibilities of the parents of individuals with ASD. As distance education continued, the parents assumed the role of the teachers. The mothers and fathers, undertaking such roles, specified that they had difficulty. The individuals with ASD suddenly found their mothers and fathers in the roles of their teachers. Even if the parents had tried to support the education of their children in the referred period just like a teacher, they expressed that the individuals with ASD were causing problems in the fulfillment of their responsibilities. It was revealed in the interviews with the parents that ensuring school discipline in the house was difficult.

“I’m unable to have him fulfill it. His teacher is giving him homework, but I’m unable to make him do it. He is doing it with his teacher via the Zoom app. When his teacher guides him, when she says “Do this”, then he is doing it. He doesn’t do what I tell him to do; he is crying. He is able to make himself heard by his mother. However, he is unable to do the same with his teacher; he knows that she is disciplined. He is a child who is able to understand that. Thus, he doesn’t follow up on my guidance. The period of the pandemic made our lives more difficult in all aspects.” (P-10)

Thirdly, the sub-theme of ‘inactive lifestyle’ was included as another finding obtained from the research. The parents specified that the lifestyle of individuals with ASD was negatively affected along with the increase of time spent in the house during the period of the pandemic. In this direction, they expressed that the individuals with ASD gradually got used to ‘laziness’ along with the adoption of an inactive lifestyle. In addition, spending long periods of time at home increased the screen times of individuals with ASD. The parents, who stated that the children were getting bored and were unable to find anything to do, expressed that the children were obligated to benefit from technological devices such as television, phones, and tablets. It was observed that the use of such devices was above the normal level and ‘an increase occurred in the screen times’ of individuals with ASD. It was specified that social media applications, online games, and online educational applications were effective in increasing screen time.

“He doesn’t watch television much, but we are allowing him to use a tablet. He is using the tablet at 3-4 hour intervals until the evening and until the battery is discharged two times. He doesn’t drop it until it is discharged (...) He doesn’t like loneliness, but he wants to be alone when he takes the tablet. He is letting himself into his room, but I don’t let him. I’m telling him ‘Play near me’.” (P-10)

The information regarding the daily screen times of the individuals with ASD is provided in Table 2. When the table is examined, it is observed that some individuals with ASD didn’t have screen time before the pandemic, but it was informed that the screen times were generally in the range of 1 and 3 hours among other individuals with ASD. It is observed that a significant increase in screen time occurred for the individuals with ASD along with the emergence of the pandemic. It is understood that 1-6 hours of screen time or more occurs among the individuals with ASD. Moreover, it is also observed that there are individuals with ASD who have no screen time during the pandemic.

Table 2*Information regarding the Daily Screen Times of Individuals with ASD*

Participants (P)	Screen times before the COVID-19	Screen times during the COVID-19
P-1	1 hour	6 hours and more
P-2	2 hours	3 hours
P-3	3 hours	6 hours and more
P-4	None	None
P-5	1 hour	1 hour
P-6	3 hours	5 hours
P-7	None	1 hour
P-8	None	4 hours
P-9	1 hour	3 hours
P-10	2 hours	6 hours and more

The Necessity of Physical Activity**Figure 3***Support and Deficiency of Physical Activity during the Period of the COVID-19*

Support of physical activity during the pandemic	Deficiency of physical activity during the pandemic
<ul style="list-style-type: none"> • Weight control • Blow off the steam • Happiness • Exhibiting improvement in cognitional and motor skills 	<ul style="list-style-type: none"> • Increase in temper tantrum • Increase in stress • Behavioral disorders • Difficulty getting the commands • Regression in social communication

In the direction of this main theme, first, the sub-theme of ‘support of physical activity during the pandemic’ was included. Along with the emergence of the pandemic, physical activity programs were adjourned. For this reason, the parents of individuals with ASD presented their opinions regarding the physical activity programs in which they participated before the pandemic period. The parents of the individuals with ASD who participated in physical activity programs before the pandemic period expressed that ‘weight control’ and ‘blow off the steam’ was being ensured through participation in physical activity programs. In addition, it was communicated that the individuals with ASD who participated in physical activity programs were ‘happy’ and ‘exhibiting improvement in cognitional and motor skills’.

“Physical activity is our must. It is ensuring my child to spend his energy, it is a bit like sensory integration. Otherwise, increases in his undesirable behaviors are becoming inevitable. His attitudes are also necessarily changing. He is having difficulty getting the commands. For instance, as he finds physical activity more enjoyable, he is participating willfully, and we are reaping the benefits of it a lot.” (P-6)

Finally, the sub-theme of ‘deficiency of physical activity during the pandemic’ was included. Along with the measures taken during the period of the pandemic, changes occurred in the lives of many people. In this direction, it is known that hitches occurred in the participation of individuals with ASD in physical activity programs. As the individuals with ASD couldn’t regularly participate in physical activity programs, it was observed that ‘increases in temper tantrums’, ‘increases in stress’, and ‘behavioral disorders’ occurred. Moreover, it was communicated that the individuals with ASD who spent long periods of time in the house experienced ‘regression in social communication’ and ‘difficulty getting the commands’.

“(…) A child who is unable to spend his energy. Now, as he naturally stays inactive in the house and is unable to spend his energy, we increased the drops to 8, i.e. the dosage of the medication. These have such an effect. His temper is sometimes at a level that cannot be controlled. My child is normally calm. He normally doesn’t have a temper or cause damage. In the period of the pandemic, we understood the importance of physical activity.” (P-1)

The Changing Events

Figure 4

The Changing Events During the Period of COVID-19 for Individuals with ASD

Educational	Physical	Psychological	Social
<ul style="list-style-type: none"> • Disrupted school and special education order • Getting behind in physical activity education 	<ul style="list-style-type: none"> • Physical inactivity • Dieraty habits 	<ul style="list-style-type: none"> • Unhappiness • Stress • Routines were disrupted • Behavioral disorder • The desire to be isolated • Temper tantrum 	<ul style="list-style-type: none"> • Home dependency • Increase in their screen times • Disruption in their friendship and relationship with peers • Wanted to go out

‘The Changing Events’ constitute the fourth main theme of the research’s findings. In this main theme, questions for understanding what the events performed by the children with ASD under the restrictions were directed to the parents. In the direction of the responses provided, three sub-themes in total ‘home-based events’, ‘cognitional events’, and ‘outdoor events’ were formed.

Events such as ‘action-based games’, ‘trampolining’, ‘dancing’, ‘pilates’, and ‘assisting with housework’ were included in the sub-theme of ‘home-based events’. It was specified by the parents that the children with ASD couldn’t continue their physical activity education because of restrictions put into force during the period of the pandemic. It was communicated that physical activity events had changed along with the pandemic and that ‘action-based games’ were played in the house. In addition, the parents specified that they were organizing ‘trampolining’ and ‘pilate’ activities for their children to spend their energy in the house. The parents stated that “dancing” with their children was one of their favorite activities for the sake of keeping away from the stress caused by the pandemic and enjoying time. The assistance of individuals with ASD in housework such as cleaning and cooking is also among other findings obtained.

“He is helping as he observed her mother doing the same. He is being influenced a lot by me. As I do repairs, painting, and other small things in the house, he is becoming curious, and coming by. He says, ‘What are you doing mom?’, and I say, ‘I’m doing this, would you like to help me?’, and he says, ‘Ok’. He likes to paint and repair things.” (P-8)

In the sub-theme of ‘cognitional events’, the parents specified that their children were spending time with various ‘painting events’, ‘color works’, ‘jigsaw puzzles’, and ‘legos’ for the sake of not forgetting and repeating their previous knowledge and continuing to learn. They stated that events such as ‘play dough’ and ‘cutting and pasting papers’ were among other activities that they enjoy.

“We tried to keep pace with the new order. We spent time with play dough and growing chickpeas, beans, etc. inside plastic bottles. In that manner, we performed our events. In addition, he likes events such as crushing and pasting papers. He also likes cutting and pasting papers. He has a distinct interest in that.” (P-1)

“We have colored plastic balls and buckets. We are working on colors. We want her to throw the colored balls into the buckets of the same color, think of it like basketball. We have such events in the house. Our activities with water are numerous as she likes water very much. She is catching fish in water; we are filling the bucket with water.” (P-4)

In the sub-theme of ‘outdoor events’, the parents stated that the events performed outdoors were very effective both for themselves and their children. It was stated that individuals with special needs, such as those with ASD, were able to go out at specific intervals with a certificate of condition during the period of continuation of restrictions. Within this scope, the parents communicated that they were having their children with ASD ‘walking’ during the weekends at specified intervals to assist them in spending their energy. They also expressed that they were ‘going to parks’ and having them ‘riding a bicycle’ for them to spend their energy.

“At times when the children are able to go out for a limited period, we are able to go to parks, and ride bicycles. (...) and at home, she is spending time on the trampoline. We are always trying to support our child in terms of physical activity.” (P-7)

Table 3

Information regarding Participation in Weekly and Daily Physical Activity of Individuals with ASD

Participants (P)	Weekly participation before the COVID-19	Daily participation prior to the COVID-19	Weekly participation during the COVID-19	Daily participation during the COVID-19
P-1	3 days	1 hour	None	None
P-2	6 days	2 hours	None	None
P-3	7 days	6 hours	None	None
P-4	2 days	4 hours	1 day	2 hours
P-5	3 days	2 hours	None	None
P-6	4 days	3 hours	None	None
P-7	7 days	5 hours	2 days	2 hours
P-8	1 day	3 hours	3 days	3 hours
P-9	3 days	4 hours	None	None
P-10	3 days	2 hours	None	None

The information regarding the status of daily and weekly participation in physical activity before the pandemic, and daily, and weekly participation in physical activity during the pandemic of the individuals with ASD is given above (Table 3). Within this scope, the statuses of weekly participation in physical activity before the pandemic of the individuals with ASD varied in the range of 1-7 days. In addition, different durations such as 1-6 hours are observed in terms of daily participation in physical activity before the pandemic. When the status of weekly participation in physical activity during the period of the pandemic of the individuals with ASD are considered, it is observed that there was either no participation or that it was varying between 1-3 days. In addition, it was communicated that the daily participation in physical activity during the period of the pandemic of the individuals with ASD was in the range of 2-3 hours.

Discussion

The findings obtained as the result of the research performed to determine the effects of the pandemic period on the participation in physical activity of individuals with ASD were discussed and interpreted in this section under specific headings.

The Effects of the Pandemic on Life

In the theme of ‘The Effects of the Pandemic on Life’, along with the implementation of the distance education model, it was observed that the individuals with ASD were unable to regularly continue both their school and special education and their physical activity education. In his research, Daulay (2021) concluded that the parents of children with ASD had difficulties carrying out the home education process during the period of the pandemic. It may be thought that the continuation of distance education was effective in reaching such a conclusion. In the research of Morris et al. (2021), the parents of children with ASD presented their opinion regarding a significant decline in the physical activity levels of their children during the pandemic period. Similarly, Lebrasseur et al. (2020) concluded that individuals with special needs couldn’t regularly participate in physical activity programs because of the lockdown.

The physical effects of the period of the pandemic, such as physical inactivity and changes in dietary habits of individuals with ASD, were compared. In a research study performed by Meral (2021), the parents of children with ASD presented their opinions regarding the fact that a decline in the physical activity levels of their children occurred along with the change in their lifestyles. In the research of Kim et al. (2021), the parents of individuals with ASD specified that the dietary habits of their children changed along with the change in their daily lifestyles.

In this research, it was concluded that the period of the COVID-19 pandemic had psychological effects on individuals with ASD, such as unhappiness, stress, temper tantrums, disruption of routine, behavioral disorder, a desire to be isolated, and difficulty getting commands. In the research of Shorey et al. (2021), the parents of individuals with ASD reported that disruptions occurred in the daily routines of their children during the period of the pandemic. Stankovic et al. (2020) observed that behavioral problems such as temper tantrums, repeated behaviors, and self-destruction occurred in individuals with ASD as they were unable to perform their daily routines. In addition, in the research carried out by Sani-Bozkurt et al. (2021), it was concluded that the pandemic period caused stress on both individuals with ASD and their parents. In the research of Mutluer et al. (2020), the parents of individuals with ASD expressed that their children became more aggressive, they developed new tic

disorders, and their present tics increased along with the changing of their lifestyles during the period of the pandemic. Due to the measures taken during the period of the pandemic, individuals with ASD didn't have the chance to have face-to-face meetings with their friends. Along with the extension of the quarantine period, the individuals with ASD became home-dependent. In research performed by Lake et al. (2021), it was concluded that the extension of the period of social isolation caused the desire to be isolated in individuals with ASD.

It was emphasized that the period of the pandemic had social effects on individuals with ASD such as home dependency, an increase in screen times, disruption of friendships and relationships with peers, and a desire to go out. The period of quarantine arising from the pandemic significantly affected the social relationships of individuals with ASD. Demirci and Phytanza (2021) specified that physical inactivity had increased in individuals with ASD compared to the period before the pandemic. Garcia et al. (2020) concluded that a significant increase occurred in screen times, and a distinct decrease occurred in the physical activity levels of individuals with ASD compared to the period before the pandemic. In their research, Lake et al. (2021) concluded that the period of the pandemic significantly affected the social relationships of individuals with ASD including their relationships with their friends, families, and peers. Moreover, the restrictions also prevented individuals with ASD from spending quality leisure time. It was observed that the individuals with ASD, who normally regularly attend recreational areas, parks, and sports centers for physical activity, couldn't attend such locations with the restrictions brought on by the pandemic. In the research of Kim et al. (2021), the parents of individuals with ASD specified that their children were desirous of going out, which was risky. In the same manner, in the research of Karakan et al. (2021), the parents of individuals with ASD specified that the period spent in the house was highly compelling in terms of "problematic behaviors and coping experiences" during the period of the pandemic. In this direction, it was concluded that the children with ASD were exhibiting self-destructive, aggressive, and uncontrolled behaviors. The results obtained are similar to the findings of our research.

The Difficulties Encountered during the Period of the Pandemic

In the theme of 'The Difficulties Encountered during the Period of the Pandemic', it was observed that the individuals with ASD were having difficulty in the fulfillment of their educational responsibilities such as attendance at live lessons and doing homework, along with the continuation of online education. In the research of McFayden et al. (2021), the parents of individuals with ASD reported that their children were having difficulty fulfilling their educational responsibilities, such as attending live lessons and doing homework.

It was observed that the responsibilities of the parents of individuals with ASD increased during the period of the pandemic. In this direction, the parents of the individuals with ASD specified that they were having difficulty undertaking the role of teacher and ensuring the school's discipline at home. Sani-Bozkurt et al. (2020) communicated that distance education was compelling for individuals with ASD and their parents. In addition, it was concluded that the measures taken during the period of the pandemic imposed duties on the parents of individuals with ASD such as the role of teacher and nursing for their children. It is possible to tell that this change, which emerged in the quarantine period with the transfer of education to homes, significantly affected the educational lives of individuals with ASD.

It was determined that the individuals with ASD adopted an inactive lifestyle along with the increase in time spent in the house. It was specified that the concern of the parents during the period of the pandemic affected their children with ASD and participation in physical activity also decreased within this scope (Lee et al., 2022). McCoy and Morgan (2020) determined that teenagers with ASD couldn't regularly participate in physical activity; thus, they adopted an inactive lifestyle. For this reason, it is thought that the gradually increasing inactivity of individuals with ASD may cause laziness.

The Necessity of Physical Activity

In the theme of 'The Necessity of Physical Activity', it was communicated by the parents of individuals with ASD that physical activity contributed to weight control, energy consumption, happiness, and the improvement of cognitional and motor skills in these individuals. Obrusnikova and Miccinello (2012) concluded that physical activity programs were contributing to weight control, happiness, and energy consumption in individuals with ASD. Gürkan and Koçak (2020) specified that the participation in physical activity of individuals with ASD had various effects such as weight loss, coordination, and correction of poor posture and balance. In the research of Sarol et al. (2020), the parents of individuals with ASD reported that the physical activity programs in which their children participated were contributing to their physical improvements such as walking, balance, and posture.

It was observed that temper tantrums, stress, behavioral problems, difficulty getting commands, and regression in social communication occurred in individuals with ASD who couldn't participate in physical activity programs during the period of the pandemic. In their research, Guller et al. (2021) specified that an increase in temper tantrums, self-destruction, harming others, and stereotype behaviors were observed in individuals with ASD during pandemic period. Asbury et al. (2021) reported that the behavioral problems observed in individuals with ASD caused an increase in the anxiety and stress levels of their parents.

In compliance with the results of the research, Choi et al. (2021) reported that significant differences occurred in terms of behavioral problems of individuals with ASD during the pandemic period. Theis et al. (2021) examined the effects of the restrictions of the pandemic on young adult individuals and children with physical and mental incompetence. According to the research, it was concluded that significant decreases in physical activity levels occurred in young adult individuals and children during the period of quarantine. Within the scope of the findings obtained and the relevant literature, the necessity of physical activity for individuals with ASD was revealed. Marconcin et al. (2022) emphasized that physical activity is an effective method for decreasing the negative effects of the pandemic on individuals.

The Changing Events

In the theme of 'The Changing Events', it was revealed that individuals with ASD resorted to home-based activities such as action-based games, trampolines, dancing, pilates, and helping with housework. Baweja et al. (2022) specified that individuals with ASD were highly affected by the restrictions put into force during the pandemic period and their routines of leisure activities were disrupted. In the research of Kim et al. (2021), it was reported that individuals with ASD were generally at home during the period of the quarantine and they participated in events such as dancing, listening to music, watching online videos, and assisting with the housework. Chen et al. (2020) suggested activities that could be easily performed at home such as jumping and doing pull-ups and push-ups, as being directed to online activity programs to avoid the virus and preserve physical activity levels. Moreover, it is among the findings obtained that individuals with ASD spend time at home often engaging in cognitive events such as painting events, color works, jigsaw puzzles, legos, play dough, and paper cutting and pasting. In the research of Di Renzo et al. (2020), the parents of individuals with ASD reported that their children often participated in events such as color works and painting which don't require verbal communication.

It was observed in the direction of our findings that the individuals with ASD had performed outdoor events such as walking, cycling, and going to parks during the pandemic period. Theis et al. (2021) concluded that the parents were directing their children often to outdoor events such as walking, cycling, and going to parks. Similarly, in their research, Parenteau et al. (2020) communicated that the parents of individuals with ASD spent their leisure time engaging in various activities such as walking outdoors, cycling, yoga, and meditation to cope with the negative effects of the pandemic. Neece et al. (2020) informed that the parents of children with mental deficiency and developmental disabilities were regularly participating in activities such as playing with their children in parks and gardens and walking outdoors.

Consequently, in this research, it was concluded that the period of the pandemic had educational, psychological, physical, and social effects on individuals with ASD. It was determined that the restrictions arising along with the COVID-19 pandemic made the participation in physical activity of individuals with ASD difficult, and the individuals with ASD who couldn't participate in physical activity programs were negatively affected in various aspects. It was observed that significant benefits were gained by the individuals with ASD who could participate in physical activity compared to those who couldn't. Moreover, it was determined that the individuals with ASD resorted to various physical activities only that conformed to the measures taken during the period of the pandemic out of fear of being infected. It was revealed that the children with ASD were encouraged by their parents to participate in the new home-based physical activity program.

Recommendations

In light of our findings revealing the effects of the COVID-19 pandemic on participation in physical activity among individuals with ASD from the perspective of their parents, the following recommendations may be made for the individuals with ASD and their families, as well as for future research:

1. A web-based application or handbook covering examples of physical activities that may be performed at home by individuals with ASD may be developed.

2. To decrease the social effects of the period of the pandemic on individuals with ASD, various events in which the individuals with ASD and their peers are involved may be organized.
3. To decrease the psychological effects of the pandemic on individuals with ASD and their parents, psychological support may be provided by authorized institutions.
4. To decrease the difficulties encountered during the period of the pandemic by both the individuals with ASD and their parents, support education and training may be provided by both the educational institutions and authorized ministries.
5. In future studies, the use of larger sample groups and studies on different disability groups may contribute to the literature.

Limitations

Ten parents with children with ASD constituted the sample group for the research. It can be said that the ability to communicate the findings obtained within this scope to other individuals with ASD is restricted. The results obtained are limited by the perspective of the parents and the data obtained during the pandemic period. As the participants of the research were residing in the provinces of Kırıkkale and Ankara, the results may not represent the whole country.

Authors' Contributions

Assoc. Prof. Halil Sarol and Res. Asst. Rıfat Kerem Gürkan took part in determining the subject, research design and data analysis of this manuscript. Data collection and reporting of the study was conducted by Kübra Durmuş.

Acknowledgment

We would like to thank the beloved parents of the children with special needs for the participate in our research. We would like to thank Gazi University Academic Writing, Application and Research Center for the contributions of the research during the proofreading process.

References

- Amatriain-Fernández, S., Murillo-Rodríguez, E. S., Gronwald, T., Machado, S., & Budde, H. (2020). Benefits of physical activity and physical exercise in the time of pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(1), 264-266. <https://doi.org/10.1037/tra0000643>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Aniszewski, E., Almeida, H., & Alvernaz, A. (2020). Benefits of physical activity for the development of autistic children. *International Physical Medicine & Rehabilitation Journal*, 5(2), 79-80. <https://doi.org/10.15406/ipmrj.2020.05.00233>
- Asbury, K., Fox, L., Deniz, E., Code, A., & Toseeb, U. (2020). How is Covid-19 affecting the mental health of children with special educational needs and disabilities and their families? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(5), 1772-1780. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04577-2>
- Baweja, R., Brown, S. L., Edwards, E. M., & Murray, M. J. (2022). COVID-19 pandemic and impact on patients with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(1), 473-482. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04950-9>
- Bradley, E. H., Curry, L. A., & Devers, K. J. (2007). Qualitative data analysis for health services research: Developing taxonomy, themes, and theory. *Health Services Research*, 42(4), 1758-1772. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6773.2006.00684.x>
- Caputo, E. L., & Reichert, F. F. (2020). Studies of physical activity and covid-19 during the pandemic: A scoping review. *Journal of Physical Activity and Health*, 1, 1-10. <https://doi.org/10.1123/jpah.2020-0406>
- Cascella, M., Rajnik, M., Cuomo, A., Dulebohn, S. C., & Di Napoli, R. (2020). *Features, evaluation and treatment coronavirus (COVID-19)*. <https://www.statpearls.com/ArticleLibrary/viewarticle/52171>
- Chen, P., Mao, L., Nassis, G. P., Harmer, P., Ainsworth, B. E., & Li, F. (2020). Coronavirus disease (COVID-19): The need to maintain regular physical activity while taking precautions. *Journal of Sport and Health Science*, 9(2), 103-04. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2020.02.001>
- Choi, M. S., Chon, I., Lee, K., Kang, K., Kim, J., & Bae, E. (2021). Autism spectrum disorder behavioral implications of the COVID-19 process, and individuals' awareness and reactions to pandemic conditions based on California, USA. *Engineering International*, 9(1), 29-40. <https://doi.org/10.18034/ei.v9i1.527>
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264. <https://doi.org/10.1177/0011000006287390>
- Daulay, N. (2021). Home education for children with autism spectrum disorder during the COVID-19 pandemic: Indonesian mothers experience. *Research in Developmental Disabilities*, 114, Article 103954. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103954>
- Degli Espinosa, F., Metko, A., Raimondi, M., Impenna, M., & Scognamiglio, E. (2020). A model of support for families of children with autism living in the COVID-19 lockdown: Lessons from Italy. *Behavior Analysis in Practice*, 13, 550-558. <https://doi.org/10.1007/s40617-020-00438-7>
- Demirci, N., & Phytanza, D. T. P. (2021). Investigation of obesity, physical activity and sedentary behaviors of individuals with and without autism spectrum disorder during the COVID-19 pandemic process. *Jurnal Moderasi Olahraga*, 1(02), 45-55. <https://doi.org/10.53863/mor.v1i02.220>
- Di Renzo, M., Di Castelbianco, F. B., Vanadia, E., Petrillo, M., D'Errico, S., Racinaro, L., & Rea, M. (2020). Parent-reported behavioural changes in children with autism spectrum disorder during the COVID-19 lockdown in Italy. *Continuity in Education*, 1(1), 117-125. <https://doi.org/10.5334/cie.20>
- El-Zoghby, S. M., Soltan, E. M., & Salama, H. M. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on mental health and social support among adult Egyptians. *Journal of Community Health*, 45, 689-695. <https://doi.org/10.1007/s10900-020-00853-5>

- Esentürk, O. K. (2021). Parents' perceptions on physical activity for their children with autism spectrum disorders during the novel Coronavirus outbreak. *International Journal of Developmental Disabilities*, 67(6), 446-457. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1769333>
- Garcia, J. M., Lawrence, S., Brazendale, K., Leahy, N., & Fukuda, D. (2020). Brief report: The impact of the COVID-19 pandemic on health behaviors in adolescents with autism spectrum disorder. *Disability and Health Journal*, 14(2), Article 101021. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.101021>
- Gehricke, J. G., Chan, J., Farmer, J. G., Fenning, R. M., Steinberg-Epstein, R., Misra, M., Parker, R., & Neumeyer, A. M. (2020). Physical activity rates in children and adolescents with autism spectrum disorder compared to the general population. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 70, Article 101490. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.101490>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252. https://doi.org/10.1007/978-94-009-6669-7_18
- Guller, B., Yaylaci, F., & Eyuboglu, D. (2021). Those in the shadow of the pandemic: Impacts of the COVID-19 outbreak on the mental health of children with neurodevelopmental disorders and their parents. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/20473869.2021.1930827>
- Gürkan, R. K., Koçak, F., & Başar A. (2021) Engelli sporcularda psikolojik iyi oluş ve serbest zaman doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi [Investigation on the relationship between the leisure satisfaction and psychological well-being in disabled athletes]. *International Journal of Sport, Exercise & Training Sciences*, 7(2), 73-83. <https://doi.org/10.18826/useeabd.890800>
- Karahan, S., Yıldırım-Parlak, Ş., Demiröz, K., Kaya, M., & Kayhan, N. (2021). Annelerin koronavirüs (COVID19) sürecinde özel gereksinimli çocuklarının problem davranışları ile baş etme deneyimleri [Experiences of the mothers to cope with the problem behaviors of the children with special needs during coronavirus (COVID-19) process]. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 79-105. <https://www.enadonline.com/public/assets/catalogs/0677174001612335751.pdf>
- Kaushal, N., Keith, N., Aguiñaga, S., & Hagger, M. S. (2020). Social cognition and socioecological predictors of home-based physical activity intentions, planning, and habits during the COVID-19 Pandemic. *Behavioral Sciences*, 10(9), 1-16. <https://doi.org/10.3390/bs10090133>
- Kim, M. A., Yi, J., Sung, J., Hwang, S., Howey, W., & Jung, S. M. (2021). Changes in life experiences of adults with intellectual disabilities in the COVID-19 pandemics in South Korea. *Disability and Health Journal*, 14(4), Article 101120. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2021.101120>
- Lake, J. K., Jachyra, P., Volpe, T., Lunskey, Y., Magnacca, C., Marcinkiewicz, A., & Hamdani, Y. (2021). The wellbeing and mental health care experiences of adults with intellectual and developmental disabilities during COVID-19. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 14(3), 285-300. <https://doi.org/10.1080/19315864.2021.1892890>
- Lebrasseur, A., Fortin-Bédard, N., Lettre, J., Bussièrès, E. L., Best, K., Boucher, N., Hotton, M., Beaulieu-Bonneau, S., Mercier, C., Eve-Lamontagne, M., & Routhier, F. (2020). Impact of COVID-19 on people with physical disabilities: A rapid review. *Disability and Health Journal*, 14(1), Article 101014. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.101014>
- Lee, J., Healy, S., & Haeghele, J. A. (2022). Environmental and social determinants of leisure-time physical activity in children with autism spectrum disorder. *Disability and Health Journal*, 15(4), Article 101340. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2022.101340>
- Lesser, I. A., & Nienhuis, C. P. (2020). The impact of COVID-19 on physical activity behavior and well-being of Canadians. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11). <https://doi.org/10.3390/ijerph17113899>

- Marconcin, P., Werneck, A. O., Peralta, M., Ihle, A., Gouveia, É. R., Ferrari, G., Sarmento, H., & Marques, A. (2022). The association between physical activity and mental health during the first year of the COVID-19 pandemic: A systematic review. *BMC Public Health*, 22(1), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-12590-6>
- McCoy, S. M., & Morgan, K. (2020). Obesity, physical activity, and sedentary behaviors in adolescents with autism spectrum disorder compared with typically developing peers. *Autism*, 24(2), 387-399. <https://doi.org/10.1177/1362361319861579>
- McFayden, T. C., Breaux, R., Bertollo, J. R., Cummings, K., & Ollendick, T. H. (2021). COVID-19 remote learning experiences of youth with neurodevelopmental disorders in rural Appalachia. *Journal of Rural Mental Health*, 45(2), 72-85. <https://doi.org/10.1037/rmh0000171>
- Menear, K. S., & Neumeier, W. H. (2015). Promoting physical activity for students with autism spectrum disorder: Barriers, benefits, and strategies for success. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 86(3), 43-48. <https://doi.org/10.1080/07303084.2014.998395>
- Meral, B. F. (2022). Parental views of families of children with autism spectrum disorder and developmental disorders during the COVID-19 pandemic. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(4), 1712-1724. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05070-0>
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Trans. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık. (Original work published 2013).
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2018). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage Publications.
- Morris, P., Foulsham, T., Hope, E., & Mills, J. P. (2021). Parent-reported social-communication changes in children diagnosed with autism spectrum disorder during the COVID-19 pandemic in the UK. *International Journal of Developmental Disabilities*, 2021, 1-15. <https://doi.org/10.31234/osf.io/5sqxe>
- Must, A., Phillips, S., Curtin, C., & Bandini, L. G. (2015). Barriers to physical activity in children with autism spectrum disorders: Relationship to physical activity and screen time. *Journal of Physical Activity and Health*, 12(4), 529-534. <https://doi.org/10.1123/jpah.2013-0271>
- Mutluer, T., Doenyas, C., & Genc, H. A. (2020). Behavioral implications of the COVID-19 process for autism spectrum disorder, and individuals' comprehension of and reactions to the pandemic conditions. *Frontiers in Psychiatry*, 11, Article 56188211. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.561882>
- Neece, C., McIntyre, L. L., & Fenning, R. (2020). Examining the impact of COVID-19 in ethnically diverse families with young children with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(10), 739-749. <https://doi.org/10.1111/jir.12769>
- Obrusnikova, I., & Cavalier, A. R. (2011). Perceived barriers and facilitators of participation in after-school physical activity by children with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23(3), 195-211. <https://doi.org/10.1007/s10882-010-9215-z>
- Obrusnikova, I., & Miccinello, D. L. (2012). Parent perceptions of factors influencing after-school physical activity of children with autism spectrum disorders. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 29(1), 63-80. <https://doi.org/10.1123/apaq.29.1.63>
- Parenteau, C. I., Bent, S., Hossain, B., Chen, Y., Widjaja, F., Breard, M., & Hendren, R. L. (2020). COVID-19 related challenges and advice from parents of children with autism spectrum disorder. *SciMedicine Journal*, 2, 73-82. <https://doi.org/10.28991/scimedj-2020-02-si-6>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.

- Sarol, H., Aydın, İ., Gümüşboğa, İ., Güngörmüş, H., & Alıcı, Y. (2020). Otizmli çocuğa sahip ebeveyn perspektifi ile serbest zaman ve fiziksel aktivite [The meaning of leisure and physical activity: Perspective of the parents who have child with autism]. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(1), 144-155. <https://doi.org/10.33689/spormetre.589006>
- Sarol, H., & Çimen, Z. (2015). The effects of adapted recreational physical activity on the life quality of individuals with autism. *The Anthropologist*, 21(3), 522-527. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891842>
- Sani-Bozkurt, S., Bozkus-Genc, G., & Yildiz, G. (2021). Reflections of COVID-19 pandemic on autism spectrum disorder: A descriptive case study. *Journal of Qualitative Research in Education*, 9(1), 28-50. <https://doi.org/10.14689/enad.25.2>
- Shorey, S., Lau, L. S. T., Tan, J. X., Ng, E. D., & Aishworiya, R. (2021). Families with children with neurodevelopmental disorders during COVID-19: A scoping review. *Journal of Pediatric Psychology*, 46(5), 514-525. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsab029>
- Stanish, H., Curtin, C., Must, A., Phillips, S., Maslin, M., & Bandini, L. (2015). Enjoyment, barriers and beliefs about physical activity in adolescents with and without autism spectrum disorder. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(4), 302-317. <https://doi.org/10.1123/apaq.2015-0038>
- Stankovic, M., Stojanovic, A., Jelena, S., Stankovic, M., Shih, A., & Stankovic, S. (2022). The Serbian experience of challenges of parenting children with autism spectrum disorders during the COVID-19 pandemic and the state of emergency with lockdown. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 31(4), 693-698. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01917-0>
- Sağlık Bakanlığı [Ministry of Health]. (2020). *COVID-19 (SARS-CoV2 enfeksiyonu) rehberi [COVID-19 (SARS-CoV2 infection) guide]*. https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/depo/rehberler/COVID-19_Rehberi.pdf
- Theis, N., Campbell, N., De Leeuw, J., Owen, M., & Schenke, K. C. (2021). The effects of COVID-19 restrictions on physical activity and mental health of children and young adults with physical and/or intellectual disabilities. *Disability and Health Journal*, 14, Article 101064. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2021.101064>
- Tull, M. T., Edmonds, K. A., Scamaldo, K. M., Richmond, J. R., Rose, J. P., & Gratz, K. L. (2020). Psychological outcomes associated with stay-at-home orders and the perceived impact of COVID-19 on daily life. *Psychiatry Research*, 289, Article 113098. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113098>
- Yarımkaya, E., & Esentürk, O. K. (2020). The novel Coronavirus (COVID-19) outbreak: Physical inactivity and children with autism spectrum disorders. *Life Span and Disability*, 23(1), 133-152.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi [Basic features of qualitative research methods and its place and importance in educational research]. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]* (11th ed.). Seçkin.



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

2023, 24(2), 253-273

ARAŞTIRMA | RESEARCH

Gönderim Tarihi | Received Date: 31.10.21

Kabul Tarihi | Accepted Date: 21.01.23

Erken Görünüm | Online First: 08.02.23

**Ses Temelli Cümle Yaklaşımıyla Okuma-Yazma Öğretiminde Sabit
Bekleme Süreli Öğretimin Etkililiği**

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

**The Effectiveness of the Constant Time Delay Procedure in Teaching
Writing with the Sound-Based Sentence Method**

[Click here to read in English](#)

Adnan Arı



Ayten Düzkantar



Emine Eratay





Ses Temelli Cümle Yaklaşımıyla Okuma-Yazma Öğretiminde Sabit Bekleme Süreli Öğretimin Etkililiği

Adnan Arı¹

Ayten Düzkantar²

Emine Eratay³

Öz

Giriş: Ses temelli cümle yaklaşımıyla (STCY) okuma-yazma öğretiminde, özel gereksinimli bireyler (ÖGB) için uyarlanmış uygulamalı bir araştırmaya rastlanmaması, okuma-yazma öğretimini hedefleyen çalışma sayısının ve bu çalışmalarda hedeflenen becerilerin sınırlı olması bakımından bu araştırmanın yapılması planlanmıştır. Bu çalışmada özel gereksinimli bireylere ses temelli cümle yaklaşımıyla okuma-yazma öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin (SBSÖ) etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amacın yanında okuma-yazma becerilerinin kalıcılığına, araç-gereçler arası ve kişilerarası genellenebilirliğine de bakılmıştır. Ayrıca sosyal geçerlik verisi toplamak amacıyla ÖGB'lerin ailelerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur.

Yöntem: Tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinin kullanıldığı bu araştırmaya, tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi olarak ikinci sınıfa devam eden ve okuma-yazma öğrenmemiş, yaşları yedi olan ikisi kız, biri erkek olmak üzere zihin yetersizliği olan üç ÖGB katılmıştır. Araştırmada üç davranış ve her davranışta altışar alt davranış olmak üzere on sekiz alt davranışın öğretimi hedeflenmiştir.

Bulgular: Araştırma sonucunda iki katılımcının her üç davranışta (e-l-a-k-i-n seslerinden oluşan heceler, kelimeler ve cümleler, o-m-u-t-ü-y seslerinden oluşan heceler, kelimeler ve cümleler, bu iki grupta yer alan seslerin [e-l-a-k-i-n-o-m-u-t-ü-y] kombinasyonundan oluşan heceler, kelimeler ve cümleler) yer alan tüm alt davranışlarda (kapalı heceler, açık heceler, üç harfli tek heceler, üç harfli iki heceler, kelimeler ve cümleler) yer alan okuma-yazma becerilerini edindikleri, edindikleri becerilerin kalıcı olduğu, bu becerileri kişilerarası ve araç-gereçler arası genelledikleri; bir katılımcının ise sadece birinci davranışta yer alan ilk üç alt davranışı (kapalı heceler, açık heceler, üç harfli tek heceler) edindiği bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmanın sosyal geçerlik bulgularına bakıldığında katılımcıların ailelerinin ve sınıf öğretmenlerinin araştırma ile ilgili olumlu görüş belirttikleri görülmüştür.

Tartışma: Ulaşılan bulgular, STCY ile okuma-yazma öğretiminin olumsuz yanlarını belirten alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: Özel gereksinimli bireyler, okuma-yazma öğretimi, ses temelli cümle yaklaşımı, sabit bekleme süreli öğretim, akademik beceri öğretimi.

Atf için: Arı, A., Düzkantar, A., & Eratay, E. (2023). Ses temelli cümle yaklaşımıyla okuma-yazma öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(2), 253-273. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdersisi.1016807>

¹**Sorumlu Yazar:** Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, E-posta: adnan.ari@izu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4691-9680>

²Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, E-posta: auysal@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7590-8764>

³Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, E-posta: emineeratay@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6798-1753>

Giriş

Ülkemizde her yıl bir milyonun üzerinde çocuk ilkököl birinci sınıfa başlamaktadır ve ilköğretim ile ortaöğretimde ortalama kayıtlı öğrenci sayısı on altı milyonun üzerindedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2020) verilerine göre, 2019-2020 eğitim öğretim yılında örgün eğitimde yer alan özel gereksinimli birey (ÖGB) sayısı dört yüz yirmi beş bin civarındadır. ÖGB'lerin eğitiminde nihai hedef yeterlilikleri, eğitim ihtiyaçları, ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda, kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını ve üst öğrenime, mesleki ve toplumsal yaşama hazırlanmalarını sağlamaktır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2018). Bu hedefe ulaşmaları için eğitim sürecinde onlara normal gelişim gösteren akranları gibi işlevsel akademik (okuma-yazma ve matematik) becerilerin öğretimine öncelik verilmelidir (Erbaş, 2007). Eğitim süreci başlangıcında işlevsel akademik becerilerin öğretimi, ÖGB'lerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte (kaynaştırma/bütünleştirme) eğitimlerini sürdürebilmeleri açısından oldukça önemlidir. ÖGB'lerin ayrı bir ortamda eğitim alma yerine normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamda eğitim almaları onların hem akademik kariyerlerinin devam etmesi hem de akranlarıyla daha uzun süreli etkileşim sürdürebilmeleri sayesinde geliştirebilecekleri duygusal, sosyal gelişim ve etkileşim becerileriyle hayata uyum sağlamalarının kolaylaşması açısından çok önemlidir (Sucuoğlu, 2010).

Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey olarak tanımlanan ÖGB'lerin (ÖEHY, 2018), iletişim becerileri, günlük yaşam becerileri, özbakım becerileri, toplumsal yaşam becerileri, ince motor beceriler, bilişsel beceriler gibi tüm gelişim alanlarında uyarlamaların yapıldığı özel eğitim uygulamalarıyla desteklenmeleri önemlidir (Sucuoğlu, 2010). Benzer şekilde, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim alırken işlevsel akademik becerilerin öğretiminde uygulanan program içeriğinin de uyarlanması gereklidir. Bireysel olarak yapılan bu uyarlamaların da bir kuramsal temele dayalı olması ve bilimsel geçerliliği olması gerekmektedir (Düzkanar, 2014). Çünkü işlevsel akademik beceriler yapı olarak önce öğretilenlerin daha sonra öğretilenlere ön koşulu olma özelliği taşıyan karmaşık zincir yapıda becerilerdir (Düzkanar, 2017a). Ancak ülkemizde ÖGB'lere akademik beceri öğretiminde tüm süreci kapsayan bilimsel dayanaklı uyarlamaların yer aldığı araştırmalar yok denecek kadar azdır.

İşlevsel akademik becerilerden biri olan okuma-yazma öğretiminde zaman içerisinde farklı yöntemler benimsenmiştir. Bu yöntemlerin harf yöntemi (ses yöntemi), hece yöntemi gibi senteze dayalı yöntemler; sözcük yöntemi, cümle yöntemi ve öykü yöntemi gibi analize dayalı yöntemler; ses temelli cümle yöntemi gibi karma yöntemler veya yaklaşımlar olduğu görülmektedir (Düzkanar, 2017b; Eliçin, 2016; Koç, 2012). Atatürk, Latin alfabesinin kabulünden sonra Türkçe'ye uygun olduğunu düşündüğü için ses yöntemine dayalı bir okuma yazma öğretimi başlatmıştır. Bu yöntem 1928-1936 yılları arasında kullanılmış ve okuma yazma bilen sayısı hızla arttırılmıştır. 1936-2005 yılları arasında ağırlıklı olarak cümle çözümleme yaklaşımı ve diğer yöntemlerden bazıları, ülkemizde farklı zaman dilimleri içerisinde kullanılmıştır (Bektaş, 2007; Binbaşıoğlu, 1999; Engin & Uygun, 2011; Işıkdoğan-Uğurlu, 2016). 2004-2005 eğitim öğretim yılından itibaren Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY) uygulaması başlatılmıştır (Engin & Uygun, 2011). Yöntem farklılıklarının yanı sıra zaman içerisinde STCY'de de ses gruplarının, harflerin yazım şekillerinin, yazı türünün ve yazıda görsellerin kullanılmasının da değiştirilmesi gibi art arda yapılan değişiklikler zorluk algısı yaratmıştır (MEB, 2009, 2015, 2017, 2018). Okuma-yazma öğretiminde bireysel olarak farklı yöntemlerin kullanılması, müfredatta zamanla farklı yöntemlerin benimsenmesi, benimsenen yöntemlerde zaman içerisinde değişikliklerin yapılması okuma-yazma ile ilgili arayışın halen sürdüğünü göstermiştir.

Ülkemizde öğretmen yetiştirme eğitiminde, benimsenen merkezîyetçi ve tek bir yaklaşıma odaklı okuma-yazma öğretimi yeterliliği kazandırılıyor olması eğitimcilerin uygulamaya konmaya çalışılan her yeni yaklaşıma tereddütle yaklaşımlarına neden olmuştur (Aktürk, 2009; Bayat, 2014; Bektaş, 2007; Doğan, 2007; Karaman & Yurduseven, 2008; Özcan & Özcan, 2016; Özsoy, 2006; Samancı, 2007; Turan, 2007, 2010; Uslu, 2014; Yurduseven, 2007). Bu nedenle 2005'ten itibaren cümle çözümleme yaklaşımının değerlendirildiği (Çelenk, 2002; Karadağ & Gültekin, 2007; Şahin, 2005; Şenel, 2004; Tok, 2001; Uçar, 2001), STCY'nin değerlendirildiği (Aktürk, 2009; Bayat, 2014; Bektaş, 2007; Doğan, 2007; Kanmaz, 2007; Karaman & Yurduseven, 2008; Özcan & Özcan, 2016; Özsoy, 2006; Samancı, 2007; Turan, 2007, 2010; Uslu, 2014; Yurduseven, 2007) ve cümle çözümleme ile STCY etkililiklerinin karşılaştırıldığı araştırmalar yapılmaya başlanmıştır (Akman & Aşkın, 2012; Akyol & Temur, 2008; Arslantaş & Cinoğlu, 2010; Baydık & Bahap-Kudret, 2012; Beyazıt, 2007; Ceylan-Aba, 2011; Özgün, 2010; Tok vd., 2008; Vatanserver, 2008; Yılmaz & Ağırtaş, 2009). Bu araştırmaların çoğu uygulamacı öğretmenlerin görüşlerinin alınması şeklinde yapılmıştır. Görüş belirleme şeklinde yapılan araştırmalara bakıldığında öğretmenlerin yöntemlerin olumlu ve olumsuz yanlarının olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Uzunca bir süredir kullanılan cümle çözümleme tekniğine ilişkin ezbere dayalı olma ve çözümleme

sürecindeki güçlükten bahsederlerken, STCY ilişkin daha fazla olumsuzluk ifade etmişlerdir. Ancak okuma-yazma öğretiminde STCY etkilerini gözlemlemek amacıyla öğrencilerin katılımcı olarak seçildiği çalışmalardaki (Babayiğit, 2012; Bay, 2010a, 2010b) bulgular, öğretmen görüşlerine dayalı araştırmalardan farklı olarak okuma hızının, yazma hızının ve okuduğunu anlamamanın olumsuz etkilenmediği yönündedir. Bu araştırmalar STCY ile farklı yöntemlerin karşılaştırılması için daha fazla araştırmaya gereksinim olduğunu böylece öğretmenlerin olumsuz fikirlerinin bilimsel araştırmalar yoluyla değiştirilebileceğini göstermiştir.

Okuma-yazma öğretiminde normal gelişim gösteren bireyler göz önünde bulundurularak öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla nicel ya da nitel olarak yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Yöntemlerin etkililiklerinin karşılaştırıldığı araştırmalar incelendiğinde Karadağ ve Gültekin'in (2007) çalışmasında cümle yöntemi bireşim yönteminden; Şahin'in (2005) çalışmasında bireşim yöntemi cümle yönteminden ve Uçar'ın (2001) çalışmasında ise cümle yöntemi karma yöntemden daha etkili bulunmuştur. Tok'un (2001) çalışmasında, okuduğunu anlamada, doğru ve hızlı yazmada cümle yöntemi bireşim ve karma yöntemden; okuma-yazmanın unutulmamasında karma yöntem daha etkili bulunmuştur. Şenel'in (2004) yaptığı çalışmada cümle yönteminin tercih edilen yöntemi olduğunu belirtmiştir. Çelenk'in (2002) çalışmasında, cümle yönteminde karşılaşılan sorunların hece ve harf öğrenmede olduğu görülmüştür. STCY ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalarda (Aktürk, 2009; Bayat, 2014; Bektaş, 2007; Doğan, 2007; Kanmaz, 2007; Karaman & Yurduseven, 2008; Özcan & Özcan, 2016; Özsoy, 2006; Samancı, 2007; Turan, 2007, 2010; Uslu, 2014; Yurduseven, 2007) en çok bu yöntemin okuma-yazmaya erken geçmeyi sağladığı, fakat okuma hızını düşürme, açık hecede zorlanma, heceleyerek okuma, anlamada zorlanmaya neden olduğundan bahsedildiği belirlenmiştir. STCY'nin, okuma-yazma öğretimindeki etkilerini belirlemek amacıyla öğrenciler üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik yapılmış uygulamalı araştırmalara bakıldığında farklı ses gruplarıyla öğretim yapma ile var olan ses gruplarıyla öğretim arasında bir farklılık bulunmamıştır (Babayiğit, 2012). Diğer çalışmalarda ise okuma-yazma hızı ve okuduğunu anlama bakımından STCY ile ilgili olumsuz bir sonuca ulaşılmamıştır (Bay, 2010a, 2010b). Cümle ve STCY'nin birlikte değerlendirildiği çalışmalarda (Akman & Aşkın, 2012; Akyol & Temur, 2008; Arslantaş & Cinoğlu, 2010; Baydık & Bahap-Kudret, 2012; Beyazit, 2007; Ceylan-Aba, 2011; Özgün, 2010; Tok vd., 2008; Vatanserver, 2008; Yılmaz & Ağırtaş, 2009) ise en belirgin bulgular cümle yönteminin okuduğunu anlamada ve STCY'nin okumaya erken geçmede daha etkili olduğudur.

Normal gelişim gösteren bireyler göz önünde bulundurularak yapılmış çalışmaların dışında ÖGB'ler göz önünde bulundurularak, okuma-yazma öğretimi ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla yapılmış çalışmalarda (Aker, 2009; Altındağ-Kumaş vd., 2021; Başal & Batu, 2002; Buğday, 2015; Deniz, 2008; Eliçin & Yıkış, 2015; Erdem, 2010; Kakşa, 2019; Palas, 2017; Şengül & Akçin, 2010; Tokta, 2008; Tokta & Avcıoğlu, 2012) en çok STCY'nin kullanıldığı, cümle yöntemi kullanıldığında ise hece döneminde takılma gözlemlendiği gibi bulgulara; STCY'de de önce ses öğretiminin ve ardından kapalı hece öğretiminin yapılması gibi önerilere ulaşılmıştır. ÖGB'lere okuma-yazma öğretiminin amaçlandığı, tek denekli araştırma modellerinin kullanıldığı çalışmalarda, eşzamanlı ipucuyla öğretimin (Eyidoğan, 2005; Özak & Avcıoğlu, 2007), aşamalı yardım tekniği kullanılarak tablet bilgisayar aracılığıyla sunulan programın (Eliçin vd., 2015) ve özel eğitim danışmanlığının (Kırcaali-İftar & Düzkanter, 1999) okuma yazma üzerindeki etkililiklerine bakılmıştır. Doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak sözel ve grafiksel olarak verilen geribildirimlerin (Güzel-Özmen vd., 2010), ikinci grupta yer alan harfleri, heceleri, kelimeleri ve cümleleri öğretmede STCY ve Cümle Yöntemlerinin (Seçil-Karamuklu, 2018) etkililiklerini karşılaştıran çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmaların dışında sabit bekleme süreli öğretim kullanılarak yapılmış ve ÖGB'lere kelime öğretiminin (Appelman vd., 2014; Hooper vd., 2014; Hughes & Fredrick, 2006; Swain vd., 2014) ve ürünlerin üzerinde yer alan etiketlerin okunmasının hedeflendiği (Dogoe vd., 2011) öğretim çalışmaları da bulunmaktadır.

ÖGB'lere yönelik yapılan tüm araştırmalar işlevsel akademik beceri olan okuma-yazmayı öğrenmelerini kolaylaştırıcı uyarlamalar yapılarak gerçekleştirilmiş, daha kolay ve kısa sürede öğrenmeyi gerçekleştiren uyarlama keşfedilmeye çalışılmıştır. Hangi yöntemle okuma-yazma öğretimi yapılırsa yapılsın, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim alan ÖGB'lerin akranlarıyla aynı hızda öğrenemedikleri (Gürgür vd., 2012), öğrenme ile ilgili güçlük yaşadıkları (Sadioğlu vd., 2012) belirlenmiş; kullanılan programda uyarlamaların yapılması (Tokta & Avcıoğlu, 2012) ve destekleyici önlemlerin alınması (MEB, 2018) gerekliliği vurgulanmıştır. Beyin temelli öğrenme kuramına göre tekrarlara yer verilmesi, okuma yazma öğrenmeye karşı gereklilik inancının aşılmasının (Caine & Caine, 2018) önemine değinilmiştir. Benzer olarak, Bloom'un (1976) tam öğrenme kuramındaki gibi bir planlamanın yapılması, ölçüt belirlenmesi, doğru yer ve zamanda yeterli yardım edilmesi gibi destekleyici önlemlere de vurgu yapmıştır. Başal ve Batu (2002) da okuma-yazma öğretimi esnasında

öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikleri kullanabilme yeterliliklerinin artırılması ve öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun yöntem ve teknikleri tercih etme ve uyarlamaları yapabilmelerinin önemini belirtmişlerdir.

Okuma-yazma öğretimi ve yöntemler ile ilgili öğretmenlerin görüşlerine başvurmak amacıyla yapılmış olan çalışmalar da öğretmenlerin farklı önerilerde de buldukları görülmüştür. Bu çalışmalarda, STCY'nin kullanımı sırasında, önce kapalı hecelerin öğretilmesi (Tokta & Avcıoğlu, 2012), bitişik eğik yazı yerine dik temel yazının kullanılması (Aktürk, 2009; Erdem, 2010; Kanmaz, 2007; Özgün, 2010), önce sesli harflerin öğretilmesi (Aktürk, 2009; Özgün, 2010; Tokta, 2008), seslerin veriliş sırasının değiştirilmesi, sessiz harfler içinde önceliğin sürekli sessiz harflere verilmesi (Aktürk, 2009; Özcan & Özcan, 2016), hem öğretimi yapılan ilk harflerin hem de okuma-yazma öğretiminin daha uzun bir zamana yayılması, tekrara daha çok yer verilmesi (Özcan & Özcan, 2016) gibi öneriler dile getirilmiştir.

Yapılan çalışmalara bakıldığında normal gelişim gösteren çocuklara STCY ile okuma-yazma öğretiminin ÖGB'ler için uyarlanarak kullanıldığı uygulamalı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Okuma-yazma öğretimi hedefleyen çalışma sayısının ve bu çalışmalarda öğretimi hedeflenen becerilerin sınırlı olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerine başvuru çalışmalarda STCY'ye karşı genelde olumsuz yaklaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. STCY ilişkin olarak; açık heceye ulaşmada, açık heceleri öğrenmede öğrencilerin zorlandığı (Aktürk, 2009; Karaman & Yurduseven, 2008; Özcan & Özcan, 2016; Özsoy, 2006; Yurduseven, 2007); heceleyerek okumanın uzun sürdüğü, iki ve daha fazla heceden oluşan kelimeleri hem okunmasında hem de yazımında öğrencilen güçlük çektiği (Bektaş, 2007; Ceylan-Aba, 2011; Karaman & Yurduseven, 2008; Özsoy, 2006; Uslu, 2014) gibi olumsuz yanlarından bahsedilmiştir. Bunların yanında okuma-yazma sürecinin uzun zaman alması (Aker, 2009); kelimelerin harflerini eksik yazma, kelimeleri yanlış yazma (Özcan & Özcan, 2016; Seçil-Karamuklu, 2018); yazmayı olumsuz etkileme (Tokta, 2008); harf, hece ve kelimeleri yanlış-eksik yazmanın uzun süre devam etmesi (Bektaş, 2007; Özsoy, 2006) gibi olumsuz yanları da belirtilmiştir. Ayrıca hem okuma hızını yavaşlattığı (Ceylan-Aba, 2011; Karaman & Yurduseven, 2008; Tokta, 2008) hem de yazma hızını yavaşlattığı (Karaman & Yurduseven, 2008; Yurduseven, 2007) gibi olumsuz yanlar da vurgulanmıştır.

Araştırmalardan elde edilen tüm bilgiler göz önünde bulundurularak belirlenen bu güçlük ve çelişkilerin sağlam kuramsal temellere dayalı bir uygulama ile giderilebileceği düşünülmüştür. Bu çalışmada okuma-yazma becerisinin öğretiminde sistematik ve bireysel özelliklere göre değiştirilebilen bir uyarlama sistematigi oluşturulmasına karar verilmiştir. Yapılan bu uyarlamalar ÖGB'lerin eğitiminde etkili olduğu bilinen bilimsel dayanaklı bir yaklaşım olan Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) yaklaşımına göre sistematize edilmiştir. UDA'ya göre karmaşık becerilerin öğrenilmesini kolaylaştırmak üzere analiz edilmesi gerekir. İşlevsel akademik becerilerden biri olan okuma-yazma becerisi de karmaşık zincir beceridir. Okuma-yazma becerisi içerisinde kavram öğretimi de barındıran ve birden fazla davranışın öğretimi içeren bir akademik beceridir. Beceri ve kavram analizi ve öğretimindeki farklılaştırma UDA kapsamındaki sunum biçimine göre analiz yapılarak sağlanmıştır. Ayrıca STCY'ye göre okuma-yazmanın harf gruplarındaki öğretim uyarlaması UDA kapsamındaki yapılaş sırasına göre analiz ve güçlük düzeyine göre analiz yapılarak kolaylaştırılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle araştırmada seslerin/harflerin öğretiminden sonra öncelikle kapalı hecelerin öğretiminin yapılmasına, ölçüt bağımlı çalışmalar ile geçişlerin tam öğrenmeye endekslilik olarak sistematik hale getirilmesine ve UDA'yı temel alan bir öğretim yöntemi olan sabit bekleme süreli öğretim (SBSÖ) yöntemi kullanılmasına karar verilmiştir (Düzkanar, 2017a).

SBSÖ'nün seçilmesinin önemli nedenlerinden biri de alan yazında akademik becerilerin öğretiminde etkili olduğunun belirtilmiş olmasıdır. SBSÖ ile yapılmış olan çalışmaları belirlemek amacıyla Schuster ve diğerleri (1998) tarafından alanyazın taraması yapılmıştır. Bu araştırmalarda kelime okuma öğretimi (Gast vd., 1988) imla kurallarının öğretimi (Stevens & Schuster, 1987), sayıları tanımlamanın öğretimi (Ault vd., 1988) gibi akademik becerilerin öğretiminde SBSÖ'nün etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca yemek yapma becerisi (Schuster vd., 1988), çamaşır yıkama becerisi (Miller & Test, 1989) ve bankamatik kullanımı (McDonnell & Ferguson, 1989) gibi farklı zincir becerilerin öğretiminde de kullanıldığında etkili olduğu gözlenmiştir. SBSÖ özellikle zihin engelli, OSB, öğrenme güçlüğü ve çoklu yetersizlik gibi farklı tanı gruplarından öğrencilere öğretim yapmak için kullanıldığında etkili olduğu belirtilmiştir (Ault vd., 1988; Handen & Zane, 1987; Schoen & Sivil, 1989; Stevens & Schuster, 1987).

UDA'yı temel alan uyarlamalar yapılarak ÖGB'lere okuma-yazma öğretimi sağlanabilirse onların genel eğitim ortamından uzaklaşmasına gerek kalmadan okuma-yazma öğrenmeleri ile ilgili farklı bir yol sunması bağlamında sınıf öğretmenlerine bir uygulama örneği oluşturacaktır. ÖGB'li bireylerin kaynaştırmada kalmaları ve müfredatta yer alan STCY ile okuma-yazma öğrenmeleri için yapılacak uyarlamalar tanı almamış ancak

öğrenme güçlüğü yaşayan akranları için de sınıfta öğrenme fırsatı yaratacağından normal gelişim gösteren akranlara da katkı sağlayacağı da düşünülmüştür. Belirtilen bu amaçlar ve STCY için önceki araştırmalarda sıralanan güçlük yaratan durumları ortadan kaldırmayı amaçlayan bir model öğretilere sunmak için bu çalışmanın yapılması uygun görülmüştür.

Belirtilen bu durumlar göz önünde bulundurularak yapılan bu araştırmada, ÖGB'lere STCY ile okuma-yazma öğretiminde SBSÖ'nün etkili olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ÖGB'lere STCY ile okuma-yazma öğretiminde SBSÖ'nün etkili olup olmadığı; edinilen okuma-yazma becerilerinin öğretim bittikten 1, 2 ve 4 hafta sonra kalıcılığının devam edip etmediği; edinilen okuma-yazma becerilerinin farklı araç-gereçlere ve farklı kişilere genellenip genellenmediği sorularına yanıt aranmıştır. Ayrıca ÖGB'lerin, okuma-yazma becerilerini öğrenmesiyle ilgili ebeveynlerinin ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek de amaçlanmıştır.

Yöntem

Katılımcılar

Katılımcıları belirlemek üzere öncelikle okul yönetimleri ile görüşülerek, kaynaştırma ortamında eğitim alan ve okuma-yazma öğrenmemiş çocuklar belirlenmiştir. Belirlenen bu çocukların aileleriyle yüz yüze görüşmeler yapılmış ve düzenlenen ön eleme oturumlarıyla çocukların, (a) okuma-yazma öğrenmemiş olma, (b) kalem uygun pozisyonda tutma, (c) yönerge alma (kalem al, bekle gibi), (d) sözel olarak model olunduğunda uygun tepkide bulunma, (e) model olunan harfleri-çizgileri sembol olarak yazma ve (f) yirmi dakika oturma ön koşul becerilerine sahip olup olmadıklarına bakılmıştır. On beş öğrencinin yüz yüze bireysel değerlendirilmesi esnasında önkoşul beceriler formu işaretlenmiştir. Değerlendirme sonucunda önkoşul becerilere sahip ve aileleri tarafından izin verilen dört katılımcı ile çalışmaya başlanmaya karar verilmiştir. Fakat başlama düzeyi verisi toplama sürecinde bir katılımcı çalışmadan ayrılmıştır. Bu yüzden dördüncü katılımcı ile ilgili bilgilere yer verilmemiştir. Çalışma, 2019-2020 eğitim öğretim yılında ikinci sınıfta tam zamanlı kaynaştırmaya devam eden birisi erkek, ikisi kız olmak üzere üç katılımcı ile yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan isimler, katılımcıların gerçek isimleri değildir.

Kerem, 1 Eylül 2019 itibarıyla, 7 yaşında, tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi olarak ikinci sınıfa devam eden ve zihin yetersizliği olan özel gereksinimli bir öğrencidir. Yapılan Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised (WISC-R) zeka testinden toplamda 68 zeka bölümü puanı aldığı ve sınır zeka düzeyinde olduğu görülmüştür. Kerem'in okuma-yazma becerileriyle ilgili performansına bakıldığında harf düzeyinde olduğu görülmüştür.

Saadet, 1 Eylül 2019 itibarıyla, 7 yaşında, tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi olarak ikinci sınıfa devam eden ve zihin yetersizliği olan özel gereksinimli bir öğrencidir. Yapılan WISC-R zeka testinden toplamda 76 zeka bölümü puanı aldığı ve sınır zeka düzeyinde olduğu görülmüştür. Saadet'in okuma-yazma becerileriyle ilgili performansına bakıldığında harf düzeyinde olduğu görülmüştür.

Emine, 1 Eylül 2019 itibarıyla, 7 yaşında, tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi olarak ikinci sınıfa devam eden ve zihin yetersizliği olan özel gereksinimli bir öğrencidir. Yapılan WISC-R zeka testinden toplamda 76 zeka bölümü puanı aldığı ve sınır zeka düzeyinde olduğu görülmüştür. Emine'nin okuma-yazma becerileriyle ilgili performansına bakıldığında harf düzeyinde olduğu görülmüştür.

Araştırmacılar

Uygulamacı, bu çalışmanın birinci yazarıdır. Uygulamanın tamamı, zihin engellilerin eğitimi alanında doktora unvanına sahip ve özel eğitim öğretmenliği bölümünde öğretim üyesi olarak görevli birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Birinci yazarın yanı sıra öğretim yöntemleri ile işlevsel akademik becerilerin öğretiminin yapıldığı çalışmaları bulunmaktadır. Çalışmanın güvenilirliğinde görev alan kişi özel eğitim alanında doçent unvanına sahiptir. Özel eğitim öğretmenliği geçmişine de sahip olan gözlemci akademik beceri öğretimine ilişkin uygulamalı araştırmalar yapan ve yayımlayan bir akademisyendir. Halen Doç. Dr. olarak görevli olan bu kişinin, yanı sıra öğretim yöntemleri, beceri ve kavram analizi ile işlevsel akademik becerilerin öğretiminin yapıldığı çalışmaları bulunmaktadır.

Ortam

Araştırma, İstanbul'un bir ilçesinde yer alan dört katlı bir ilkokulun dördüncü katında yer alan bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Öğretmen masasının önündeki iki masa birleştirilerek uygulamacı ve öğrenci yan yana

(uygulamacı sağ tarafta, öğrenci uygulamacının solunda) oturacak ve tahtaya yüzleri dönük olacak şekilde oturumlar düzenlenmiştir.

Araç-Gereçler

Öğretim, yoklama ve izleme oturumlarında okuma becerisi için kullanılmak üzere A4 boyutunda beyaz kalın mukavvanın ½'sine bir cümle, ¼'üne bir hece, diğer ¼'üne bir kelime olacak şekilde kartlar hazırlanmıştır. Bu kartlarda yer alan yazılar siyah renkli, Century Gothic yazı tipi ile yazılmıştır. Küçük l harfi, Euphemia ve küçük y harfi ise Segoe Print yazı tipi ile yazılmıştır. Yazı tipi boyutu olarak harfler, iki harften oluşan kapalı ve açık heceler 150-250 punto ile, üç harften oluşan tek heceler ve iki heceler 100 punto ile, kelimeler ve cümleler 45-75 punto ile yazılmıştır. Öğretim, yoklama, izleme ve kişiler arası genelleme oturumlarında yazma becerisi için A5 boyutunda çizgili defter, kurşun kalem, silgi, kalemtraş kullanılmıştır. Araç-gereçler arası genelleme oturumunda yazma becerisi için dizüstü bilgisayar kullanılmıştır. Uygulamanın tüm oturumlarını kayıt altına almak için bir video kamera ve tripod kullanılmıştır.

Araştırma Modeli

Tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bu modelde, tüm davranışlar için başlama düzeyi verisi eşzamanlı olarak toplanır. Tüm davranışlar için kararlı veri elde edildikten sonra birinci davranışta uygulamaya geçilir. Diğer davranışlar için öğretim yapılmaz. Birinci davranışta kararlı veri elde edildikten sonra da tüm davranışlar için yoklama oturumu düzenlenir. Ardından sıradaki davranışın öğretimine geçilir ve süreç bu şekilde devam ettirilir (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2020).

Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler

Araştırmanın bağımlı değişkeni, STCY'ye göre belirlenen ses gruplarına dayalı olarak okuma-yazma becerisinin öğrenilme düzeyidir. STCY'deki öğretim sıralaması aynen takip edilmiştir. Ancak normal öğretim akışındaki yığılımlı öğretim sistematigi kullanılmamıştır. Hedef davranışta yapılan güçlük düzeyine ilişkin analize paralel olarak ölçüt bağımlı alt davranışlar oluşturulmuştur. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise, SBSÖ uygulamasıdır. Uygulamada, yapısal analiz içerisinde yer alan sunum biçimine göre analize dayalı süreç uyarlaması yapılmıştır. Bu uyarlama, SBSÖ sistematigi ile birebir örtüşmektedir.

Bu araştırmada STCY, UDA'ya dayalı olarak güçlük düzeyine göre analiz edilmiş, her bir aşama ölçüt karşılamaya esasına dayalı olarak çalışılarak, yığılımlı (kartopu) öğretim uygulamasından kaçınılmıştır. Öncelikle birinci ses gurubundaki harflerin (e-l-a-k-i-n) öğretilmesi, ölçüt karşılandıktan sonra iki sesli hecelerde; önce kapalı heceler (al, el gibi), sonra açık heceler (le, ki gibi) öğretilmesi hedeflenmiştir. İki sesli hecelerde ölçüt karşılandıktan sonra üç harfli hecelerde; önce üç harf tek heceler (lek, lik gibi), daha sonra da kelime okumaya hazırlamak amacıyla üç harf iki hecelilerin (eli, eke, Ali gibi) öğretimi hedeflenmiştir. Hecelerde ölçüt karşılandıktan sonra kelimelerin (dört ve daha fazla harften oluşan) ve kelimelerde de ölçüt karşılandıktan sonra da cümlelerin (iki, üç, dört ve beş kelimedenden oluşan ek içermeyen ve ek içeren) öğretimi hedeflenmiştir. Bu süreç ikinci ses gurubunda yer alan harflerde ve (o-m-u-t-ü-y) bu iki gurupta yer alan harflerin kombinasyonlarından oluşan üçüncü gurupta da (o-l-u-k-ü-n-e-m-a-t-i-y) aynı şekilde planlanmıştır. Bu araştırmada UDA'ya dayalı olarak güçlük düzeyine göre analiz kullanıldığından birinci ses grubunun ünsüz sesleri ile ikinci ses grubunun ünlü seslerinden ve ikinci ses grubunun ünsüz sesleri ile birinci ses grubunun ünlü seslerinden oluşacak hece ve kelimeler yığılımlı (kartopu) öğretim uygulamasından kaçınıldığı için üçüncü hedef davranış olarak ele alınmıştır. Böylelikle öğretilmeyen hece ve kelimenin kalmaması sağlanmıştır. Ele alınan her hedef davranışta 6 alt davranış ele alınarak, hedef davranışların birbirini etkilemeyen ancak eşit güçlük düzeylerinde olması sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca UDA'ya göre yapılan sunum biçimine göre analize dayalı aşamalandırma ile ulamanın örneklenmesine rağmen okumada hece vurgusuyla okutmanın yaptırılması, benzer şekilde önceden öğrenilmiş hecelerın tekrarı yapılsa da kelimelerin bir bütün olarak okutulması ve yazdırılması şeklinde bir planlama yapılmıştır. Tam öğrenme ve beyin temelli öğrenme kuramlarında öğrenmeye olumlu katkısının olduğu belirtilen tekrar yapma ilkesine uygun olarak bir öğretim oturumunda yirmi denemeye yer verilmiştir. Bu planlama farklı öğrenme kuramlarının UDA sistematigiyle uygulamaya konmasını sağlamıştır (Düzkanar, 2017b). Her bir katılımcı için gerçekleştirilen öğretim oturumlarında hem okuma becerisinin öğretimi hem de yazma becerisinin öğretiminde kullanılmak üzere toplam üç davranış, her davranışta altışar olmak üzere toplamda on sekiz alt davranış öğretilmiştir. Bu davranışlar ve öğretim setleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1*Üç Davranış ve Bu Üç Davranışta Yer Alan Öğretim Setlerinin Adı*

Birinci davranış Birinci grupta yer alan harflere (e-l-a- k-i-n) ilişkin katılımcının kazanması gereken davranışlar	İkinci davranış İkinci grupta yer alan harflere (o-m-u- t-ü-y) ilişkin katılımcının kazanması gereken davranışlar	Üçüncü davranış Üçüncü grupta yer alan harflere (o-l- u-k-ü-n-e-m-a-t-i-y) ilişkin katılımcının kazanması gereken davranışlar
İki harften oluşan kapalı heceler	İki harften oluşan kapalı heceler	İki harften oluşan kapalı heceler
İki harften oluşan açık heceler	İki harften oluşan açık heceler	İki harften oluşan açık heceler
Üç harften oluşan tek heceler	Üç harften oluşan tek heceler	Üç harften oluşan tek heceler
Üç harften oluşan iki heceler	Üç harften oluşan iki heceler	Üç harften oluşan iki heceler
Dört-beş harften oluşan bir-iki-üç heceli kelimeler	Dört-beş harften oluşan bir-iki-üç heceli kelimeler	Dört-beş harften oluşan iki-üç heceli kelimeler
Ek içermeyen cümleler	Ek içermeyen ve ek içeren cümleler	Ek içermeyen ve ek içeren cümleler

Yoklama Oturumları

Öğretime başlamadan önce ve her davranışta yer alan son alt davranış olan cümleler alt davranışında da ölçüt karşılandıktan sonra katılımcıların her üç davranışta yer alan cümleler alt davranışı ile ilgili performanslarını belirlemek üzere toplam dört yoklama evresi düzenlenmiştir. Yoklama evrelerinde hem okumada hem de yazmada her davranış için beşer cümle bağımsız olarak okunması ve yazılması beklenmiştir. Tüm toplu yoklama oturumlarında üçer oturum düzenlenmiştir. Yoklama oturumlarında izlenen süreç şu şekildedir. Uygulamacı, katılımcıya dikkat sağlayıcı ipucu (ör. “Şimdi seninle okuma-yazma çalışacağız, hazır mısın?”) sunmuştur. Katılımcının hazır olduğunu ifade etmesinden sonra hedef uyaran (ör. “Oku”) sunulmuştur. Katılımcının tepkisi beş saniye beklenmiştir. Katılımcının doğru yanıtları pekiştirilmiş ve yanlış tepkileri görmezden gelinip sonraki cümle için hedef uyaran verilmiştir.

Öğretim Oturumları

Çalışmaya başlamadan önce biri birinci sınıfa, diğeri ikinci sınıfa başlayacak olan ve okuma-yazma öğrenmemiş ÖGB’li iki katılımcı ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumlarında öncelikle birinci davranışta yer alan ilk alt davranış olan kapalı heceler öğretimi ile başlanmıştır. Bu alt davranışta yer alan okuma-yazma becerilerinin öğretimi için düzenlenen SBSB ile gerçekleştirilen öğretim oturumlarında kontrol edici ipucundan önceki tepkiler göz önünde bulundurularak üç gün üst üste hem okuma hem de yazma için %100 ölçütü karşılandığında çalışılan bu alt davranışta öğretime son verilmiştir. Ardından ikinci alt davranışın (açık heceler) öğretimine geçilmiştir. Yukarıdaki süreç birinci davranışta yer alan diğer tüm alt davranışlar (üç harften oluşan tek heceler, üç harften oluşan iki heceler, kelimeler ve cümleler) için de izlenmiştir. Birinci davranışta tüm alt davranışlarda ölçüte ulaşan katılımcıda ikinci davranışta yer alan altı alt davranışın öğretimine geçilmiştir. İkinci davranışta yer alan alt davranışlarda da ölçüte ulaşan katılımcıda üçüncü davranışta yer alan alt davranışların öğretimine geçilmiştir. Her davranışta yer alan son alt davranış olan cümleler ile ilgili veriler bulgular kısmında yer alan grafikte gösterilmiştir.

Öğretim seti sayısı heceler ve kelimeler için on tane ve cümleler için de beş tane belirlenmiştir. Öğretimi yapılan alt davranışlarda yer alan heceler ve kelimelerin sayısı on taneden az olduğu durumlarda (ör. birinci davranışta yer alan kapalı heceler sayısı dokuzdur) kartlar karıştırılarak her öğretim günü için farklı bir sıralama oluşturulmuş ve bu sıralama doğrultusunda kapalı heceler öğretimi yapılmıştır. Öğretimi yapılan alt davranışlarda yer alan heceler ve kelimelerin sayısı on taneden fazla olduğu durumlarda (ör. birinci davranışta yer alan üç harf tek heceler sayısı yirmi sekizdir [lel, lak, nil, ilk vb.]). Var olan tüm heceler karıştırılarak her üçüncü sırada yer alan kart seçkisiz atama yoluyla seçilmiştir. Her üç davranışta yer alan cümle alt davranışları için ise var olan cümlelerin yazılı olduğu kartlar karıştırılarak seçkisiz atama yoluyla her üçüncü sırada yer alan kart seçilmiştir. Her öğretim gününde çalışılan alt davranış için anlatılan bu süreç tekrarlanmıştır.

Her katılımcı için haftada dört gün ve her gün üç öğretim oturumu şeklinde bir planlama yapılmıştır. Her gün düzenlenen ilk öğretim oturumunda, sıfır saniye bekleme süreli denemeler (SSB) ile okuma-yazma öğretimi birlikte yapılmış ve ardından etkinlik pekiştirici verilmiştir. Etkinlik pekiştiriciden sonra düzenlenen ikinci öğretim oturumunda sabit bekleme süreli denemeler (SBSB) ile okuma öğretimi yapılmış ve ardından etkinlik pekiştirici yinelenmiştir. Daha sonra düzenlenen üçüncü öğretim oturumunda SBSB ile yazma öğretimi yapılmış ve ardından etkinlik pekiştirici verilmiştir. Bu etkinlik pekiştiriciden sonra öğretim sonlandırılmıştır. Her öğretim gününde çalışılan alt davranış için belirlenen öğretim seti SBSB ile beş deneme okuma, beş deneme

yazma; SBSBD ile beş deneme okuma ve SBSBD ile beş deneme yazma olmak üzere toplam yirmi deneme gerçekleştirilmiştir. Örnek olarak, birinci davranışta yer alan kapalı heceler (al, el, il, an, en, in, ak, ek, ik) tamamı birinci öğretim oturumunda SSBSD ile sırayla beşer defa okunmuş ve yazılmış; ikinci öğretim oturumunda SBSBD ile sırayla beşer kere okunmuş; üçüncü öğretim oturumunda SBSBD ile sırayla beşer kere yazılmıştır.

SSBSD’de uygulamacı, katılımcıya dikkat sağlayıcı ipucu (ör. “Şimdi seninle okuma-yazma çalışacağız, hazır mısın?”) sunmuştur. Katılımcının hazır olduğunu ifade etmesinden sonra hedef uyaran (ör. “Oku”) sunulmuştur. Hemen ardından kontrol edici ipucu olan model ipucu (ör. “ek”) sunulmuştur. SBSBD’de uygulamacı, katılımcıya dikkat sağlayıcı ipucu (ör. “Şimdi seninle yazma çalışacağız, hazır mısın?”) sunmuştur. Katılımcının hazır olduğunu ifade etmesinden sonra hedef uyaran (ör. “Yaz”) sunulmuştur. Katılımcının tepkisi beş saniye beklenmiştir. SBSBD’de katılımcının kontrol edici ipucundan önceki doğru tepkileri pekiştirilmiştir (ör. “Aferin”). Katılımcının tepkide bulunmaması ya da yanlış tepkide bulunması durumlarında uygulamacı, kontrol edici ipucunu tekrar vermiş ve bir sonraki hedef uyarana geçilmiştir. SSBSD ve SBSBD ile okuma-yazma öğretiminde her denemenin ardından katılımcı bir sembol pekiştirici (ör. “Yıldız”) kazanmış ve beş denemenin sonunda etkinlik pekiştirici (ör. “Baloncuk üfleme”) kazanmıştır. Denemeler arası süre 5-10 saniye olarak belirlenmiştir. SSBSD ile okuma-yazma öğretiminden sonra, SBSBD ile okuma öğretiminden sonra ve SBSBD ile yazma öğretiminden sonra da 2-3 dakikalık bir zaman etkinlik pekiştirici için ayrılmıştır.

Genelleme ve İzleme Oturumları

Araştırmada kişiler arası genelleme ve araç-gereçler arası genelleme çalışması gerçekleştirilmiştir. Kişiler arası genellemede katılımcının uygulamacı dışında farklı bir kişinin yanında her davranışta yer alan beş cümleyi hem okuması hem de yazması beklenmiştir. Araç-gereçler arası genellemede ise katılımcıların bilgisayarda yer alan cümleleri okuması ve söylenen cümleleri bilgisayarda yazması beklenmiştir. Genellemede sınama için ön-test ve son-test modeli kullanılmıştır. İzleme oturumlarının, öğretim bittikten 1, 2 ve 4 hafta sonra düzenlenmesi planlanmışken Covid-19 küresel salgını nedeniyle dört ay sonra düzenlenmiştir. İzleme oturumlarında, yoklama oturumlarındaki süreç izlenmiştir. Hem izleme hem de genelleme oturumlarında öğrencilerden beklenen tepkiler yoklama oturumlarındakilerin aynısıdır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın yapılması, sosyal bilimlerde insan araştırmaları etik kurulu tarafından 2019/233 protokol numaralı, 04.07.2019 tarihli ve 2019/06 toplantısında etik olarak uygun bulunmuştur. Katılımcı onam formları aileler tarafından imzalanmıştır.

Etkililik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Başlama düzeyi, öğretim, toplu yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında katılımcıların doğru tepkileri, yanlış tepkileri ve tepkide bulunmaması veri kayıt formlarına işlenmiş ve bu veriler “Doğru tepki yüzdesi = Doğru tepki sayısı / Toplam tepki sayısı x 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tekin-İftar, 2012). Elde edilen sonuçlar grafiklere yansıtılarak analiz edilmiştir.

Güvenirlilik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Araştırmada bağımlı ve bağımsız değişkene ilişkin olmak üzere iki tür güvenirlilik verisi toplanmıştır. Bağımlı değişkene ilişkin olarak toplanmış olan gözlemciler arası güvenirlilik verilerinin toplanması için tüm oturumların %30’u yansız olarak seçilmiştir. Seçilen bu oturumlarda, öğretim oturumları için gözlemciler arası güvenirlilik verileri, veri kayıt formlarına işlenmiş ve bu veriler “(Gözlemciler arası görüş birliği) / (Gözlemciler arası görüş birliği + Gözlemciler arası görüş ayrılığı) x 100” formülü kullanılarak analiz edilmiştir (Erbaş, 2012). Her üç katılımcı ile hem SSBSD hem de SBSBD ile gerçekleştirilen öğretim oturumlarında; öğretimin tamamlandığı iki katılımcı ile gerçekleştirilen toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında gözlemciler arası güvenirlilik verileri ranji %97-%100 aralığında bulunmuştur. Bağımsız değişkene ilişkin olarak toplanmış olan uygulama güvenirliliği verilerinin toplanması için de tüm oturumların %30’u yansız olarak seçilmiştir. Öğretim oturumları için uygulama güvenirliliği verileri, veri kayıt formlarına işlenmiş ve bu veriler “(Gözlenen araştırmacı davranışı) / (Planlanan araştırmacı davranışı) x 100” formülü kullanılarak analiz edilmiştir (Erbaş, 2012). Uygulama güvenirliliği verilerine bakıldığında, her üç katılımcı ile hem SSBSD hem de SBSBD ile gerçekleştirilen öğretim oturumlarında; araç-gereci hazırlama, dikkat sağlayıcı ipucu sunma, hedef uyaran sunma, yanıt aralığını bekleme, kontrol edici ipucunu sunma, uygun tepkide bulunma ve pekiştirmede uygulama güvenirliliği ranji %96.2-%100 aralığında; öğretimin tamamlandığı iki katılımcı ile gerçekleştirilen toplu yoklama oturumları, izleme oturumları ve genelleme oturumlarında uygulama güvenirliliği verileri %100 bulunmuştur.

Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada sosyal geçerlik verileri öznel değerlendirme yoluyla toplanmıştır. Sosyal geçerlik verilerini elde etmek amacıyla katılımcıların aileleri (anne ve/veya baba) ve sınıf öğretmenleri için sosyal geçerlik soru formları hazırlanmıştır. Katılımcıların ailelerinden sosyal geçerlik verisi toplama amacıyla iki katılımcının annesiyle ve bir katılımcının hem anne hem de babasıyla sosyal geçerlik formunda yer alan sorular her aileyle bireysel görüşme yapılarak sorulmuştur ve görüşme ses kaydı olarak kaydedilmiştir. Açık uçlu olarak hazırlanmış olan yedi soru, katılımcıların ailelerine sorulmadan önce çocuklarıyla ilgili olarak bazı videolar gösterilmiştir. Görüşmenin ardından ses kaydı ile alınan veriler yazılı hale getirilmiştir ve betimsel olarak analiz edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinden sosyal geçerlik verisi toplamak amacıyla iki sınıf öğretmeniyle bireysel görüşme yapılmış ve bazı videolar gösterilmiştir. Videolar öncesinde SBSÖ, SSBSD, SBSD ile ilgili bilgiler paylaşılmıştır. Çalışmada yapılan beceri analizi, alt davranışlar (kapalı hece, açık hece, üç harf tek hece, üç harf iki hece, kelime, cümle), bir alt davranışta hem okuma da hem de yazmada tam ölçüt karşılanmadan diğer alt bir davranışa geçmeme, ulama yapılmadan bir bütün olarak heceleri, kelimeleri ve cümleleri okuma-yazma, çok tekrar yapma konularında bilgilendirmeler yapılmıştır. Bu bilgilendirmelerin ardından açık uçlu olarak hazırlanan, on üç sorudan oluşan öğretmen sosyal geçerlik soru formu verilerek bu formda yer alan soruları okumaları istenmiştir. Anlaşılmayan bir durumun olmadığını belirtmelerinden sonra bu formda yer alan soruları tek başlarına yanlarında uygulamacı olmadan yanıtlamaları istenmiştir.

Bulgular

Elde edilen veriler, iki katılımcıda her üç davranışta yer alan alt davranışların tamamında STCY ile okuma-yazma öğretiminde SBSÖ'nün etkili olduğunu göstermektedir. Covid-19 küresel salgını nedeniyle öğretimin sonlandırıldığı üçüncü katılımcıda ise birinci davranışta yer alan ilk üç alt davranışta etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel gereksinimi olan bireylere STCY ile okuma-yazma öğretiminde SBSÖ etkililiğine ilişkin elde edilen bulgular her üç davranışta yer alan alt davranışların öğrenilme sürecinin kolayca gözlemlenebilmesi için çizgi grafiği kullanılarak gösterilmiştir. Grafikte toplu yoklama, uygulama ve izleme oturumları olmak üzere üç evrede elde edilen veriler yer almaktadır. Grafikte uygulama kısmında yer alan veriler her bir davranışta yer alan ve son alt davranış olan cümle alt davranışlarına ait verilerdir. Grafiklerde yer verilen dört tane toplu yoklama oturumlarından birinci toplu yoklama oturumu olan başlama düzeyi evresinde, öğretime başlamadan önce katılımcıların okuma-yazma becerilerine ilişkin performansı ile ilgili veriler yer almaktadır. Grafikte yer alan toplu yoklama ve izleme oturumlarında yer alan veriler öğretim oturumlarında öğretimi yapılan cümlelerden farklı olan cümleler ile ilgili verilerdir.

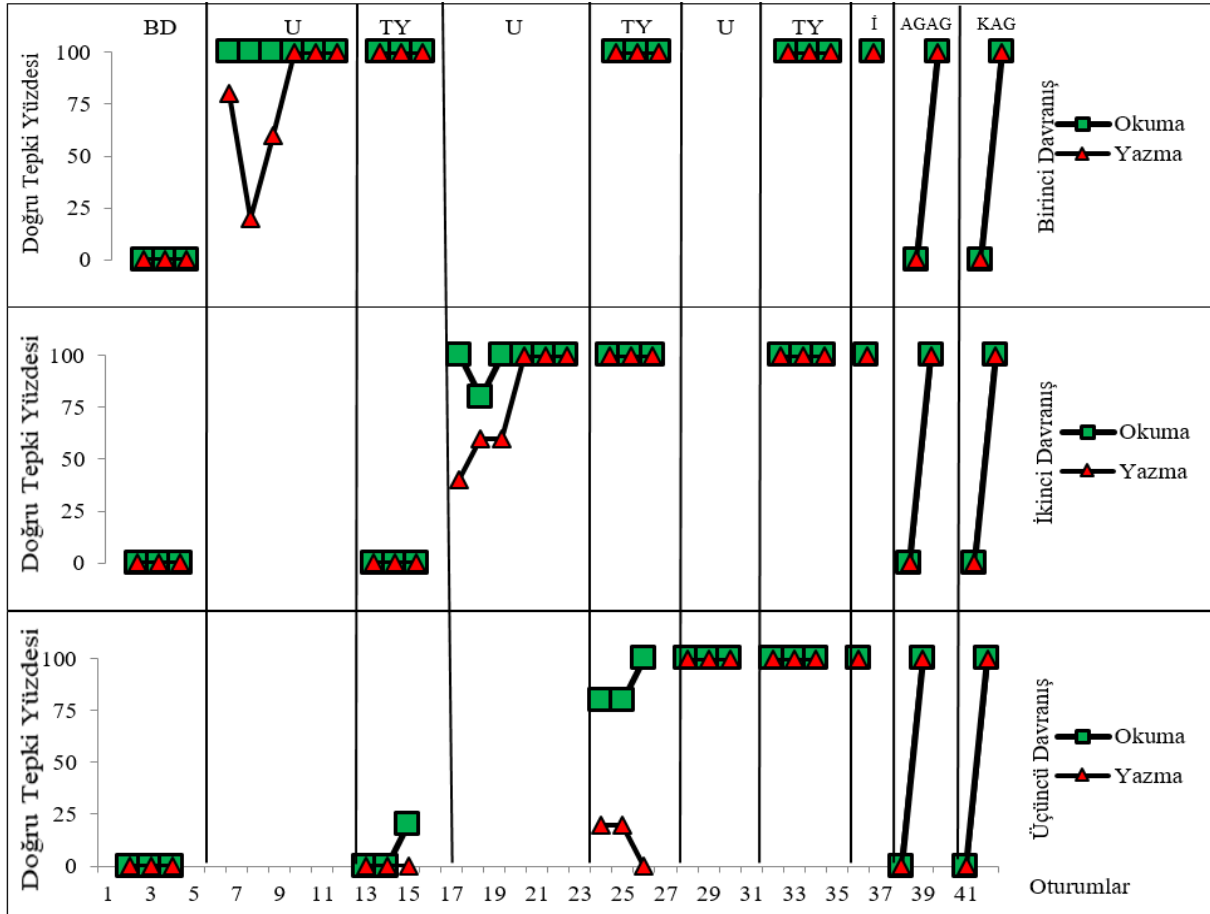
Şekil 1'de görüldüğü gibi Kerem'in okuma-yazma becerileri ile ilgili üç davranışta, öğretime başlamadan önceki performansını belirlemek üzere gerçekleştirilen birinci toplu yoklama oturumlarındaki üç oturumda da okuma ve yazma becerilerindeki düzeyinin %0 olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi evresinde gerçekleştirilen başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra birinci ses grubunun tüm alt davranışları aşamalı olarak ölçüt karşılama esasına göre çalışılmıştır. Birinci davranışta yer alan tüm alt davranışlarda ölçüt karşılandıktan sonra gerçekleştirilen ikinci yoklama oturumunda katılımcının birinci davranışa ilişkin okuma-yazma becerilerine %100 doğru tepkide bulunduğu gözlenmiştir. Bu sırada öğretim yapılmayan ikinci ve üçüncü davranışlardaki performans düzeyinin hala sıfır düzeyinde olduğu görülmüştür. İkinci davranışta yer alan tüm alt davranışlarda da ölçüt karşılandıktan sonra gerçekleştirilen üçüncü yoklama oturumunda katılımcının birinci ve ikinci davranışa ilişkin okuma-yazma becerilerine %100 doğru tepkide bulunduğu gözlenmiştir. Bu sırada öğretim yapılmayan üçüncü davranışta okuma becerisinde kendiliğinden genellemeye dayalı performans farklılaşması olduğu izlenmiştir. Üçüncü davranışta yer alan tüm alt davranışlarda ölçüt karşılandıktan sonra gerçekleştirilen dördüncü yoklama oturumunda katılımcının birinci, ikinci ve üçüncü davranışa ilişkin okuma-yazma becerilerine %100 doğru tepkide bulunduğu gözlenmiştir. Kerem, birinci, ikinci ve üçüncü davranışta yer alan tüm alt davranışları sırasıyla yaklaşık olarak 55, 11 ve 7 saatte öğrenmiştir. Öğretim bittikten bir, iki ve dört hafta sonra olmak üzere düzenlenmesi planlanan izleme oturumları Covid-19 küresel salgını nedeniyle dört ay sonra düzenlenmiştir. İzleme oturumlarında katılımcının hem okuma hem de yazma becerilerinde %100 doğru tepkide bulunduğu gözlenmiştir. Bu veri öğrenilen okuma-yazma becerilerinin unutulmadığı ve kalıcı olduğunu göstermektedir. Kerem hem araç-gereçler arası (AGAG) hem de kişilerarası genelleme (KAG) için düzenlenen ön-test oturumlarında %0; son-test oturumlarında ise %100 doğru tepkide bulunmuştur. Bu veriler Kerem'in edindiği becerileri farklı kişilere ve farklı araç-gerece genellediği sonucu çıkarılabilir.

Şekil 2'de görüldüğü gibi Saadet'in okuma-yazma becerileri ile ilgili üç davranışta, öğretime başlamadan önceki performansını belirlemek üzere gerçekleştirilen birinci toplu yoklama oturumlarındaki üç oturumda da

okuma ve yazma becerilerindeki düzeyinin %0 olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi evresinde gerçekleştirilen başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra birinci ses grubunun tüm alt davranışları aşamalı olarak ölçüt karşılama esasına göre çalışılmıştır. Birinci davranışta yer alan tüm alt davranışlarda ölçüt karşılandıktan sonra gerçekleştirilen ikinci yoklama oturumunda katılımcının birinci davranışa ilişkin okuma-yazma becerilerine %100 doğru tepkide bulunduğu gözlenmiştir. Bu sırada öğretim yapılmayan ikinci ve üçüncü davranışta okuma ve yazma becerisinde kendiliğinden genellemeye dayalı performans farklılaşması olduğu izlenmiştir. İkinci davranışta yer alan tüm alt davranışlarda da ölçüt karşılandıktan sonra gerçekleştirilen üçüncü yoklama oturumunda katılımcının birinci ve ikinci davranışa ilişkin okuma-yazma becerilerine %100 doğru tepkide bulunduğu gözlenmiştir. Öğretim yapılmayan üçüncü davranışta okuma ve yazma becerisinde kendiliğinden genellemeye dayalı performans farklılaşması olduğu izlenmiştir. Öğretimi yapılmayan üçüncü davranışta okuma becerisi için %100 doğru tepkide bulunmasına rağmen hem okumada hem de yazmada eşzamanlı olarak %100 ölçüte ulaşma beklendiğinden üçüncü davranışın öğretimiyle devam edilmiştir. Üçüncü davranışta yer alan tüm alt davranışlarda ölçüt karşılandıktan sonra gerçekleştirilen dördüncü yoklama oturumunda katılımcının birinci, ikinci ve üçüncü davranışa ilişkin okuma-yazma becerilerine %100 doğru tepkide bulunduğu gözlenmiştir. Saadet, birinci, ikinci ve üçüncü davranışta yer alan tüm alt davranışları sırasıyla yaklaşık olarak 39, 6 ve 6 saatte öğrenmiştir. Öğretim bittikten bir, iki ve dört hafta sonra olmak üzere düzenlenmesi planlanan izleme oturumları Covid-19 küresel salgını nedeniyle dört ay sonra düzenlenmiştir. İzleme oturumlarında katılımcının hem okuma hem de yazma becerilerinde %100 doğru tepkide bulunduğu gözlenmiştir. Bu veri öğrenilen okuma-yazma becerilerinin unutulmadığı ve kalıcı olduğunu göstermektedir. Saadet, hem araç-gereçler arası genelleme (AGAG) hem de kişilerarası genelleme (KAG) için düzenlenen ön-test oturumlarında %0; son-test oturumlarında ise %100 doğru tepkide bulunmuştur. Bu veriler Saadet'in edindiği becerileri farklı kişilere ve farklı araç-gerece genellediği sonucu çıkarılabilir.

Şekil 1

Kerem'in Birinci, İkinci ve Üçüncü Davranışlarda Yer Alan Cümle Alt Davranışlarındaki Okuma-Yazma Becerilerine İlişkin Başlama Düzeyi, Uygulama, Toplu Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarındaki Doğru Tepki Yüzdeleri

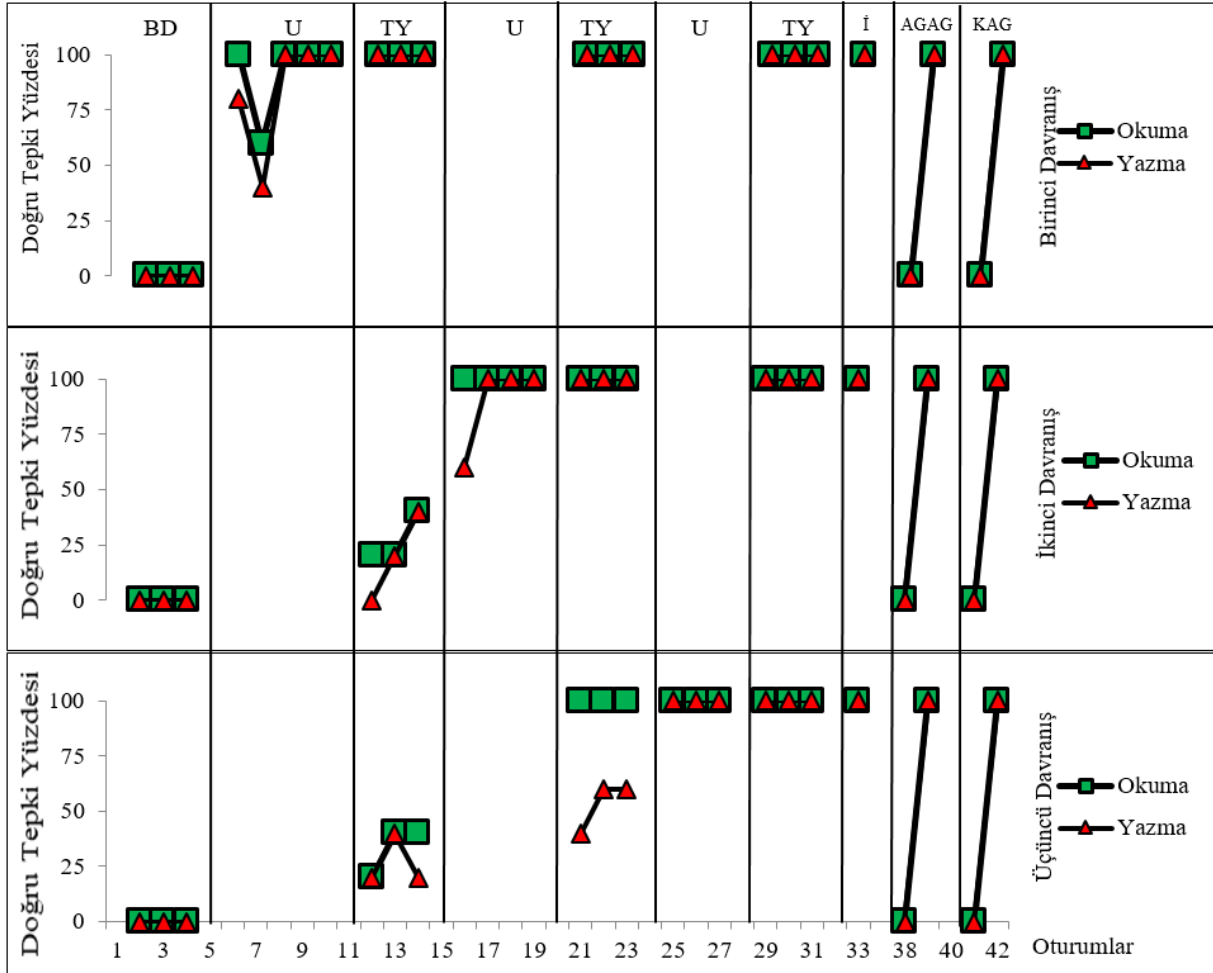


Covid-19 küresel salgını nedeniyle öğretimin tamamlanamadığı üçüncü katılımcı olan Emine ise birinci davranışta yer alan alt davranışlar olan kapalı heceleri 41; üç harf tek heceleri 20 ve üç harf iki heceleri 50 öğretim oturumunda öğrenmiştir. Dördüncü alt davranış olan üç harf iki hecelerde kararlı veriye ulaşılmadan öğretim salgın nedeniyle aile tarafından sonlandırılmıştır.

Sosyal geçerlik bulgularında, anne-babalar, okuma-yazma becerisinin öğretiminin önemli bulduklarını, çocuklarının çalışmaya katılmalarından memnun kaldıklarını, çocuklarında okuma-yazma becerisinde farklılıklar oluştuğunu ve benzer çalışmalara katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri, SBSÖ'yü bireysel eğitimde kullanmak istediklerini, STCY'de yapılan güçlük düzeyine ilişkin uyarlamaları (önce harflerin, ardından sırasıyla kapalı hecelerin, açık hecelerin, üç harf tek hecelerin, kelimelerin, cümlelerin) sınıf ortamında hem tüm öğrencilere hem de bireysel olarak okuma-yazma öğretiminde kullanmak istediklerini, ölçütü önemli ve gerekli bulduklarını belirtmişlerdir. Ulama yapılması ile ilgili bir sınıf öğretmeni bunun gerekli olduğunu belirtirken bir sınıf öğretmeni ise ulamanın bireysel olarak bazı öğrencilerde işe yaradığını bazı öğrencilerde ise tamamıyla kafa karışıklığına neden olduğunu belirtmiştir.

Şekil 2

Saadet'in Birinci, İkinci ve Üçüncü Davranışlarda Yer Alan Cümle Alt Davranışlarındaki Okuma-Yazma Becerilerine İlişkin Başlama Düzeyi, Uygulama, Toplu Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarındaki Doğru Tepki Yüzdeleri



Tartışma

Yapılan çalışmalarda SBSÖ hem zincir becerilerin öğretiminde (McDonnell & Ferguson, 1989; Miller & Test, 1989; Schuster vd., 1988) hem de işlevsel akademik becerilerin öğretiminde (Appelman vd., 2014; Ault vd., 1988; Gast vd., 1988; Hooper vd., 2014; Hughes & Fredrick, 2006; Stevens & Schuster, 1987; Swain vd., 2014) etkili bulunmuştur. Bu çalışmada, iki katılımcı her üç davranışta yer alan tüm alt davranışları; bir katılımcı birinci

davranışta yer alan ilk üç alt davranışı edinmiştir. Bu bulgular, bu çalışmanın katılımcıları olan zihin yetersizliği olan bireylere (ZYOB), STCY ile okuma-yazma öğretiminde SBSÖ'nün etkili olduğunu göstermiştir. UDA'ya dayalı öğretim uyarlaması yapan Eyidoğan'ın (2005) yaptığı çalışmada da bu araştırmada olduğu gibi cümle çözümlene yöntemiyle yapılan okuma yazma öğretiminde güçlük düzeyine ve sunum biçimine göre analize dayalı aşamalandırmayla öğretim uyarlaması yapılmış ve etkili bulunmuştur. Özak ve Avcıoğlu'nun (2007) çalışmasında ise bu çalışmada olduğu gibi SBSÖ ile öğretim kullanılarak yer-yön bildiren kelimeleri okuma becerisinin öğretimi yapılmış ve yöntem etkili bulunmuştur. Bulgular, ZYOB'lere okuma-yazma becerileri öğretilirken hem hedef davranışın edinimini kolaylaştıran analize dayalı aşamalandırmanın hem de uygun yöntem seçimiyle sistematik bir programlamanın beklenen etkiyi gerçekleştirilmeye katkısının olacağını göstermiştir.

Aşamalı yardım tekniği kullanılarak tablet bilgisayar aracılığıyla sunulan öğretimin (Eliçin vd., 2015) ve UDA'ya dayalı aşamalandırmayla yapılan öğretim uyarlamasının kullanıldığı cümle yöntemiyle öğretimin (Kırcaali-İftar & Düzkanar, 1999) okuma-yazma becerilerinin ediniminde etkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu araştırmada, yapılan bu çalışmalarda önerilen uyarlamalar, cümle yöntemiyle öğretim sistematığına benzer bir uygulama ve ölçüte dayalı yığışlı olmayan uygulama yapılarak benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Grafikselleştirilmiş sözel geribildirimlere göre daha etkili bulunduğu çalışmada Güzel-Özmen ve diğerlerinin (2010) önkoşul becerilerde ölçüt karşılamaya dayalı öğretim önerisi bu çalışmada da dikkate alınmış ve benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretimin tamamlandığı iki katılımcıda gerçekleştirilen toplam öğretim oturumları sayısının ve süresinin ortalama %55.5'i birinci davranışta yer alan ilk üç alt davranışların öğretiminde (kapalı hece, açık hece, üç harf tek hece) gerçekleşmiştir. Bu bulgular, araştırmanın katılımcılarının daha önce öğrenme yaşantısının olmadığı SBSÖ ile okuma-yazma becerilerini öğrenmenin temelini birinci davranışta gerçekleştiğini göstermektedir. Sistematize edilen uygulamalarda uygulamacı bilimsel geçerliliği olan bir yöntemi kullandığından emin olduğu için başarısız olma kaygısı yaşamamış ve uygulamayı aynı kararlılıkla sürdürmüştür. Katılımcıların birinci davranışta okuma-yazma mantığını kavramalarının, onların ikinci ve üçüncü davranıştaki heceleri, kelimeleri, cümleleri çok daha hızlı öğrenmelerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu bulgu, STCY'de açık heceye ulaşmada, açık heceleri öğrenmede öğrencilerin zorlandıklarını belirleyen (Aktürk, 2009; Karaman & Yurduseven, 2008; Özcan & Özcan, 2016; Özsoy, 2006; Yurduseven, 2007) araştırmalarla uyumsuzdur. STCY ile yapılan öğretimde öğrencilerin heceleyerek okuduklarını ve iki ve daha fazla heceden oluşan kelimeleri hem okumada hem de yazmada güçlük yaşadıklarını ileri süren (Bektaş, 2007; Ceylan-Aba, 2011; Karaman & Yurduseven, 2008; Özsoy, 2006; Uslu, 2014) araştırmalarla da paralellik göstermemektedir. Bu araştırmanın bulguları okuma-yazma sürecinin uzun zaman aldığı (Aker, 2009); kelimelerin harflerini eksik yazma, kelimeleri yanlış yazma (Özcan & Özcan, 2016; Seçil-Karamuklu, 2018); gibi yazmayı olumsuz etkilediğini gösteren (Tokta, 2008); harf, hece ve kelimeleri yanlış-eksik yazmanın uzun süre devam ettiğini belirleyen (Bektaş, 2007; Özsoy, 2006); okuma hızını yavaşlattığını belirten (Ceylan-Aba, 2011; Karaman & Yurduseven, 2008; Tokta, 2008); yazma hızını yavaşlattığını belirten (Karaman & Yurduseven, 2008; Yurduseven, 2007) araştırmaların bulgularından farklıdır. Bu araştırmalarda UDA'ya dayalı olarak hem öncülün, hem hedef davranışın hem de sonucun uyarlamaları aynı anda yapılmış ve yine UDA'ya dayalı bir öğretim yöntemi sistematığıyla uygulama tamamlanmıştır. Bu nedenle STCY atfedilen güçlüklerin hiç birisi yaşanmamıştır. UDA'ya dayalı analizler ve uyarlamalar gerektiği kadar yapılarak uygulamaya konduğunda hataların oluşumunun engellenebileceği gösterilmiştir. ZYOB'ler ile çalışan öğretmenlerin yaptıkları uygulamalarda sık sık uyguladığı yöntem ve tekniği değiştirmek yerine çok kapsamlı planlanmış ve etkililiği bilinen bir yöntemle kararlı biçimde uygulamalarını sürdürmek önerilebilir. Ayrıca okuma-yazma gibi karmaşık zincir beceri niteliğindeki hedef davranışların öğrenilmesini kolaylaştırmak üzere becerinin yapısal analizinin bilinmesi gerektiğinin de altını çizmek gerekir. Bu yeterlilik özel eğitim öğretmenlerine lisans eğitimi süresince kazandırılmalıdır. Sunum biçimine göre analiz yapılarak ortadan kaldırılan yığışlı öğretim sayesinde hedef davranışın öğrenilmesinin kolaylaştığı gözlenmiştir. Dolayısıyla karmaşık zincir davranışların öğretiminde zincirin halkaları bağımsız öğretilerek sonradan zincir hale getirilmesi alternatif bir uygulama olarak akılda tutulmalıdır.

Altındağ-Kumaş ve diğerlerinin (2021) çalışmasında ÖGB'lerin yaşadıkları farklı okuma-yazma zorluklarında öğretmenlerin aynı yöntemi kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Farklı yöntem arayışları ya da uygulamada olan STCY'nin olduğu gibi kullanılması yerine bu yöntemin UDA'ya dayalı olarak analiz edilerek okuma-yazma öğrenimini kolaylaştırdığı ve bunun bir sonucu olarak ZYOB'lerin kaynaştırmada kalmasını kolaylaştıracağı bu araştırmada görülmüştür. Gürgür ve diğerlerinin (2012) çalışmasında ÖGB'lerin aynı hızda öğrenemeyeceği belirlenmiştir. Bu çalışmada Saadet'in birinci davranışta yer alan tüm alt davranışları Kerem'den 16 saat daha az sürede öğrendiği, bu farkın ikinci davranışta 6 saate ve üçüncü davranışta da 1 saate düştüğü

görülmüştür. Böylece öğrenme hızı bakımından bireysel farklılığın çalışma ilerledikçe azalmış olması ZYOB'lerin akranlarıyla aynı hızda öğrenemeyebileceğini gösterse de aynı yöntemle öğrenebileceğini ve arkadaşlarıyla yan yana kalabileceğini gösterdiği söylenebilir. Bunun yanında katılımcıların okuma becerilerinde yazma becerilerine göre daha hızlı ulaştıkları görülmüştür. Bu çalışmada olduğu gibi zihinsel, görsel-algısal, fiziksel bileşenlerin hepsini bir arada bulandıran yazma (Güneş, 2019) ve yazmadan daha az çabayı gerektiren okuma öğretimi birlikte hedeflenirse, çalışılan hedef beceride hem okumada hem de yazmada ölçüt karşılanana kadar bir sonraki hedef beceriye geçilmezse, okuma-yazma arasındaki eşitsizlik (Buğday, 2015) sorununun ortadan kaldırılabileceği düşünülmektedir.

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim alan ÖGB'lerin akranlarıyla aynı hızda öğrenememeleri (Gürgür vd., 2012) ve öğrenme ile ilgili güçlük yaşamalarından (Sadioğlu vd., 2012) dolayı programlarında uyarlamalar yapılmasını (Tokta & Avcıoğlu, 2012) öneren araştırmalarda öğretmenlerin farklı yöntem ve tekniklere yer vermeleri, öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun olan çalışmaları yapmaları (Başal & Batu, 2002) önerilmiştir. Bu çalışmada da öğretmenlerin bilimsel dayanaklı bir yöntemi çocukların özelliklerine uygun olarak detaylı bir şekilde uyarlama becerisine sahip olması halinde araştırmalarda belirtilen pek çok sıkıntılı durumla baş etme girişimlerini sürdürebilmeleri için bir örnek oluşturulmuştur.

Beyin temelli öğrenme kuramında, öğretimde tekrarlara yer verilmesi, öğretim anında stressiz bir ortamın oluşturulması, bireylerin dikkatinin yoğunlaştırılması, öğrenebileceklerine olan inancın onlara hissettirilmesi (Caine & Caine, 2018) vurgulanmıştır. Bloom (1976) ise tam öğrenme kuramında, öğretilmek istenen davranışların planlanmış olması, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere doğru yer ve zamanda yardım edilmesi, bu davranışları öğrenmeleri için onlara yeterli zaman verilmesi, ölçüt belirlenmesi gerektiğini dile getirmiştir. Ayrıca tam öğrenme kuramında derse karşı tutum, zaman, ön öğrenmeler, ilgi, başarı inancı, pekiştirici, geribildirim, araç-gereç, öğrenci katılımı gibi değiştirilebilir öğelerle etkili öğrenmenin sağlanacağı ileri sürülmüştür (Senemoğlu, 2006; Tarakcıoğlu-Altınay, 2017; Yeşilyurt, 2019). Değinilen bu önemli noktalar göz önünde bulundurulmuş ve bu önerilerin tamamı uygulama uyarlaması olarak kullanılmıştır. Bu uygulama uyarlamaları sonucunda araştırmanın katılımcılarının okuma-yazma becerilerini edindikleri görülmüştür.

Edininin yanı sıra her üç davranışta yer alan tüm alt davranışları öğrenen iki katılımcıyla gerçekleştirilen kişilerarası ve araç-gereçler arası genelleme oturumlarında katılımcıların edindikleri becerileri hem kişilerarası hem de araç-gereçler arası genelleyebildikleri görülmüştür. Ayrıca edinilen becerilerin kalıcı olup olmadığını belirlemek için öğretim bittikten sonra Covid-19 küresel salgını nedeniyle okulların kapalı olmasından dolayı dört ay sonra yapılan izleme oturumlarında elde edilen bulgular, katılımcıların edindikleri becerileri unutmadıklarını göstermiştir. Bu dört aylık süreçte katılımcıların, araştırma sürecinde öğretilenleri daha kolay biçimde evde kendi kendilerine ya da ailelerinin yönlendirmesiyle tekrar ederek okuma-yazma becerilerini geliştirdikleri ve edinilen becerileri unutmadıkları söylenebilir. Bu bulgu, STCY ile okuma-yazma öğretiminde öğrenilen becerilerin çabuk unutulduğu bulgusundan (Tokta, 2008) farklıdır. Yapılan bir çalışmaya benzer olarak (Eliçin vd., 2015) bu çalışmada da katılımcıların ailelerinden ve sınıf öğretmenlerinden sosyal geçerlik verisi toplanmış ve elde edilen veriler araştırmanın sosyal açıdan geçerli olduğunu düşündürebilecek niteliktedir.

Bu araştırmanın güçlü yanı hem okuma hem de yazma becerisinin aynı anda öğretilmesinin amaçlanması ve çalışma sonucunda ikisinin birlikte ilerlediğinin ve başta okuma lehine olan öğrenme hızının çalışma ilerledikçe eşitlendiği görülmüştür. Kaynaştırma ortamında ZYOB'lere günde kırk dakika gibi kısa bir süre ile okuma-yazma öğretimin yapılması sonucunda iki-üç ay içerisinde bu becerilerin temelini edinecekleri yapılan bu çalışmadan elde edilen veriler ışığında öngörülmüştür. Böylece ZYOB'leri kaynaştırma ortamından ayırmadan okuma-yazma becerilerini öğrenebilecekleri ile ilgili bir inancın yerleşmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, okuma-yazma öğretiminin ilk zamanlarında olan yavaş ilerlemenin bir süreç olduğuna, süreç içerisinde öğrenme hızının ilerlediğine ve bu doğrultuda pes etmemeleri gerektiğine inanmalarına da katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada heceler, kelimeler ve cümleler sesler birleştirilmeden, heceleme yapılmadan bir bütün olarak okuma; söylenen hece, kelime ve cümleler sesler çıkarılmadan, heceleme yapılmadan yazma öğretilmiştir. Bu şekilde yapılan öğretimle katılımcılar okuma-yazma becerilerini edinmişlerdir. STCY'nin heceleyerek okuma, heceleyerek yazma, okuma ve yazma hızının düşük olması gibi vurgulanan olumsuz yanlarını ortadan kaldıran uygulanabilir bir model sunması bu çalışmanın diğer güçlü bir yanını göstermektedir.

Bu araştırma sonucuna göre UDA'nın teknolojik olma özelliğinden de cesaret alarak okuma-yazma öğretimi için, bir bilgisayar programının oluşturulması önerilebilir. Bilindiği gibi teknolojik olma, yinelenbilir olma ve tekrarlanabilir olma özelliğidir. Bu çalışmada yapılan analize dayalı uyarlamaların bir bilgisayar programına aktarımı oldukça kolaydır. Böylece uygulamanın tümü ayrıntılı bir şekilde yinelenabilir biçimde

yazıldığında analiz ve uygulama hatası ihtimali ortadan kaldırılmış olur. Bu şekilde doğru biçimde yinelenebilir olması sağlanır. Böylece günümüz koşulları gibi yüz yüze eğitimin aksaması durumunda online olarak anne-babanın kontrolünde olacak şekilde bir okuma yazma süreci planlamasının yapılabileceği söylenebilir. Ayrıca erişilebilirlik problemi yaşanan coğrafi bölgelerdeki tüm çocuklar için okuma yazmayı mümkün kılacak oldukça sistematik olan bu uyarlama yaygın bir etki yaratabilir. Sonraki araştırmalarda iki-üç kişilik küçük gruplar oluşturularak uygulama yinelenabilir. Ayrıca SBSÖ farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasıyla etkililik ve verimlilik karşılaştırmaları yapılabilir. Teknoloji uyarlaması yapıldıktan sonra akran öğretiminin planlanması da önerilebilir.

Her çalışmada sınırlılıklar olabileceği gibi yapılan bu çalışmanın da üç sınırlılığı bulunmaktadır; (a) birinci grupta, ikinci grupta yer alan harfler, bu harflerden oluşan heceler, kelimeler, cümleler ve bu iki grupta yer alan harflerin kombinasyonundan oluşan heceler, kelimeler, cümleler, (b) 2019-2020 eğitim-öğretim yılı başlangıcı, (c) İstanbul'un bir ilçesinde bulunan ilkokullarda öğrenim gören ZYOB'ler.

Yazarların Katkı Düzeyleri

Araştırmanın konusunun belirlenmesinde, araştırma deseninin belirlenmesinde, verilerin toplanmasında, verilerin analizinde ikinci yazar birinci yazara danışmanlık yapmıştır. Araştırmanın tüm uygulamaları birinci yazar tarafından yürütülmüştür. Araştırmanın raporlanmasında ikinci ve üçüncü yazarların katkısı bulunmaktadır.

Kaynaklar

- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2020). *Engelli ve yaşlı istatistik bülteni*. https://www.aile.gov.tr/media/60415/istatistik_bulteni_ekim20.pdf
- Aker, Z. (2009). *Zihinsel engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yöntemi ile cümle yönteminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi* (Tez Numarası: 249357) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akman, E., & Aşkın, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1-18. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/76964>
- Aktürk, Y. (2009). *İlk okuma-yazma öğretiminde "ses temelli cümle yönteminin" uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Şanlıurfa/Viraneşehir örneği)* (Tez Numarası: 235034) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akyol, H., & Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 81-95. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19561/208530>
- Altındağ-Kumaş, Ö., Sümer-Dodur, H. M., & Yazıcıoğlu, T. (2021). Teachers' knowledge about dyslexia and reading models: Dyslexia and reading models. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(3), 3096-3121. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1312952.pdf>
- Appelman, M., Vail, C. O., & Lieberman-Betz, R. G. (2014). The effects of constant time delay and instructive feedback on the acquisition of english and spanish sight words. *Journal of Early Intervention*, 36(2), 131-148. <https://doi.org/10.1177/1053815114563613>
- Arslantaş, H. İ., & Cinoğlu, M. (2010). İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümleme yönteminin karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 81-92. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/92282>
- Ault, M. J., Wolery, M., Gast, D. L., Doyle, P. M., & Eizenstat, V. (1988). Comparison of response prompting procedures in teaching numeral identification to autistic subjects. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18, 627-636. <https://doi.org/10.1007/BF02211880>
- Babayiğit, Ö. (2012). *İlk okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin alternatif ses sıralamasının etkililiğinin incelenmesi* (Tez Numarası: 314778) [Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Başal, M., & Batu, S. (2002). Zihin özürlü öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 85-98. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000067
- Bay, Y. (2010a). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Ahi Evren Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 257-277. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1493954>
- Bay, Y. (2010b). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 164-181. <http://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11630/5359/BAY%2c%20Yal%2c%a7%2c%b1n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bayat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma programının uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(3), 759-775. <https://www.bibliomed.org/mnsfulltext/218/218-1596949156.pdf?1671447257>
- Baydık, B., & Bahap-Kudret, Z. (2012). Öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin etkilerine ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 1-22. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001234

- Bektaş, A. (2007). *Ses temelli cümle yöntemiyle gerçekleştirilen ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi* (Tez Numarası: 220612) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Beyazıt, N. (2007). *İlk okuma yazma öğretiminin kazandırılmasında çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi* (Tez Numarası: 208261) [Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). İlkokuma ve yazma öğretiminin ve alfabe kitaplarının tarihsel gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 14(114), 8-32. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5307/1468>
- Bloom, B. S. (1976). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D. A. Özçelik, Çev.; 3. baskı). Pegem Akademi. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2012).
- Buğday, M. (2015). *Okula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi* (Tez Numarası: 407563) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Caine, R. N., & Caine, G. (2018). *12 brain/mind natural learning principles*. https://www.education.sa.gov.au/docs/curriculum/tfel/tfel-resource-library/12_brain_mind_natural_learning_principles.pdf?acsf_files_redirect
- Ceylan-Aba, T. (2011). *İlköğretim 1. sınıf Türkçe dersi ilk okuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi (Balıkesir ili örneği)* (Tez Numarası: 345867) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelenk, S. (2002). İlk okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 1(2), 40-47. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/429220>
- Deniz, S. (2008). *Özel eğitim sınıfına devam eden zihin engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Tez Numarası: 218702) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dogoe, M. S., Banda, D. R., Lock, R. H., & Feinstein, R. (2011). Teaching generalized reading of product warning labels to young adults with autism using the constant time delay procedure. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(2), 204-213. <https://www.jstor.org/stable/23879691?seq=1>
- Doğan, B. (2007). Denizli ili ilköğretim okullarında çalışan birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 79-90. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16623>
- Düzkanar, A. (2014). *Okuma-yazma öğretimi*. <http://docplayer.biz.tr/41765596-Okuma-yazmaogretimi.html>
- Düzkanar, A. (2017a). 6-12 yaş çocuklarında okuma becerilerinin desteklenmesi. N. Akmanoğlu (Ed.), *Gelişimsel yetersizliği olan bireylere yönelik 6-12 yaş öğrencilere kurumda akademik alanlarda destek* içinde (ss. 86-106). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Düzkanar, A. (2017b). 6-12 yaş çocuklarında yazma becerilerinin desteklenmesi. N. Akmanoğlu (Ed.), *Gelişimsel yetersizliği olan bireylere yönelik 6-12 yaş öğrencilere kurumda akademik alanlarda destek* içinde (ss. 108-131). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Eliçin, Ö. (2016). İlkokuma yazma öğretim uygulamaları. H. Avcıoğlu (Ed.), *Özel eğitimde okuma-yazma öğretimi* içinde (ss. 89-133). Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Eliçin, Ö., & Yıkılmış, A. (2015). Otizmi olan öğrencilere okuma-yazma öğretme konusunda sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 231-242. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17151>
- Eliçin, Ö., Yıkılmış, A., & Cavkaytar, A. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara işlevsel okuma becerilerinin kazandırılmasında tablet bilgisayar aracılığı ile sunulan programın etkililiği. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(13), 255-279. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/273495>
- Engin, G., & Uygun, S. (2011). Osmanlı'dan günümüze okuma-yazma öğretimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 197-216. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/715855>

- Erbaş, D. (2007). Var olan performans düzeyinin belirlenmesi ve yazılması. O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi* içinde (ss. 69-80). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Erbaş, D. (2012). Güvenirlilik. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* içinde (ss. 109-132). Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Erdem, M. (2010). *Eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere okuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle ve cümle çözümleme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez Numarası: 258051) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Eyidoğan, F. (2005). *Zihin özürü öğrencilere silikleştirilen resimli fiş cümleleriyle okuma-yazma öğretiminde hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği* (Tez Numarası: 187988) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gast, D. L., Ault, M. J., Wolery, M., Doyle, P., & Belanger, S. (1988). Comparison of constant time delay and the system of least prompts in teaching sight word reading to students with moderate retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 23(2), 117-128. https://www.academia.edu/54328420/Comparison_of_constant_time_delay_and_the_system_of_least_prompts_in_teaching_sight_word_reading_to_students_with_moderate_retardation
- Güneş, F. (2019). İlk yazma öğretimi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(2), 121-142. <https://doi.org/10.29250/sead.550779>
- Gürgür, H., Kış, A., & Akçamete, G. (2012). Kaynaştırma öğrencilerine sunulan bireysel destek hizmetlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 689-701. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90560>
- Güzel-Özmen, R., Yakın, M., & Kalkan, S. (2010). Otistik öğrencilerin harfleri ve harfleri oluşturan çizgileri çizme becerisinde iki farklı performans dönütünün etkililiğinin karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 97-107. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/411094>
- Handen, B. L., & Zane, T. (1987). Delayed prompting: A review of procedural variations and results. *Research in Developmental Disabilities*, 8(2), 307-330. [https://doi.org/10.1016/0891-4222\(87\)90010-2](https://doi.org/10.1016/0891-4222(87)90010-2)
- Hooper, J., Ivy, S., & Hatton, D. (2014). Using constant time delay to teach Braille word recognition. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 108(2), 107-121. <https://doi.org/10.1177/0145482X1410800203>
- Hughes, T. A., & Fredrick, L. D. (2006). Teaching vocabulary with students with learning disabilities using classwide peer tutoring and constant time delay. *Journal of Behavioral Education*, 15(1), 1-23. <https://doi.org/10.1007/s10864-005-9003-5>
- Işıkoğan-Uğurlu, N. (2016). İlkokuma yazmanın tarihsel gelişimi. H. Avcıoğlu (Ed.), *Özel eğitimde okuma-yazma öğretimi* içinde (ss. 1-33). Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Kakşa, M. H. (2019). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları okuma-yazma yöntemlerine ilişkin görüşleri* (Tez Numarası: 549964) [Yüksek lisans tezi, Bayburt Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kanmaz, A. (2007). *Ses temelli cümle yöntemini uygulayan birinci sınıf öğretmenlerinin yöntem hakkındaki görüşleri ve öğrencilerin okuma yazma becerilerini değerlendirmeleri* (Tez Numarası: 214877) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karadağ, R., & Gültekin, M. (2007). İlk okuma yazma öğretiminde çözümleme ve birleşim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 102-121. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63276>
- Karaman, M. K., & Yurduseven, S. (2008). İlk okuma-yazma programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 115-129. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/202474>
- Kırcaali-İftar, G., & Düzkantar, A. (1999). Zihin özürü öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla uygulanan resimli fişlerle okuma-yazma öğretiminin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3) 3-13. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000046

- Koç, R. (2012). Okuma yazma öğretimi yöntemleri ve ses temelli cümle yöntemi uygulaması. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish*, 7(4), 2259-2268. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933460.pdf>
- McDonnel, J., & Ferguson, B. (1989). A comparison of constant time delay and decreasing prompt hierarchy strategies in teaching banking skills to students with moderate handicaps. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22, 85-91. <https://doi.org/10.1901/jaba.1989.22-85>
- Miller, U. C., & Test, D. W. (1989). A comparison of constant time delay and most to least prompting in teaching laundry skills to students with moderate reterdation. *Education and Training in Mental reterdation*, 24, 363-370. <https://www.jstor.org/stable/23878520>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. <http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2009.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. <http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2015.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar)*. <http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2017.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar)*. http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce_2018.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *Milli eğitim istatistikleri, örgün eğitim 2019-2020*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf
- Özak, H., & Avcıoğlu, H. (2007). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma becerilerinin öğretiminde bilgisayar aracılığıyla sunulan eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 33-50. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16814>
- Özcan, A. F., & Özcan, A. O. (2016). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm önerileri: Nitel bir araştırma. *Istanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 69-103. <https://doi.org/10.17336/igusbd.61470>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). T.C. Resmi Gazete, (30471), 7 Temmuz 2018. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07_072018.pdf
- Özgün, S. (2010). *Eski ve yeni ilköğretim programlarında ilk okuma yazma öğretimine ilişkin bir araştırma* (Tez Numarası: 249768) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özsoy, U. (2006). *Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler (Eskişehir il örneği)* (Tez Numarası: 188861) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Palas, A. Y. (2017). *Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlere yönelik öğretmen görüşleri* (Tez Numarası: 470330) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sadioğlu, Ö., Batu, S., & Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşler. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 399-432. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153481>
- Samancı, S. (2007). *Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler* (Tez Numarası: 206483) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Schoen, S. F., & Sivil, E. O. (1989). A comparison of procedures in teaching self help skills: Increasing assistance time delay and observational learning. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19, 57-72. <https://doi.org/10.1007/BF02212718>

- Schuster, J. W., Gast, D. L., Wolery, M., & Gultinan, S. (1988). The effectiveness of constant time delay procedure to teach chained responses to adolescents with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21(2), 169-178. <https://doi.org/10.1901/jaba.1988.21-169>
- Schuster, J. W., Morse, T. E., Ault, M. J., & Doyle, P. M. (1998). Constant time delay with chained tasks: A review of the literature. *Education and Treatment of Children*, 21(1), 74-106. https://www.jstor.org/stable/42899522#metadata_info_tab_contents
- Seçil-Karamuklu, E. (2018). *Disleksi olan öğrencilerde cümle çözümleme ve ses temelli cümle yöntemleri ile okuma yazma öğretiminin etkililiğinin karşılaştırılması* (Tez Numarası: 528190) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Senemoğlu, N. (2006). Plandan uygulamaya öğretim. M. Bilen (Ed.), *Tam öğrenme modeli* içinde (ss. 83-87). Anı Yayıncılık.
- Stevens, K., & Schuster, J. W. (1987). Effects of a constant time delay procedure on the written spelling performance of a learning disabled student. *Learning Disability Quarterly*, 10(1), 9-16. <https://doi.org/10.2307/1510750>
- Sucuoğlu, B. (2010). Sosyal kabulün artırılması. B. Sucuoğlu, & T. Kargın (Eds.), *İlköğretim'de kaynaştırma uygulamaları* içinde (ss. 297-339). Kök Yayıncılık.
- Swain, R., Lane, J. D., & Gast, D. L. (2014). Comparison of constant time delay and simultaneous prompting procedures: Teaching functional sight words to students with intellectual disabilities and autism spectrum disorder. *Journal of Behavioral Education*, 24, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10864-014-9209-5>
- Şahin, A. (2005). *İlk okuma-yazma öğretiminde kullanılan çözümleme ve bireşim yöntemlerinin uygulamalı olarak karşılaştırılması* (Tez Numarası: 206113) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şenel, H. G. (2004). Öğretmenlerin ilk okuma-yazma öğretiminde tercih ettikleri yöntemler. *İlköğretim Online*, 3(2), 48-53. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/91091>
- Şengül, H., & Akçin, N. (2010). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(2), 1-26. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001200
- Tarakcıoğlu-Altınay, A. (2017). Tam öğrenme modeli ilkeleri doğrultusunda geleneksel muhasebe eğitiminin değerlendirilmesi. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 54(624), 69-77. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/787884>
- Tekin-İftar, E. (2012). Davranış kayıt teknikleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* içinde (ss. 69-107). Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2020). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Vize Akademi Yayıncılık.
- Tok, Ş. (2001). İlk okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 257-276. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108500>
- Tok, Ş., Tok, T., & Mazi, A. (2008). İlk okuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(53), 123-144. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108298>
- Tokta, M. C. (2008). *Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinde ses temelli yöntemin okuma yazma öğretimine etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez Numarası: 216947) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tokta, M. C., & Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine okuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yöntemi'nin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 1(1), 11-24. <https://www.tijseg.org/index.php/tijseg/article/view/123/130>

- Turan, M. (2007). *İlköğretim 1. sınıf Türkçe dersi ilk okuma yazma programında uygulanan ses temelli cümle yönteminin uygulamadaki etkililiği* (Tez Numarası: 204623) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Turan, M. (2010). Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi ve yazı türlerine ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim*, 40(187), 8-22. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442721>
- Uçar, K. Ö. D. (2001). *Okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkililiğinin karşılaştırılması* (Tez Numarası: 108937) [Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uslu, S. (2014). *Yenilenen ilkökul basamağında gerçekleştirilen okuma yazma öğretim sürecine ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez Numarası: 375617) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Vatansever, H. (2008). *Cümle yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre okuma yazma öğrenmiş çocukların okuduğunu anlamadaki başarı durumlarının değerlendirilmesi* (Tez Numarası: 219949) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yeşilyurt, E. (2019). Kuramsal temelleri açısından öğretim stratejilerinin temel özellikleri: Bir derleme çalışması. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 57-78. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/778293>
- Yılmaz, M., & Ağırtaş, M. N. (2009). İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, Hatay ili örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 164-175. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183108>
- Yurduseven, S. (2007). *İlk okuma yazma programının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi* (Tez Numarası: 206180) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.



The Effectiveness of the Constant Time Delay Procedure in Teaching Reading and Writing with the Sound-Based Sentence Method

Adnan Ari¹

Ayten Düzkantar²

Emine Eratay³

Abstract

Introduction: The present study was planned since no practical study adapted for individuals with special needs (ISN) was found in teaching reading and writing with the sound-based sentence method (SBSM). There were few studies aimed at teaching reading and writing, and the skills targeted in these studies were limited. This study aimed to determine the effectiveness of the constant time delay procedure (CTDP) in teaching reading and writing with the sound-based sentence method to individuals with special needs. In addition to the said main purpose, the permanence of reading and writing skills and their generalizability across materials and persons were also examined. Moreover, the opinions of families and teachers of ISN were obtained to collect social validity data.

Method: Three INS were included in this study. Of these, two were girls, and one was a boy, all aged seven. They attended the second grade as full-day co-teaching inclusive students and had not learned reading and writing. The study employed a multiple probe design across behaviors, one of the single-subject research designs. The study aimed to teach three behaviors and eighteen sub-behaviors, including six sub-behaviors in each behavior.

Findings: The study showed that two participants acquired reading and writing skills in all the sub-behaviors (closed syllables, open syllables, three-letter monosyllables, three-letter two syllables, words, and sentences) of all three behaviors (syllables, words, and sentences consisting of e-l-a-k-i-n sounds, syllables, words, and sentences consisting of o-m-u-t-ü-y sounds, syllables, words, and sentences consisting of the combination of sounds in these two groups [e-l-a-k-i-n-o-m-u-t-ü-y]); that the skills they acquired were permanent; that they generalized these skills across persons and materials, while one participant acquired skills in the first three sub-behaviors (closed syllables, open syllables, three-letter monosyllables) only in the first behavior. Considering the social validity findings of the study, the participants' families and primary school teachers expressed positive opinions about the study.

Discussion: The findings obtained were discussed within the framework of the literature indicating the negative aspects of teaching reading and writing with the SBSM.

Keywords: Individuals with special needs, teaching reading and writing, sound-based sentence method, constant time delay procedure, teaching academic skills.

To cite: Ari, A., Düzkantar, A., & Eratay, E. (2023). The effectiveness of the constant time delay procedure in teaching reading and writing with the sound-based sentence method. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 24(2), 253-273. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1016807>

¹**Corresponding Author:** Assist. Prof., İstanbul Sabahattin Zaim University, E-mail: adnan.ari@izu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4691-9680>

²Assoc. Prof., Anadolu University, E-mail: auysal@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7590-8764>

³Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal University, E-mail: emineeratay@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6798-1753>

Introduction

Over one million children start the first grade of primary school every year in Turkey, and the average number of students enrolled in primary and secondary education is over sixteen million (Ministry of National Education [MoNE], 2020). According to the data of the Ministry of Family, Labor and Social Services (2020), the number of individuals with special needs (ISN) in formal education in the 2019-2020 academic year was around four hundred and twenty-five thousand. The ultimate goal of the education of ISN is to enable them to use their capacities at the highest level in line with their competencies, educational needs, interests, and abilities and prepare them for higher education and professional and social life (Special Education Services Regulation [SESR], 2018). For them to reach this goal, priority should be given to teaching functional academic (reading and writing and mathematics) skills, similar to their typically developing peers, during the education process (Erbaş, 2007). Teaching functional academic skills at the beginning of the education process is essential for ISN to continue their education with their typically developing peers (inclusion/integration). It is very important for ISN to receive education in the same environment as their typically developing peers, rather than in a separate environment, for facilitating their adaptation to life with the emotional, social development, and interaction skills that they can develop owing to their ability to continue their academic careers and maintain a longer interaction with their peers (Sucuoğlu, 2010).

ISN are defined as individuals who differ significantly from their peers in terms of individual and developmental characteristics and educational competencies (SESR, 2018). It is essential that they are supported by special education practices in which adaptations are performed in all developmental domains, such as communication skills, daily life skills, self-care skills, social life skills, fine motor skills, and cognitive skills (Sucuoğlu, 2010). Likewise, it is necessary to adapt the content of the program applied in the teaching of functional academic skills while teaching ISN with typically developing peers. These adaptations performed individually should also be based on a theoretical basis and have scientific validity (Düzkanar, 2014) because functional academic skills have a complex chain structure, which is the pre-requisite of what is taught first to what will be taught later (Düzkanar, 2017a). However, there are very few studies in Turkey with scientifically based adaptations covering the whole process of teaching academic skills to ISN.

Various methods have been adopted over time in teaching reading and writing, among the functional academic skills. These methods include synthesis-based methods such as letter method (sound method) and syllable method; analysis-based methods such as word method, sentence method, and storytelling method; mixed methods or approaches such as sound-based sentence method (Düzkanar, 2017b; Eliçin, 2016; Koç, 2012). After the adoption of the Latin alphabet, Atatürk initiated teaching reading and writing based on the sound method since he considered it suitable for Turkish. This method was used between 1928 and 1936, and the number of literate people increased rapidly. Between 1936 and 2005, the sentence analysis approach and some of the other methods were predominantly used in different time periods in our country (Bektaş, 2007; Binbaşıoğlu, 1999; Engin & Uygun, 2011; Işıkdöğün-Uğurlu, 2016). The sound-based sentence method (SBSM) has started to be implemented since the 2004-2005 academic year (Engin & Uygun, 2011). In addition to the method differentiation, successive changes such as changing the sound groups, writing styles of letters, font type, and the use of visuals in the text in the SBSM over time have created a perception of difficulty (MoNE, 2009, 2015, 2017, 2018). Using different methods individually in teaching reading and writing, adopting different methods in the curriculum over time, and making changes to the adopted methods over time have shown that the search with regard to reading and writing still continues.

In Turkey, acquiring competency in teaching reading and writing based on a centralized and single approach adopted in teacher training has caused educators to approach each new approach attempted to be put into practice with hesitation (Aktürk, 2009; Bayat, 2014; Bektaş, 2007; Doğan, 2007; Karaman & Yurduseven, 2008; Özcan & Özcan, 2016; Özsoy, 2006; Samancı, 2007; Turan, 2007, 2010; Uslu, 2014; Yurduseven, 2007). Therefore, studies evaluating the sentence analysis approach (Çelenk, 2002; Karadağ & Gültekin, 2007; Şahin, 2005; Şenel, 2004; Tok, 2001; Uçar, 2001), evaluating the SBSM (Aktürk, 2009; Bayat, 2014; Bektaş, 2007; Doğan, 2007; Kanmaz, 2007; Karaman & Yurduseven, 2008; Özcan & Özcan, 2016; Özsoy, 2006; Samancı, 2007; Turan, 2007, 2010; Yurduseven, 2007; Uslu, 2014), and comparing the effectiveness of sentence analysis and the SBSM (Akman & Aşkın, 2012; Akyol & Temur, 2008; Arslantaş & Cinoğlu, 2010; Baydık & Bahap-Kudret, 2012; Beyazıt, 2007; Ceylan-Aba, 2011; Özgün, 2010; Tok et al., 2008; Vatanser, 2008; Yılmaz & Ağırtaş, 2009) have started to be conducted since 2005. The majority of these studies were performed by taking the opinions of implementer teachers. When the studies conducted in the form of opinion-taking were reviewed, it was seen that teachers stated that methods had positive and negative aspects. While teachers mentioned being based on

memorization and the difficulty in the analysis process with regard to the sentence analysis technique, which had been used for a long time, they indicated more negativities regarding the SBSM. However, the findings of the studies in which students were selected as participants to observe the effects of the SBSM in teaching reading and writing (Babayigit, 2012; Bay, 2010a, 2010b) demonstrate that, unlike research based on teacher opinions, reading speed, writing speed, and reading comprehension were not adversely affected. These studies showed that there was a need for more research to compare different methods with the SBSM so that teachers' negative opinions could be changed through scientific research.

There are quantitative or qualitative studies conducted to determine the opinions of teachers by considering typically developing individuals in teaching reading and writing. Upon reviewing the studies that compared the effectiveness of methods, the study by Karadağ and Gültekin (2007) found the sentence method more effective than the synthesis method; the study by Şahin (2005) found the synthesis method more effective than the sentence method; the study by Uçar (2001) found the sentence method more effective than the mixed method. The study by Tok (2001) determined that the sentence method was more effective than the synthesis and mixed methods in reading comprehension and writing correctly and quickly, while the mixed method was more effective in not forgetting reading and writing. The study by Şenel (2004) indicated the sentence method as the preferred method. In the study by Çelenk (2002), the problems encountered in the sentence method were observed in learning syllables and letters. The studies conducted to reveal the opinions of primary school teachers about the SBSM (Aktürk, 2009; Bayat, 2014; Bektaş, 2007; Doğan, 2007; Kanmaz, 2007; Karaman & Yurduseven, 2008; Özcan & Özcan, 2016; Özsoy, 2006; Samancı, 2007; Turan, 2007, 2010; Uslu, 2014; Yurduseven, 2007) determined that this method provided the early transition to reading and writing the most. However, it was mentioned to reduce the reading speed and cause difficulties in open syllables and comprehending what was read by spelling. When the applied research on the effects of the SBSM on teaching reading and writing to students was reviewed, no difference was found between teaching with different sound groups and teaching with the existing sound groups (Babayigit, 2012). Other studies obtained no negative results regarding the SBSM in terms of reading and writing speed and reading comprehension (Bay, 2010a, 2010b). The most prominent finding in the studies evaluating the sentence method and the SBSM together (Akman & Aşkın, 2012; Akyol & Temur, 2008; Arslantaş & Cinoğlu, 2010; Baydık & Bahap-Kudret, 2012; Beyazıt, 2007; Ceylan-Aba, 2011; Özgün, 2010; Tok et al., 2008; Vatansever, 2008; Yılmaz & Ağırtaş, 2009) was that the sentence method was more effective in reading comprehension and the SBSM was more effective in the early transition to reading.

Apart from the studies conducted considering typically developing individuals, the studies performed to receive the opinions of teachers on teaching reading and writing considering ISN (Aker, 2009; Altındağ-Kumaş et al., 2021; Başal & Batu, 2002; Buğday, 2015; Deniz, 2008; Eliçin & Yıkmış, 2015; Erdem, 2010; Kakşa, 2019; Palas, 2017; Şengül & Akçin, 2010; Tokta, 2008; Tokta & Avcıoğlu, 2012) determined that the SBSM was used the most and when the sentence method was used, the syllabic period was observed to be stuck in. In the SBSM, it was recommended to teach sounds first and then teach closed syllables. Studies aiming to teach reading and writing to ISN and employing single-subject research designs examined the effectiveness of the simultaneous prompting procedure (Eyidoğan, 2005; Özak & Avcıoğlu, 2007), the program presented on the tablet computer using the graduated guidance technique (Eliçin et al., 2015), and special education counseling (Kırcaali-İftar & Düzkantar, 1999) in reading and writing. There are also studies comparing the effectiveness of the verbal and graphic feedback using the direct teaching method (Güzel-Özmen et al., 2010), and the SBSM and sentence methods in teaching the letters, syllables, words, and sentences in the second group (Seçil-Karamuklu, 2018). Apart from these studies, studies using the constant time delay procedure were also conducted, and there are also studies aiming at teaching words to ISN (Appelman et al., 2014; Hooper et al., 2014; Hughes & Fredrick, 2006; Swain et al., 2014) and reading labels on products (Dogoe et al., 2011).

All studies on ISN were conducted by making adaptations that facilitated reading and writing, a functional academic skill, and it was attempted to explore the adaptation that ensured easier learning in a shorter time. Regardless of the method used to teach reading and writing, it has been found that ISN receiving education through inclusion/integration cannot learn at the same pace as their peers (Gürgür et al., 2012) and experience difficulties with learning (Sadioğlu et al., 2012). It has been emphasized that adaptations should be made to the program used (Tokta & Avcıoğlu, 2012) and supportive measures (MoNE, 2018) should be taken. The importance of including repetitions according to the brain-based learning theory and instilling the belief in the necessity of learning to read and write (Caine & Caine, 2018) has been mentioned. Likewise, as in Bloom's (1976) mastery learning theory, supportive measures such as planning, criteria setting, and providing adequate help at the right place and time have also been emphasized. Başal and Batu (2002) also indicated that it was important to increase the competence of

teachers in using different methods and techniques during teaching reading and writing and to choose and adapt methods and techniques suitable for students' individual characteristics.

Studies conducted to obtain the opinions of teachers on teaching reading and writing and methods used have shown that teachers made different suggestions. In these studies, suggestions, such as first teaching closed syllables (Tokta & Avcıoğlu, 2012), using the vertical basic script instead of the close cursive script (Aktürk, 2009; Erdem, 2010; Kanmaz, 2007; Özgün, 2010), first teaching vowels (Aktürk, 2009; Özgün, 2010; Tokta, 2008), changing the order of the sounds given, giving priority to continuous consonants among the consonants (Aktürk, 2009; Özcan & Özcan, 2016), extending the teaching of the first letters taught and reading and writing to a longer period of time, and including more repetition (Özcan & Özcan, 2016), have been expressed during the use of the SBSM.

Upon reviewing the studies conducted, no applied research in which teaching reading and writing with the SBSM to typically developing children was used by adapting it to ISN was found. It was seen that the number of studies targeting teaching reading and writing and the skills aimed to be taught in these studies were limited. Furthermore, studies in which teachers' opinions were obtained showed that teachers generally approached the SBSM in a negative way. Concerning the SBSM, negative aspects, such as students experiencing difficulties in reaching open syllables and learning open syllables (Aktürk, 2009; Karaman & Yurduseven, 2008; Özcan & Özcan, 2016; Özsoy, 2006; Yurduseven, 2007), taking a long time to read by spelling, and students having difficulties in both reading and writing words consisting of two and more syllables (Bektaş, 2007; Ceylan-Aba, 2011; Karaman & Yurduseven, 2008; Özsoy, 2006; Uslu, 2014), were mentioned. In addition to these, negative aspects, such as the reading and writing process taking a long time (Aker, 2009); incomplete spelling of letters in words, misspelling of words (Özcan & Özcan, 2016; Seçil-Karamuklu, 2018); negative impact on writing (Tokta, 2008); the incorrect and incomplete spelling of letters, syllables, and words for a long time (Bektaş, 2007; Özsoy, 2006), were also indicated. Moreover, negative aspects, such as slowing down the reading speed (Ceylan-Aba, 2011; Karaman & Yurduseven, 2008; Tokta, 2008) and slowing down the writing speed (Karaman & Yurduseven, 2008; Yurduseven, 2007), were also emphasized.

It was thought that these difficulties and contradictions, which were determined by considering all the information obtained from the research, could be eliminated with an application based on solid theoretical foundations. In this study, it was decided to create an adaptation systematic that could be changed according to systematic and individual characteristics in the teaching of reading and writing skills. These adaptations were systematized according to the Applied Behavior Analysis (ABA) approach, a scientifically based approach known to be effective in the education of ISN. According to ABA, complex skills must be analyzed to facilitate their learning. The reading and writing skill, one of the functional academic skills, is also a complex chain skill. It is an academic skill that involves concept teaching within the reading and writing skill and teaching more than one behavior. The differentiation in skill and concept analysis and teaching was ensured by performing analysis according to the presentation style within the scope of ABA. Furthermore, according to the SBSM, the instructional adaptation of reading and writing in letter groups was attempted to be facilitated by conducting analysis according to the order in which it was performed within the scope of ABA and by analyzing according to the level of difficulty. Hence, it was decided in the study to teach closed syllables first after the teaching of sounds/letters, systematize transitions with criterion-dependent studies as indexed to full learning, and use the constant time delay procedure (CTDP), a teaching method based on ABA (Düzkanar, 2017a).

One of the important reasons for selecting the CTDP is that it was indicated as effective in teaching academic skills in the literature. Schuster et al. (1998) conducted a literature review to determine studies on the CTDP. These studies showed that the CTDP was effective in teaching academic skills, such as teaching word reading (Gast et al., 1988), teaching orthographic rules (Stevens & Schuster, 1987), and teaching number identification (Ault et al., 1988). Moreover, it was found to be effective when used in teaching different chain skills, such as cooking skills (Schuster et al., 1988), laundry skills (Miller & Test, 1989), and ATM use (McDonnell & Ferguson, 1989). The CTDP was reported to be particularly effective when used to teach students from different diagnostic groups, such as students with intellectual disabilities, ASD, learning disability, and multiple disabilities (Ault et al., 1988; Handen & Zane, 1987; Schoen & Sivil, 1989; Stevens & Schuster, 1987).

If reading and writing can be taught to ISN by making adaptations based on ABA, it will set an example of application for primary school teachers in the context of offering a different way of learning to read and write without having to move away from the general education setting. It was thought that adaptations to be made for ISN to stay in inclusive classrooms and learn to read and write with the SBSM in the curriculum would also

contribute to their typically developing peers since they would create an opportunity for learning in the classroom for their peers who had not been diagnosed but who experienced learning difficulties. It was deemed appropriate to conduct this study in order to present to teachers a model aiming to eliminate the difficulties listed in previous studies for these indicated purposes and the SBSM.

This study, which was performed by considering the mentioned situations, aimed to reveal whether the CTDP was effective in teaching reading and writing to ISN with the SBSM. In line with this purpose, answers to the following questions were sought: whether the CTDP was effective in teaching reading and writing to ISN with the SBSM; whether the acquired reading and writing skills were maintained 1, 2, and 4 weeks after the end of the intervention; whether the acquired reading and writing skills were generalized across different materials and persons. Furthermore, it was also aimed to determine the opinions of parents and primary school teachers about learning reading and writing skills by ISN.

Method

Participants

To determine participants, first, the school administrators were interviewed, and children who received education in the inclusive setting and did not learn to read and write were determined. Face-to-face interviews were conducted with the families of the children determined, and during the pre-selection sessions organized, it was checked whether the children had pre-requisite skills, such as (a) having not learned to read and write, (b) holding a pencil correctly, (c) receiving instructions (e.g., take the pencil, wait, etc.), (d) reacting appropriately when modeled verbally, (e) writing the modeled letters and lines as symbols, and (f) sitting for twenty minutes. The pre-requisite skills form was marked during the face-to-face individual evaluation of fifteen students. As a result of the evaluation, it was decided to start the study with four participants who had the pre-requisite skills and whose families allowed them to participate in the study. However, one participant dropped out of the study during the baseline data collection process. Therefore, information about the fourth participant was not provided. The study was conducted with three participants. Of these, two were girls and one was a boy, attending the second grade as full-day co-teaching inclusive students in the 2019-2020 academic year. The names used in the study are not the participants' real names.

Kerem (7 years old) was a student with special needs. He had an intellectual disability and was attending the second grade as a full-day co-teaching inclusive student as of September 1, 2019. It was found that he received a total of 68 intelligence quotient points from the Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised (WISC-R) and was at the borderline intelligence level. Considering Kerem's performance with regard to reading and writing skills, he was seen to be at the letter level.

Saadet (7 years old) was a student with special needs. She had an intellectual disability and was attending the second grade as a full-day co-teaching inclusive student as of September 1, 2019. It was found that she received a total of 76 intelligence quotient points from the WISC-R intelligence test and was at the borderline intelligence level. Considering Saadet's performance with regard to reading and writing skills, she was seen to be at the letter level.

Emine (7 years old) was a student with special needs. She had an intellectual disability and was attending the second grade as a full-day co-teaching inclusive student as of September 1, 2019. It was found that she received a total of 76 intelligence quotient points from the WISC-R intelligence test and was at the borderline intelligence level. Considering Emine's performance with regard to reading and writing skills, she was seen to be at the letter level.

Researchers

The implementer was the first author of this study. The first author, who had a doctorate in the education of the mentally handicapped and was a faculty member at the special education teaching department, carried out the entire intervention. The first author has studies in which functional academic skills are taught with errorless teaching methods. The person involved in the study's reliability has the title of associate professor in the field of special education. The observer, who also has a special education teaching background, is an academician who has conducted and published applied research on teaching academic skills. This person, who currently works as Assoc. Prof., has studies in which functional academic skills are taught with errorless teaching methods, skill and concept analysis.

Setting

The study was performed in a classroom on the fourth floor of a four-storey primary school in a district of Istanbul. The two tables in front of the teacher's desk were joined together, and the sessions were held in such a way that the implementer and the student sat side by side (the implementer on the right, the student on the left of the implementer) and facing the blackboard.

Materials

Cards were prepared in such a way that a sentence was written on $\frac{1}{2}$ of A4 white thick cardboard, a syllable was written on the $\frac{1}{4}$ of the cardboard, and a word was written on the other $\frac{1}{4}$ of the cardboard to be used in teaching the reading skill in intervention, probe, and maintenance sessions. The text on these cards was written in black, Century Gothic font. The lowercase l was written in Euphemia, whereas the lowercase y was written in the Segoe Print font. Concerning the font size, letters, two-letter closed and open syllables were written with 150-250 points, three-letter monosyllables and two syllables were written with 100 points, and words and sentences were written with 45-75 points. An A5 lined notebook, pencil, eraser, and sharpener were used for teaching the writing skill in intervention, probe, maintenance, and interpersonal generalization sessions. A laptop computer was used for teaching the writing skill in the generalization across materials session. A video camera and tripod were used to record all sessions of the intervention.

Research Design

A multiple probe design across behaviors, one of the single-subject research designs, was employed. In this design, baseline data for all behaviors are collected simultaneously. Intervention for the first behavior is started after stable data for all behaviors are acquired. The other behaviors are not taught. A probe session is organized for all behaviors after stable data are obtained for the first behavior. Then, the next behavior is taught, and the process continues in this way (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2020).

Dependent and Independent Variables

The dependent variable of the study is the learning level of the reading and writing skills based on the sound groups determined according to the SBSM. The teaching order in the SBSM was followed exactly. However, the cumulative teaching systematic in the normal teaching flow was not used. In parallel with the analysis of the difficulty level of the target behavior, criterion-dependent sub-behaviors were created. The study's independent variable is implementing the CTDP. In the intervention, a process adaptation based on the analysis was performed according to the presentation format included in the structural analysis. This adaptation exactly coincides with the CTDP systematic.

In the present study, the SBSM was analyzed according to difficulty level based on ABA, and cumulative (snowball) teaching practice was avoided by studying each stage based on meeting the criterion. First, it was aimed to teach the letters in the first sound group (e-l-a-k-i-n), and after the criterion was met, it was aimed to teach first closed syllables (e.g., al, el) and then open syllables (e.g., le, ki) among two-sound syllables. After the criterion was met in two-sound syllables, in three-letter syllables, it was aimed to teach first three-letter monosyllables (e.g., lek, lik) and then three-letter two syllables (e.g., eli, eke, Ali) to prepare the students for word reading. It was aimed to teach words (consisting of four and more letters) after the criterion in syllables was met and teach sentences (consisting of two, three, four, and five words with and without suffixes) after the criterion in words was also met. This process was planned in the same way for the letters in the second sound group (o-m-u-t-ü-y) and the third group (o-l-u-k-ü-n-e-m-a-t-i-y), consisting of combinations of the letters in these two groups. Since analysis according to the difficulty level based on ABA was employed in the present study, it was addressed as the third target behavior because the cumulative (snowball) teaching intervention was avoided for syllables and words consisting of consonant sounds in the first sound group and vowels in the second sound group, consonants in the second sound group and vowels in the first sound group. Thus, it was ensured that there were no syllables and words not taught. By considering 6 sub-behaviors in each target behavior, it was attempted to ensure that the target behaviors did not affect each other but had equal difficulty levels. Furthermore, according to the presentation style made in accordance with ABA, a planning was made in the form of reading with syllable emphasis despite the sampling of enclisis with the analysis-based staging, and similarly, the words were read and written as a whole, although the previously learned syllables were repeated. In accordance with the principle of repetition, stated to contribute positively to learning in mastery learning and brain-based learning theories, twenty trials were included in an intervention session. This planning enabled different learning theories to be put into practice with the ABA systematic (Düzkanar, 2017b). In the intervention sessions conducted for each participant, a total of three behaviors and a total of eighteen sub-behaviors, six in each behavior, were taught to be used both in the teaching of reading and writing skills. Table 1 contains these behaviors and instructional sets.

Table 1

The Three Behaviors and the Names of the Instructional Sets Included in These Three Behaviors

First behavior Behaviors that the participant should acquire regarding the letters in the first group (e-l-a-k-i-n)	Second behavior Behaviors that the participant should acquire regarding the letters in the second group (o-m-u-t-ü-y)	Third behavior Behaviors that the participant should acquire regarding the letters in the third group (o-l-u-k-ü-n-e-m-a-t-i-y)
Closed syllables consisting of two letters	Closed syllables consisting of two letters	Closed syllables consisting of two letters
Open syllables consisting of two letters	Open syllables consisting of two letters	Open syllables consisting of two letters
Monosyllables consisting of three letters	Monosyllables consisting of three letters	Monosyllables consisting of three letters
Two syllables consisting of three letters	Two syllables consisting of three letters	Two syllables consisting of three letters
One-two-three-syllable words consisting of four-five letters	One-two-three-syllable words consisting of four-five letters	Two-three-syllable words consisting of four-five letters
Sentences without suffixes	Sentences with no suffixes and with suffixes	Sentences with no suffixes and with suffixes

Probe Sessions

Before starting the intervention and after meeting the criterion in the sentence sub-behavior, the last sub-behavior in each behavior, a total of four probe sessions were held to determine the participants’ performance regarding the sentence sub-behavior in all three behaviors. In the probe sessions, five sentences were expected to be read and written independently for each behavior in both reading and writing. Three sessions were conducted in all multiple probe sessions. The process followed in the probe sessions is presented below. The implementer presented an attention-grabbing prompt to the participant (e.g., “Now we will study reading and writing with you, are you ready?”). After the participant expressed that he/she was ready, the target stimulus (e.g., “Read”) was presented. The participant’s response was waited for five seconds. The participant’s correct responses were reinforced, and the incorrect responses were ignored, and the target stimulus was presented for the next sentence.

Intervention Sessions

Before starting the study, a pilot study was carried out with two participants with SN, one of whom was going to start the first grade and the other was going to start the second grade and had not learned to read and write. The intervention sessions were started with teaching closed syllables, the first sub-behavior in the first behavior. Considering the reactions before the controlling prompt in the intervention sessions conducted with the CTD for the teaching of reading and writing skills in this sub-behavior, when the 100% criterion for both reading and writing was met for three consecutive days, teaching was terminated in this sub-behavior. Afterward, the second sub-behavior (open syllables) was taught. The process above was followed for all other sub-behaviors (monosyllables consisting of three letters, two syllables consisting of three letters, words, and sentences) in the first behavior. Six sub-behaviors in the second behavior were taught to the participant who reached the criterion in all sub-behaviors in the first behavior. The sub-behaviors of the third behavior were taught to the participant who reached the criterion in the sub-behaviors of the second behavior. The data on sentences, the last sub-behavior in each behavior, are shown in the graph in the findings section.

The number of instructional sets was determined as ten for syllables and words and five for sentences. When the number of syllables and words in the taught sub-behaviors was less than ten (e.g., the number of closed syllables in the first behavior is nine), a different order was created for each intervention day by shuffling the cards, and closed syllables were taught in accordance with this order. When the number of syllables and words in the sub-behavior taught was more than ten (e.g., the number of three-letter monosyllables in the first behavior is twenty-eight [lel, lak, nil, ilk, etc.]), all existing syllables were shuffled, and every third-ranked card was selected randomly. For the sentence sub-behaviors in all three behaviors, the cards on which the existing sentences were written were shuffled, and every third-ranked card was selected randomly. This process, described for the sub-behavior studied on each intervention day, was repeated.

A planning was made for each participant as three intervention sessions, four days a week and every day. During the first intervention session held every day, zero-second time delay trials (ZSTDs) and reading and writing teaching were carried out together, and then activity reinforcement was presented. In the second intervention session held after the activity reinforcement, reading was taught with constant time delay trials

(CTDTs), and then the activity reinforcement was repeated. In the third intervention session conducted later, writing was taught with CTDTs, and then activity reinforcement was presented. The intervention was terminated after this activity reinforcement. The instructional set determined for the sub-behavior studied on each intervention day was realized as a total of twenty trials, five trials of reading and five trials of writing with ZSTDs; five trials of reading with CTDTs and five trials of writing with CTDTs. For example, all of the closed syllables (al, el, il, an, en, in, ak, ek, ik) in the first behavior were read and written five times in the first intervention session with ZSTDs. They were read five times respectively with CTDTs in the second intervention session and written five times respectively with CTDTs in the third intervention session.

In ZSTDs, the implementer presented an attention-grabbing prompt to the participant (e.g., “We are going to work on reading and writing with you now, are you ready?”). After the participant stated that he/she was ready, the target stimulus (e.g., “Read”) was presented. The model prompt (e.g., “ek”), which was the controlling prompt, was presented immediately after it. In CTDTs, the implementer presented the attention-grabbing prompt to the participant (e.g., “We are going to work on writing with you now, are you ready?”). The target stimulus (e.g., “Write”) was presented after the participant expressed that he/she was ready. The participant’s response was waited for five seconds. In CTDTs, the participant’s correct responses before the controlling prompt were reinforced (e.g., “Well done”). When the participant did not respond or gave an incorrect response, the implementer presented the controlling prompt again and passed to the next target stimulus. In teaching reading and writing with ZSTDs and CTDTs, the participant acquired a symbol reinforcer (e.g., “Star”) after each trial and acquired an activity reinforcer (e.g., “Bubble blowing”) at the end of five trials. The interval between trials was set at 5-10 seconds. A time of 2-3 minutes was allocated for activity reinforcement after teaching reading and writing with ZSTDs, after teaching reading with CTDTs, and after teaching writing with CTDTs.

Generalization and Maintenance Sessions

In the research, interpersonal generalization and generalization across materials studies were carried out. In interpersonal generalization, the participants were expected to both read and write five sentences in each behavior next to a different person other than the implementer. In generalization across materials, the participants were expected to read the sentences on the computer and write the sentences pronounced on the computer. In generalization, the pre-test and post-test model was used for testing. While maintenance sessions were planned to be held 1, 2, and 4 weeks after the end of the intervention, they were held four months later due to the Covid-19 pandemic. The process in the probe sessions was followed in the maintenance sessions. Responses expected from the students in both the maintenance and generalization sessions were the same as in the probe sessions.

Data Collection and Analysis

Conducting this study was deemed ethically appropriate by the ethics committee of human research in social sciences at the 2019/06 meeting with the protocol number 2019/233 and dated 04.07.2019. Participant consent forms were signed by the families.

Collection and Analysis of Effectiveness Data

The correct responses, incorrect responses, and non-responses of the participants in the baseline, intervention, multiple probe, generalization, and maintenance sessions were recorded in the data recording forms, and these data were calculated using the formula of “Correct response percentage = Number of correct responses / Total number of responses x 100” (Tekin-İftar, 2012). The obtained results were reflected on the graphs and analyzed.

Collection and Analysis of Reliability Data

In the study, two types of reliability data were collected concerning the dependent and independent variables. To collect the interobserver agreement data with regard to the dependent variable, 30% of all sessions were selected in an unbiased way. In these sessions selected, the interobserver agreement data for the intervention sessions were processed into data recording forms, and these data were analyzed using the formula “(Interobserver agreement) / (Interobserver agreement + Interobserver disagreement) x 100” (Erbaş, 2012). In the intervention sessions conducted with all three participants both with ZSTDs and CTDTs, the interobserver agreement data range was found to be 97-100% in the multiple probe, maintenance, and generalization sessions conducted with two participants who completed the intervention. To collect the procedural fidelity data regarding the independent variable, 30% of all sessions were selected in an unbiased way. The procedural fidelity data for the intervention sessions were processed into data recording forms, and these data were analyzed using the formula “(Observed

researcher behavior) / (Planned researcher behavior) x 100" (Erbaş, 2012). Considering the procedural fidelity data, in the intervention sessions conducted with all three participants with both ZSTDs and CTDs, the procedural fidelity range in preparing materials, presenting attention-grabbing prompts, presenting target stimuli, waiting for the response interval, presenting the controlling prompt, responding appropriately, and reinforcing was 96.2-100%. In the multiple probe, maintenance, and generalization sessions conducted with two participants who completed the intervention, the procedural fidelity data were found to be 100%.

Collection and Analysis of Social Validity Data

In the present study, social validity data were collected through subjective evaluation. To acquire social validity data, social validity questionnaires were prepared for the participants' families (mother and/or father) and primary school teachers. To collect social validity data from the participants' families, the questions in the social validity form were asked to the mothers of two participants and both parents of one participant by holding individual interviews with each family, and the interview was voice-recorded. Before the seven questions prepared as open-ended were asked to the participants' families, some videos were shown about their children. After the interview, the voice-recorded data were transcribed and analyzed descriptively.

To collect social validity data from primary school teachers, individual interviews were conducted with two primary school teachers, and some videos were shown to them. Information about the CTD, ZSTDs, and CTDs was shared before the videos. Information was provided about the skill analysis conducted in the study, sub-behaviors (closed syllables, open syllables, three-letter monosyllables, three-letter two syllables, words, and sentences), not switching to another sub-behavior without meeting the criterion completely in both reading and writing in a sub-behavior, reading and writing syllables, words, and sentences as a whole without enclisis, and doing many repetitions. After providing this information, the teachers' social validity questionnaire consisting of thirteen questions, prepared as open-ended, was given, and they were asked to read the questions in this form. After they stated that there was no incomprehensible situation, they were asked to answer the questions in this form alone, without the implementer.

Findings

The obtained data demonstrated that the CTD was effective in teaching reading and writing with the SBSM in all sub-behaviors of all three behaviors to two participants. It was found to be effective in teaching the first three sub-behaviors of the first behavior to the third participant, whose education was terminated due to the Covid-19 pandemic. The findings concerning the effectiveness of the CTD in teaching reading and writing with the SBSM to individuals with special needs are shown using line graphs to easily observe the learning process of the sub-behaviors in all three behaviors. The graph contains the data acquired in three phases: multiple probe, intervention, and maintenance sessions. The data in the intervention section of the graph are the data on the sentence sub-behaviors, the last sub-behavior in each behavior. In the baseline phase, the first multiple probe session among the four multiple probe sessions included in the graphs, there are data on the participants' performance with regard to reading and writing skills before starting the intervention. The data in the multiple probe and maintenance sessions in the graph are the data on the sentences that differed from the sentences taught in the intervention sessions.

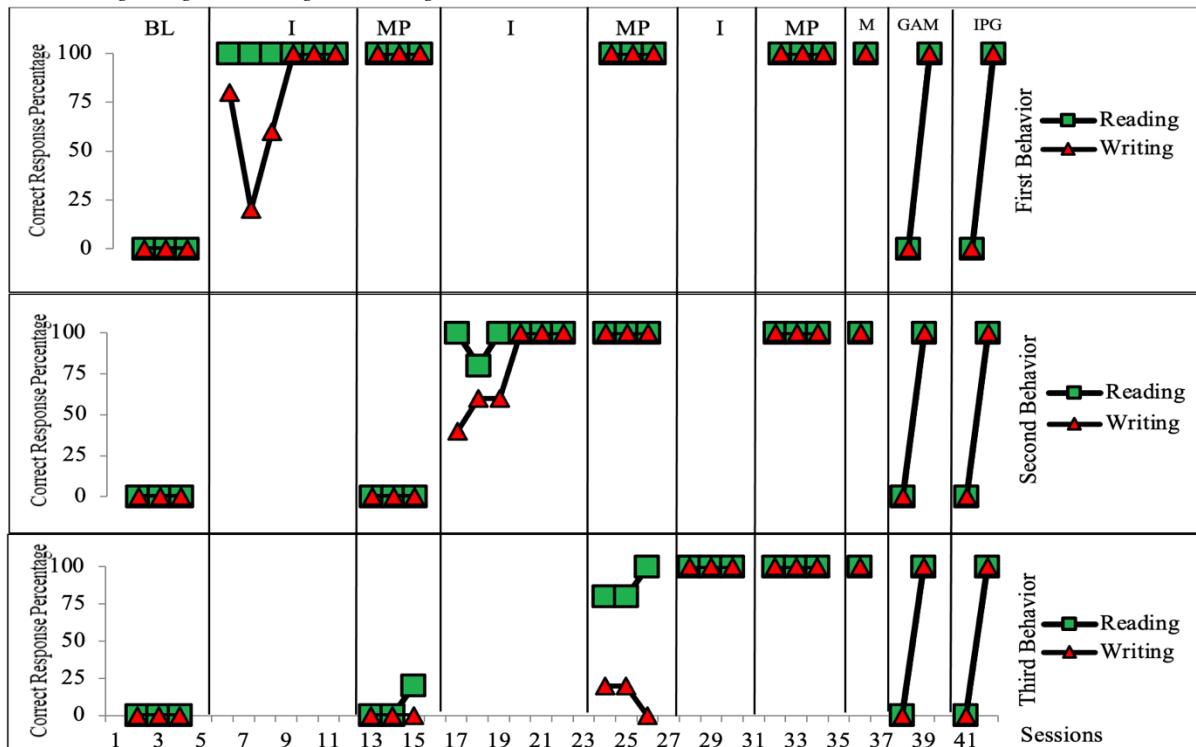
As seen in Figure 1, Kerem's level in reading and writing skills was 0% in all three sessions of the first multiple probe sessions conducted to determine his performance before the intervention was started in three behaviors related to reading and writing skills. After stable data were obtained in the baseline sessions held during the baseline phase, all sub-behaviors of the first sound group were studied gradually based on meeting the criterion. It was seen that the participant gave 100% correct responses to the reading and writing skills of the first behavior in the second probe session conducted after the criterion was met in all sub-behaviors of the first behavior. Meanwhile, it was observed that the performance level in the second and third behaviors that were not taught was still zero. The participant gave 100% correct responses to the reading and writing skills of the first and second behavior in the third probe session, conducted after the criterion was met in all sub-behaviors of the second behavior. Meanwhile, it was observed that there was a performance differentiation based on spontaneous generalization in the reading skill in the third behavior that was not taught. In the fourth probe session conducted after the criterion was met in all sub-behaviors of the third behavior, the participant responded 100% correctly to the reading and writing skills of the first, second, and third behaviors. Kerem learned all sub-behaviors in the first, second, and third behaviors in approximately 55, 11, and 7 hours, respectively. The maintenance sessions, which were planned to be conducted one, two, and four weeks after the end of the intervention, were held four months later due to the Covid-19 pandemic. The participant gave 100% correct responses in both reading and writing skills

in the maintenance sessions. These data demonstrated that the learned reading and writing skills were not forgotten and were permanent. Kerem gave 0% correct responses in the pre-test sessions organized for both generalization across materials (GAM) and interpersonal generalization (IPG) and gave 100% correct responses in the post-test sessions. According to these data, it can be concluded that Kerem generalized the acquired skills across different persons and materials.

As seen in Figure 2, Saadet's level in reading and writing skills was 0% in all three sessions of the first multiple probe sessions, held to determine her performance before the intervention was started in three behaviors related to reading and writing skills. After stable data were acquired in the baseline sessions conducted during the baseline phase, all sub-behaviors of the first sound group were studied gradually based on meeting the criterion. It was seen that the participant gave 100% correct responses to the reading and writing skills of the first behavior in the second probe session held after the criterion was met in all sub-behaviors of the first behavior. Meanwhile, there was a performance differentiation based on spontaneous generalization in reading and writing skills in the second and third behaviors that were not taught. The participant gave 100% correct responses to the reading and writing skills of the first and second behaviors in the third probe session, held after the criterion was met in all sub-behaviors of the second behavior. There was a performance differentiation based on spontaneous generalization in reading and writing skills in the third behavior that was not taught. Although the participant responded 100% correctly for the reading skill in the third behavior that was not taught, it was continued with teaching the third behavior since it was expected to reach a 100% criterion simultaneously in both reading and writing. The participant responded 100% correctly to the reading and writing skills of the first, second, and third behaviors in the fourth probe session conducted after the criterion was met in all sub-behaviors of the third behavior. Saadet learned all sub-behaviors in the first, second, and third behaviors in approximately 39, 6, and 6 hours, respectively. The maintenance sessions, which were planned to be conducted one, two, and four weeks after the end of the intervention, were held four months later due to the Covid-19 pandemic. The participant gave 100% correct responses in both reading and writing skills in the maintenance sessions. These data showed that the learned reading and writing skills were not forgotten and were permanent. Saadet gave 0% correct responses in the pre-test sessions and gave 100% correct responses in the post-test sessions organized for both generalization across materials (GAM) and interpersonal generalization (IPG). Based on these data, it can be concluded that Saadet generalized the acquired skills across different persons and materials.

Figure 1

Kerem's Correct Response Percentages in the Baseline, Intervention, Multiple Probe, Maintenance, and Generalization Sessions Regarding the Reading and Writing Skills in the Sentence Sub-behaviors in the First, Second, and Third Behaviors

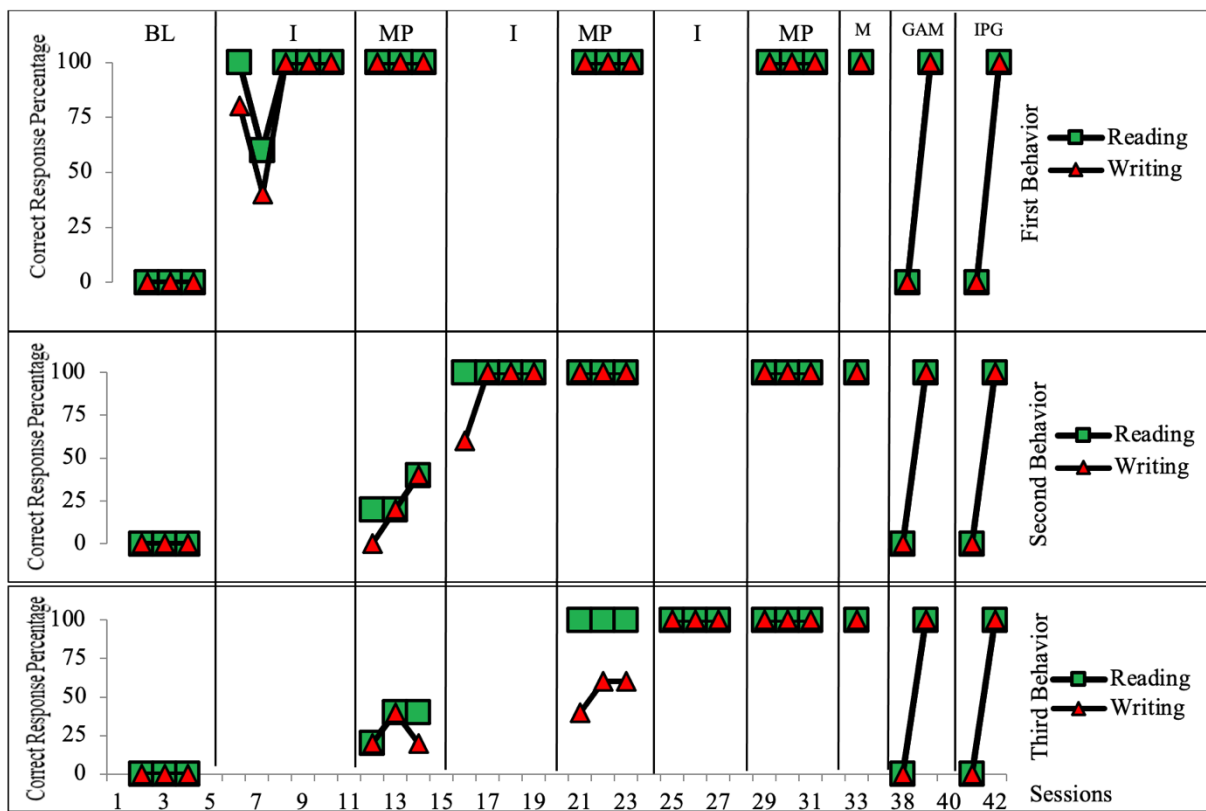


Emine, the third participant whose teaching could not be completed due to the Covid-19 pandemic, learned closed syllables in 41 intervention sessions, three-letter monosyllables in 20 intervention sessions, and three-letter two syllables in 50 intervention sessions, among the sub-behaviors of the first behavior. The teaching of the fourth sub-behavior, three-letter two syllables, was terminated by the family due to the pandemic before stable data were acquired.

In the social validity findings, the parents stated that they found teaching the reading and writing skills important, were satisfied with their children’s participation in the study, there were differences in their children’s reading and writing skills, and they wanted to participate in similar studies. The primary school teachers indicated that they wanted to use the CTDP in individual education, they wanted to use the adaptations regarding the level of difficulty in the SBSM (first letters, then closed syllables, open syllables, three-letter monosyllables, words, sentences, respectively) in teaching reading and writing both to all students and individually in the classroom environment, and found the criterion important and necessary. While a primary school teacher stated that enclisis was necessary, another primary school teacher indicated that enclisis worked for some students on an individual basis, whereas it caused complete confusion in other students.

Figure 2

Saadet’s Correct Response Percentages in the Baseline, Intervention, Multiple Probe, Maintenance, and Generalization Sessions Regarding the Reading and Writing Skills in the Sentence Sub-behaviors in the First, Second, and Third Behaviors



Discussion

The studies have found the CTDP to be effective in teaching chain skills (McDonnell & Ferguson, 1989; Miller & Test, 1989; Schuster et al., 1988) and functional academic skills (Appelman et al., 2014; Ault et al., 1988; Gast et al., 1988; Hooper et al., 2014; Hughes & Fredrick, 2006; Stevens & Schuster, 1987; Swain et al., 2014). In the present study, two participants acquired all sub-behaviors in all three behaviors, whereas one participant acquired the first three sub-behaviors in the first behavior. These findings demonstrated that the CTDP was effective in teaching reading and writing with the SBSM to individuals with intellectual disabilities (IID), who were this study’s participants. As in this study, in the study by Eyidoğan (2005) who performed an instructional adaptation based on ABA, instructional adaptation was made with analysis-based staging according to the difficulty level and presentation style in the teaching of reading and writing conducted with the sentence analysis

method, and it was found to be effective. As in this study, in the study by Özak and Avcıoğlu (2007), the skill of reading words indicating place and direction was taught by the CTDP, and the method was found to be effective. The findings demonstrated that both analysis-based staging that facilitates the acquisition of target behavior and systematic programming with appropriate method selection would contribute to achieving the expected effect when teaching reading and writing skills to IID.

It was found that teaching with a tablet computer using the graduated guidance technique (Eliçin et al., 2015) and teaching with the sentence method in which instructional adaptation with ABA-based staging was used (Kırcaali-İftar & Düzkantar, 1999) were effective in acquiring reading and writing skills. This study obtained a similar result by performing the adaptations suggested in the mentioned studies, an application similar to the teaching systematic with the sentence method, and a criterion-based non-cumulative application. In the study in which graphical feedback was found to be more effective than verbal feedback, Güzel-Özmen et al.'s (2010) teaching recommendation based on meeting criteria in pre-requisite skills was also considered in this study, and similar results were acquired.

In the study, 55.5% of the total number and duration of the intervention sessions conducted for the two participants who completed the teaching were realized in the teaching of the first three sub-behaviors in the first behavior (closed syllables, open syllables, three-letter monosyllables). These findings demonstrate that the study participants had not had a learning experience before and the basis of learning reading and writing skills with the CTDP was realized in the first behavior. Since the implementer was sure that she was using a scientifically valid method in the systematized interventions, she did not worry about failing and continued the intervention with the same determination. It is thought that the participants' understanding the logic of reading and writing in the first behavior contributes to their faster learning of the syllables, words, and sentences in the second and third behaviors. This finding is inconsistent with studies revealing that students have difficulties in reaching and learning open syllables in the SBSM (Aktürk, 2009; Karaman & Yurduseven, 2008; Özcan & Özcan, 2016; Özsoy, 2006; Yurduseven, 2007). It is not parallel with studies suggesting that students read by spelling and experience difficulties in both reading and writing words that consist of two and more syllables in teaching with the SBSM (Bektaş, 2007; Ceylan-Aba, 2011; Karaman & Yurduseven, 2008; Özsoy, 2006; Uslu, 2014). The findings of the present study differ from the findings of the studies showing that the reading and writing process takes a long time (Aker, 2009); it adversely affects writing (Tokta, 2008) such as incomplete spelling of letters in words and misspelling of words (Özcan & Özcan, 2016; Seçil-Karamuklu, 2018); determining that incorrect and incomplete spelling of letters, syllables, and words continues for a long time (Bektaş, 2007; Özsoy, 2006); indicating that it slows down the reading speed (Ceylan-Aba, 2011; Karaman & Yurduseven, 2008; Tokta, 2008) and the writing speed (Karaman & Yurduseven, 2008; Yurduseven, 2007). In these studies, both the antecedent, the target behavior, and the consequence were adapted simultaneously based on ABA, and the intervention was completed with a teaching method systematic based on ABA. Hence, none of the difficulties attributed to the SBSM were experienced. It was shown that errors could be prevented when the analyses and adaptations based on ABA were made as required and put into practice. Instead of changing the method and technique that teachers working with IID frequently apply in their practices, it can be recommended to maintain their practices with a very comprehensively planned and known effective method. Moreover, it must be underlined that the structural analysis of the skill should be known to facilitate the learning of target behaviors, which are complex chain skills such as reading and writing. Special education teachers should be provided with this competency during their undergraduate education. It was seen that learning of the target behavior became easier owing to cumulative teaching, which was eliminated by conducting analysis according to the presentation style. Therefore, teaching the links of the chain independently and then turning them into a chain should be kept in mind as an alternative intervention in teaching complex chain behaviors.

The study by Altındağ-Kumaş et al. (2021) found that teachers used the same method for different reading and writing difficulties experienced by ISN. This study showed that instead of searching for different methods or using the SBSM in practice as it is, this method facilitated learning to read and write by being analyzed based on ABA and, as a result, it would make it easier for IID to stay in inclusive classrooms. The study by Gürgür et al. (2012) identified that ISN could not learn at the same pace. This study showed that Saadet learned all the sub-behaviors in the first behavior in 16 hours less than Kerem, and this difference decreased to 6 hours in the second behavior and 1 hour in the third behavior. Thus, individual differences in learning speed decreased as the study progressed, showing that although IID could not learn at the same pace as their peers, they could learn with the same method and remain close to their friends. Additionally, it was observed that the participants achieved reading skills faster than writing skills. It is thought that the problem of inequality between reading and writing (Buğday,

2015) can be eliminated if as in this study, it is aimed to teach writing, which involves all mental, visual-perceptual, and physical components (Güneş, 2019), together with reading that requires less effort than writing, and the next target skill is not started to be taught until the criterion is not met in both reading and writing in the target skill worked on.

In studies suggesting that adaptation should be made in the programs of ISN (Tokta & Avcioğlu, 2012) because ISN receiving education through inclusion/integration could not learn at the same pace as their peers (Gürgür et al., 2012) and experienced difficulties with learning (Sadioğlu et al., 2012), it was recommended that teachers use different methods and techniques and conduct studies suitable for the individual characteristics of students (Başal & Batu, 2002). In the present study, an example was set in order for teachers to continue their attempts to cope with numerous problematic situations indicated in the research, if they had the ability to adapt a scientifically based method in detail in accordance with children's characteristics.

The brain-based learning theory emphasized including repetition in teaching, creating a stress-free environment during teaching, focusing on the attention of individuals, and making them believe that they could learn (Caine & Caine, 2018). In mastery learning theory, Bloom (1976) stated that the behaviors desired to be taught should be planned, students with learning difficulties should be helped at the right place and time, sufficient time should be provided to them to learn these behaviors, and criteria should be determined. Furthermore, mastery learning theory suggested that effective learning would be achieved with modifiable elements such as attitude toward the lesson, time, prior learning, interest, belief in success, reinforcement, feedback, materials, and student participation (Senemoğlu, 2006; Tarakcioğlu-Altınay, 2017; Yeşilyurt, 2019). These important points mentioned were considered, and all of these suggestions were used as intervention adaptations. As a result of these intervention adaptations, it was seen that the study participants acquired reading and writing skills.

In addition to the acquisition, it was observed that the participants could generalize the acquired skills both interpersonally and across materials in the interpersonal and generalization across materials sessions conducted with two participants who learned all the sub-behaviors in all three behaviors. Furthermore, the findings acquired in the maintenance sessions held after four months due to the closure of schools because of the Covid-19 pandemic to determine whether the acquired skills were permanent after the end of the intervention showed that the participants did not forget the acquired skills. It can be said that the participants improved their reading and writing skills and did not forget the acquired skills by repeating what was taught in the study process more easily at home by themselves or under the guidance of their families during this four-month period. This finding differs from the finding indicating that the skills learned in teaching reading and writing with the SBSM are quickly forgotten (Tokta, 2008). Similar to a study carried out (Elinç et al., 2015), social validity data were collected from the families and primary school teachers of the participants in the current study, and the data acquired can suggest that the research is socially valid.

The strength of this study is that it aimed to teach both reading and writing skills simultaneously, and as a result of the study, it was seen that both progressed together and the learning speed, which had been in favor of reading in the beginning, was equalized as the study progressed. In light of the data obtained from this study, it was predicted that as a result of teaching reading and writing in a short time, like forty minutes a day to IID in an inclusive setting, they would acquire the basis of these skills within two to three months. Thus, it is thought that it will contribute to the establishment of a belief that they can learn reading and writing skills without separating IID from the inclusive setting. Moreover, it is considered to contribute to teachers' belief that the slow progress at the early stages of reading and writing teaching is a process, that the learning speed progresses in the process, and that they should not give up in this direction. In this study, it was taught to read syllables, words, and sentences as a whole without combining sounds and spelling and write the said syllables, words, and sentences without making sounds and spelling. The participants acquired reading and writing skills with teaching in this way. Another strong aspect of the current study is that it provides an applicable model that eliminates the highlighted negative aspects of the SBSM, such as spell reading, spell writing, and low reading and writing speed.

According to the results of this study, it can be suggested that a computer program should be created for teaching reading and writing, taking the courage of the technological feature of ABA. As is known, it is the feature of being technological, iterable, and repeatable. It is very easy to transfer the adaptations based on the analysis performed in this study into a computer program. Thus, when the entire intervention is written in a detailed iterative manner, the possibility of analysis and application errors is eliminated. This ensures that it is correctly iterable. Thus, it can be said that a reading and writing process can be planned online, under the control of parents, if face-to-face education is disrupted, such as under today's conditions. Moreover, this highly systematic adaptation, which

will make reading and writing possible for all children in geographical regions with accessibility problems, can create a widespread effect. In future research, the intervention can be repeated by forming small groups of two or three people. Additionally, effectiveness and efficiency can be compared using different teaching methods in the CTDP. It can also be recommended to plan peer teaching after technology adaptation.

Since every study may have limitations, the current study also has three limitations; (a) letters in the first and second groups, the syllables, words, and sentences consisting of these letters, and the syllables, words, and sentences consisting of the combination of the letters in these two groups, (b) the beginning of the 2019-2020 academic year, (c) and IID receiving education in primary schools in a district of Istanbul.

Authors' Contributions

The second author advised the first author in determining the subject of the study, determining the research design, collecting the data, and analyzing the data. All applications of the research were carried out by the first author. The second and third authors contributed to the reporting of the study.

References

- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı [The Ministry of Family, Work and Social Services]. (2020). *Engelli ve yaşlı istatistik bülteni [Disabled and elderly statistics bulletin]*. https://www.aile.gov.tr/media/60415/istatistik_bulteni_ekim20.pdf
- Aker, Z. (2009). *Zihinsel engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yöntemi ile cümle yönteminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi [Identifying the opinions of the teachers about the effect between sound-based sentences method and sentences method which is used for teaching of reading-writing to the students with mental retardation]* (Tez Numarası: 249357) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akman, E., & Aşkın, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış [A critical view of phoneme based sentence method]. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1-18. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/76964>
- Aktürk, Y. (2009). *İlk okuma-yazma öğretiminde "ses temelli cümle yönteminin" uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Şanlıurfa/Viranşehir örneği) [The views of teachers about implementation of sound based sentence method in the first reading and writing education (A case of Şanlıurfa/Viranşehir)]* (Tez Numarası: 235034) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akyol, H., & Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi [Comparing reading skills of first grade students who learn reading-writing with sound-based clause method and]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 81-95. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19561/208530>
- Altındağ-Kumaş, Ö., Sümer-Dodur, H. M., & Yazıcıoğlu, T. (2021). Teachers' knowledge about dyslexia and reading models: Dyslexia and reading models. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(3), 3096-3121. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1312952.pdf>
- Appelman, M., Vail, C. O., & Lieberman-Betz, R. G. (2014). The effects of constant time delay and instructive feedback on the acquisition of english and spanish sight words. *Journal of Early Intervention*, 36(2), 131-148. <https://doi.org/10.1177/1053815114563613>
- Arslantaş, H. İ., & Cinoğlu, M. (2010). İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümleme yönteminin karşılaştırılması [Comparing sound based sentence method and analysis method in literacy education]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 81-92. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/92282>
- Ault, M. J., Wolery, M., Gast, D. L., Doyle, P. M., & Eizenstat, V. (1988). Comparison of response prompting procedures in teaching numeral identification to autistic subjects. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18, 627-636. <https://doi.org/10.1007/BF02211880>
- Babayiğit, Ö. (2012). *İlk okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin alternatif ses sıralamasının etkililiğinin incelenmesi [Examination of alternative phonics order effectiveness in literacy teaching about phonics based sentence method]* (Tez Numarası: 314778) [Yüksek lisans tezi, Niğde üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Başal, M., & Batu, S. (2002). Zihin özürlü öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri [Opinions and suggestions of lower special class teachers about teaching literacy to mentally handicapped students]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 85-98. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000067
- Bay, Y. (2010a). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri [Reading and writing speeds and comprehension levels of first grade schoolers with phoneme based sentence method]. *Ahi Evren Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 257-277. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1493954>

- Bay, Y. (2010b). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi [The evaluation of early reading and writing teaching with phoneme based sentence method]. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(1), 164-181. <http://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11630/5359/BAY%2c%20Ya%2c%3a7%2c%4b1n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bayat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma programının uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri [Primary teachers' opinions about the difficulties encountered in the application of the basic reading and writing curriculum]. *İlköğretim Online*, 13(3), 759-775. <https://www.bibliomed.org/mnsfulltext/218/218-1596949156.pdf?1671447257>
- Baydık, B., & Bahap-Kudret, Z. (2012). Öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin etkilerine ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri [The views of teachers on the effects of sound based sentence method and their instructional practices]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 1-22. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001234
- Bektaş, A. (2007). *Ses temelli cümle yöntemiyle gerçekleştirilen ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi* [The evaluation of the literacy education with the sound based sentence method] (Tez Numarası: 220612) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Beyazıt, N. (2007). *İlk okuma yazma öğretiminin kazandırılmasında çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi* [Evaluation of analysis method and sound based sentence method in gaining first reading writing instruction with different view angle] (Tez Numarası: 208261) [Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Binbaşoğlu, C. (1999). İlkokuma ve yazma öğretiminin ve alfabe kitaplarının tarihsel gelişimi [The historical development of the teaching of primary reading and writing and alphabet books]. *Eğitim ve Bilim*, 14(114), 8-32. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5307/1468>
- Bloom, B. S. (1976). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* [Human qualities and learning at school] (D. A. Özçelik, Trans.; 3rd ed.). Pegem Akademi. (Original work published 2012).
- Buğday, M. (2015). *Okula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi* [Assessment of the level of the reading and writing skills of mentally retarded students attending school] (Tez Numarası: 407563) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Caine, R. N. & Caine, G. (2018). *12 brain/mind natural learning principles*. https://www.education.sa.gov.au/docs/curriculum/tfel/tfel-resource-library/12_brain_mind_natural_learning_principles.pdf?acsf_files_redirect
- Ceylan-Aba, T. (2011). *İlköğretim 1. sınıf Türkçe dersi ilk okuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi (Balıkesir ili örneği)* [Identification of teachers opinions regarding the application of the first read-write curriculum (2005) in the first grade Turkish lesson] (Tez Numarası: 345867) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelenk, S. (2002). İlk okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri [Teacher's views on problems encountered in primary reading-writing teaching]. *İlköğretim Online*, 1(2), 40-47. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/429220>
- Deniz, S. (2008). *Özel eğitim sınıfına devam eden zihin engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* [Evaluation of teachers perspectives on teaching methods of initial reading and writing for children with mental retardation in special classroom in mainstream schools] (Tez Numarası: 218702) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dogoe, M. S., Banda, D. R., Lock, R. H., & Feinstein, R. (2011). Teaching generalized reading of product warning labels to young adults with autism using the constant time delay procedure. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(2), 204-213. <https://www.jstor.org/stable/23879691?seq=1>

- Doğan, B. (2007). Denizli ili ilköğretim okullarında çalışan birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri [Opinions of first grade teachers working in primary schools in Denizli on sound-based sentence method]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 79-90. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16623>
- Düzkanar, A. (2014). *Okuma-yazma öğretimi [Literacy teaching]*. <http://docplayer.biz.tr/41765596-Okuma-yazmaogretimi.html>
- Düzkanar, A. (2017a). 6-12 yaş çocuklarında okuma becerilerinin desteklenmesi. In N. Akmanoğlu (Ed.), *Gelişimsel yetersizliği olan bireylere yönelik 6-12 yaş öğrencilere kurumda akademik alanlarda destek [Support in academic fields at the institution for students aged 6-12 for individuals with developmental disabilities]* (pp. 86-106). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Düzkanar, A. (2017b). 6-12 yaş çocuklarında yazma becerilerinin desteklenmesi. In N. Akmanoğlu (Ed.), *Gelişimsel yetersizliği olan bireylere yönelik 6-12 yaş öğrencilere kurumda akademik alanlarda destek [Support in academic fields at the institution for students aged 6-12 for individuals with developmental disabilities]* (pp. 108-131). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Eliçin, Ö. (2016). İlkokuma yazma öğretim uygulamaları. In H. Avcıoğlu (Ed.), *Özel eğitimde okuma-yazma öğretimi [Literacy teaching in special education]* (pp. 89-133). Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Eliçin, Ö., & Yıkılmış, A. (2015). Otizmi olan öğrencilere okuma-yazma öğretme konusunda sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri [Elementary school teachers' opinions and suggestions about teaching literacy to autistic children]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 231-242. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17151>
- Eliçin, Ö., Yıkılmış, A., & Cavkaytar, A. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara işlevsel okuma becerilerinin kazandırılmasında tablet bilgisayar aracılığı ile sunulan programın etkililiği [Teaching functional reading skills to children with autism via tablet pc program]. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(13), 255-279. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/273495>
- Engin, G., & Uygun, S. (2011). Osmanlı'dan günümüze okuma-yazma öğretimi [The development of the education of read-write from the Ottoman period till today]. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 197-216. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/715855>
- Erbaş, D. (2007). Var olan performans düzeyinin belirlenmesi ve yazılması. In O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi [Development of individualized education programs]* (pp. 69-80). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Erbaş, D. (2012). Güvenirlilik. In E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar [Single-subject researches in education and behavioral sciences]* (pp. 109-132). Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Erdem, M. (2010). *Eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere okuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle ve cümle çözümleme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri [The opinion of teachers about the methods of sound-based sentence analysis in primary teaching of reading and writing to the mentally-retarded students]* (Tez Numarası: 258051) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Eyidoğan, F. (2005). *Zihin özürli öğrencilere silikleştirilen resimli fiş cümleleriyle okuma-yazma öğretiminde hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği [The Effectiveness of simultaneous prompting with error correction in teaching skills reading and writing faded by pictural sentences to children with mental retardation]* (Tez Numarası: 187988) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gast, D. L., Ault, M. J., Wolery, M., Doyle, P., & Belanger, S. (1988). Comparison of constant time delay and the system of least prompts in teaching sight word reading to students with moderate retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 23(2), 117-128. https://www.academia.edu/54328420/Comparison_of_constant_time_delay_and_the_system_of_least_prompts_in_teaching_sight_word_reading_to_students_with_moderate_retardation

- Güneş, F. (2019). İlk yazma öğretimi [Teaching of primary writing]. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(2), 121-142. <https://doi.org/10.29250/sead.550779>
- Gürgür, H., Kış, A., & Akçamete, G. (2012). Kaynaştırma öğrencilerine sunulan bireysel destek hizmetlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi [Examining pre-service teachers opinions about providing individual support services to mainstreaming students]. *İlköğretim Online*, 11(3), 689-701. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90560>
- Güzel-Özmen, R., Yakın, M., & Kalkan, S. (2010). Otistik öğrencilerin harfleri ve harfleri oluşturan çizgileri çizme becerisinde iki farklı performans dönütünün etkililiğinin karşılaştırılması [A comparison of the effectiveness of two different performance feedback on autistic students' letter writing and letter line drawing skills]. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 97-107. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/411094>
- Handen, B. L., & Zane, T. (1987). Delayed prompting: A review of procedural variations and results. *Research in Developmental Disabilities*, 8(2), 307-330. [https://doi.org/10.1016/0891-4222\(87\)90010-2](https://doi.org/10.1016/0891-4222(87)90010-2)
- Hooper, J., Ivy, S., & Hatton, D. (2014). Using constant time delay to teach Braille word recognition. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 108(2), 107-121. <https://doi.org/10.1177/0145482X1410800203>
- Hughes, T. A., & Fredrick, L. D. (2006). Teaching vocabulary with students with learning disabilities using classwide peer tutoring and constant time delay. *Journal of Behavioral Education*, 15(1), 1-23. <https://doi.org/10.1007/s10864-005-9003-5>
- Işıkdoğan-Uğurlu, N. (2016). İlkokuma yazmanın tarihsel gelişimi. In H. Avcıoğlu (Ed.), *Özel eğitimde okuma-yazma öğretimi [Literacy teaching in special education]* (pp. 1-33). Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Kakşa, M. H. (2019). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları okuma-yazma yöntemlerine ilişkin görüşleri [Opinions related to reading writing methods applied by class teachers who have mainstreaming students in their class]* (Tez Numarası: 549964) [Yüksek lisans tezi, Bayburt Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kanmaz, A. (2007). *Ses temelli cümle yöntemini uygulayan birinci sınıf öğretmenlerinin yöntem hakkındaki görüşleri ve öğrencilerin okuma yazma becerilerini değerlendirmeleri [The views of first grade teachers' about phonetic based sentence method and evaluation of the students' reading and writing skills according to teachers]* (Tez Numarası: 214877) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi].
- Karadağ, R., & Gültekin, M. (2007). İlk okuma yazma öğretiminde çözümlene ve birleşim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri [Teachers' perceptions about the efficiency of analysis and synthesis methods in teaching reading and writing of first graders]. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 102-121. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63276>
- Karaman, M. K., & Yurduseven, S. (2008). İlk okuma-yazma programına ilişkin öğretmen görüşleri [Teachers' views with regard to initial literacy programme of the primary curriculum]. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 115-129. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/202474>
- Kırcaali-İftar, G., & Düzkantar, A. (1999). Zihin özürlü öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla uygulanan resimli fişlerle okuma-yazma öğretiminin etkililiği [The effectiveness of teaching reading and writing with picture slips applied to mentally handicapped students through special education counseling]. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3) 3-13. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000046
- Koç, R. (2012). Okuma yazma öğretimi yöntemleri ve ses temelli cümle yöntemi uygulaması [The methods of teaching reading and writing in Turkish: Practice the phonetic based method]. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish*, 7(4), 2259-2268. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933460.pdf>
- McDonnel, J., & Ferguson, B. (1989). A comparison of constant time delay and decreasing prompt hierarchy strategies in teaching banking skills to students with moderate handicaps. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22, 85-91. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1286155/?page=1>
- Miller, U. C., & Test, D. W. (1989). A comparison of constant time delay and most to least prompting in teaching laundry skills to students with moderate reterdation. *Education and Training in Mental reterdation*, 24, 363-370. <https://www.jstor.org/stable/23878520>

- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)* [Primary education Turkish lesson curriculum and guide (grades1-5)]. <http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2009.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2015). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)* [Turkish lesson curriculum (grades 1-8)]. <http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2015.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar)* [Turkish lesson curriculum (primary and secondary school, grades 1-8)]. <http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2017.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar)* [Turkish lesson curriculum (primary and secondary school, grades 1-8)]. http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce_2018.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2020). *Milli eğitim istatistikleri, örgün eğitim 2019-2020* [National education statistics, formal education 2019-2020]. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_organ_egitim_2019_2020.pdf
- Özak, H., & Avcioğlu, H. (2007). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma becerilerinin öğretiminde bilgisayar aracılığıyla sunulan eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği [The effects of simultaneous prompting presented via computer on the reading skills of children with intellectual disability]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 33-50. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16814>
- Özcan, A. F., & Özcan, A. O. (2016). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm önerileri: nitel bir araştırma [Initial reading and writing difficulties in learning that children's lives, causes and solutions: A qualitative study]. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 69-103. <https://doi.org/10.17336/igusbd.61470>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [Special Education Services Regulation]. (2018). T.C. Resmi Gazete, (30471), 7 Temmuz 2018. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf
- Özgün, S. (2010). *Eski ve yeni ilköğretim programlarında ilk okuma yazma öğretimine ilişkin bir araştırma* [An investigation of early literacy teaching in old and new primary education curriculum in Turkey] (Tez Numarası: 249768) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özsoy, U. (2006). *Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler (Eskişehir il örneği)* [The difficulties wich are faced while teaching of reading and writing with phonic basis sentence method (A case of Eskişehir)] (Tez Numarası: 188861) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Palas, A. Y. (2017). *Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlere yönelik öğretmen görüşleri* [Teacher's opinions on the methods used for providing literacy education for inclusive students with mental deiciency] (Tez Numarası: 470330) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sadioğlu, Ö., Batu, S., & Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri [Primary school teachers' opinions related to inclusion of students with special needs]. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 399-432. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153481>
- Samancı, S. (2007). *Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler* [The problems that first grade primary school teachers encounter in phonic basis sentence] (Tez Numarası: 206483) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Schoen, S. F., & Sivil, E. O. (1989). A comparison of procedures in teaching self help skills: Increasing assistance time delay and observational learning. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19, 57-72. <https://doi.org/10.1007/BF02212718>

- Schuster, J. W., Gast, D. L., Wolery, M., & Gultinan, S. (1988). The effectiveness of constant time delay procedure to teach chained responses to adolescents with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis, 21*(2), 169-178. <https://doi.org/10.1901/jaba.1988.21-169>
- Schuster, J. W., Morse, T. E., Ault, M. J., & Doyle, P. M. (1998). Constant time delay with chained tasks: A review of the literature. *Education and Treatment of Children, 21*(1), 74-106. https://www.jstor.org/stable/42899522#metadata_info_tab_contents
- Seçil-Karamuklu, E. (2018). *Disleksi olan öğrencilerde cümle çözümleme ve ses temelli cümle yöntemleri ile okuma yazma öğretiminin etkililiğinin karşılaştırılması [Comparison of the effectiveness of literacy instruction with sentence analysis and sound based sentence methods in students with dyslexia]* (Tez Numarası: 528190) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Senemoğlu, N. (2006). Plandan uygulamaya öğretim. In M. Bilen (Ed.), *Tam öğrenme modeli [The mastery learning model]* (pp. 83-87). Anı Yayıncılık.
- Stevens, K., & Schuster, J. W. (1987). Effects of a constant time delay procedure on the written spelling performance of a learning disabled student. *Learning Disability Quarterly, 10*(1), 9-16. <https://doi.org/10.2307/1510750>
- Sucuoğlu, B. (2010). Sosyal kabulün artırılması. In B. Sucuoğlu, & T. Kargın (Eds.), *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları [Inclusion practices in primary education]* (pp. 297-339). Kök Yayıncılık.
- Swain, R., Lane, J. D., & Gast, D. L. (2014). Comparison of constant time delay and simultaneous prompting procedures: Teaching functional sight words to students with intellectual disabilities and autism spectrum disorder. *Journal of Behavioral Education, 24*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10864-014-9209-5>
- Şahin, A. (2005). *İlk okuma-yazma öğretiminde kullanılan çözümleme ve bireşim yöntemlerinin uygulamalı olarak karşılaştırılması [Applicable comparison of sentence and letter-sound methods used in first reading and writing instruction]* (Tez Numarası: 206113) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şenel, H. G. (2004). Öğretmenlerin ilk okuma-yazma öğretiminde tercih ettikleri yöntemler [Teachers' preferences in methods of reading-writing instruction]. *İlköğretim-Online, 3*(2), 48-53. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/91091>
- Şengül, H., & Akçin, N. (2010). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri [Opinions of special education teachers about teaching reading and writing to mentally retarded children]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 43*(2), 1-26. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001200
- Taracıoğlu-Altınay, A. (2017). Tam öğrenme modeli ilkeleri doğrultusunda geleneksel muhasebe eğitiminin değerlendirilmesi [Evaluation of traditional accounting education in line with mastery learning model principles]. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar, 54*(624), 69-77. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/787884>
- Tekin-İftar, E. (2012). Davranış kayıt teknikleri. In E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar [Single-subject researches in education and behavioral sciences]* (pp. 69-107). Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2020). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri [Errorless teaching methods in special education]*. Vize Akademi Yayıncılık.
- Tok, Ş. (2001). İlk okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi [Evaluation of the methods used in primary literacy teaching]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 26*(26), 257-276. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108500>
- Tok, Ş., Tok, T., & Mazı, A. (2008). İlk okuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi [Evaluation of analysis and sound-based sentences methods for pre-reading and writing education]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 14*(53), 123-144. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108298>

- Tokta, M. C. (2008). *Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinde ses temelli yöntemin okuma yazma öğretimine etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri [The opinion of teachers about the effectiveness of sound based teaching method on teaching reading and writing to the mentally handicapped students subjected to inclusion program]* (Tez Numarası: 216947) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tokta, M. C., & Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine okuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yöntemi'nin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri [The opinion of teachers about the effectiveness of sound based teaching method on teaching reading and writing to the mentally handicapped students subjected to inclusion program]. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 1(1), 11-24. <https://www.tijseg.org/index.php/tijseg/article/view/123/130>
- Turan, M. (2007). *İlköğretim 1. sınıf Türkçe dersi ilk okuma yazma programında uygulanan ses temelli cümle yönteminin uygulamadaki etkililiği [An investigation of the effectiveness of sound-based sentence method implemented in the first grade literacy program in Turkish lesson]* (Tez Numarası: 204623) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Turan, M. (2010). Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi ve yazı türlerine ilişkin görüşleri [First grade teachers' opinions on sound-based sentence method and writing types]. *Millî Eğitim*, 40(187), 8-22. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442721>
- Uçar, K. Ö. D. (2001). *Okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkililiğinin karşılaştırılması [The Methods of which are used in reading and writing education are compared from the different point of view]* (Tez Numarası: 108937) [Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uslu, S. (2014). *Yenilenen ilkökul basamağında gerçekleştirilen okuma yazma öğretim sürecine ilişkin öğretmen görüşleri [The teacher ideas about the period of literacy teaching that is actualized at renewed primary school step]* (Tez Numarası: 375617) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Vatansever, H. (2008). *Cümle yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre okuma yazma öğrenmiş çocukların okuduğunu anlamadaki başarı durumlarının değerlendirilmesi [Assesment of achievement on students' understanding in reading who learned reading and writing by analsis method and phonic based sentence method]* (Tez Numarası: 219949) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yeşilyurt, E. (2019). Kuramsal temelleri açısından öğretim stratejilerinin temel özellikleri: Bir derleme çalışması [Main features of teaching strategies in terms of theoretical foundations: A literature review]. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 57-78. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/778293>
- Yılmaz, M., & Ağırtaş, M. N. (2009). İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, Hatay ili örneği [Assesment about phonetic basis sentence method in accordance with teacher's point of view in first literacy teaching in Hatay province]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 164-175. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183108>
- Yurduseven, S. (2007). *İlk okuma yazma programının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi [The evaluation of first literacy program within the frame of teacher views]* (Tez Numarası: 206180) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.



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

2023, 24(2), 275-289

ARAŞTIRMA | RESEARCH

Gönderim Tarihi | Received Date: 10.06.21

Kabul Tarihi | Accepted Date: 21.03.23

Erken Görünüm | Online First: 18.02.23

Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Öğrencileri Belirleme, Bilim ve Sanat Merkezlerine Aday Gösterme Sürecine İlişkin Deneyimleri

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

Primary School Teachers' Experiences in the Identification of Gifted Students and Nominating Them to Science and Art Centers

[Click here to read in English](#)

Mustafa Erol



Osman Gedik



Berat Demirtaş





Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Öğrencileri Belirleme, Bilim ve Sanat Merkezlerine Aday Gösterme Sürecine İlişkin Deneyimleri

Mustafa Erol ¹

Osman Gedik ²

Berat Demirtaş ³

Öz

Giriş: Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi, bilim ve sanat merkezlerine aday gösterilmesi konusundaki deneyimlerinin incelenmesini amaçlamaktadır.

Yöntem: Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji deseni kapsamında yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde görev yapan 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde araştırmacı çeşitlenmesinden yararlanılmıştır. Veri kaybını en aza indirmek için veriler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Bulgular: Araştırmanın bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin öğrencileri üstün yetenekli olarak tanımlarken onların bilişsel, duyuşsal ve sosyal özelliklerini dikkate aldıkları ve sürece bağlı gözlemler yaptıkları belirlenmiştir.

Tartışma: İlgili literatür incelendiğinde üstün zekalı öğrencileri belirlemeye yönelik birçok özellik kullanılsa da bilişsel özelliklerin üstün zekalı öğrencileri belirlemede sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Üstün yetenekli öğrenciler, sınıf öğretmenleri, bilim ve sanat merkezleri, deneyim.

Atf için: Erol, M., Gedik, O., & Demirtaş, B. (2023). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri belirleme, bilim ve sanat merkezlerine aday gösterme sürecine ilişkin deneyimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(2), 275-289
<https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.950498>

¹*Sorumlu Yazar:* Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, E-posta: merol@yildiz.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1675-7070>

²Dr., Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, E-posta: osmangedik0@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6362-7607>

³Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: beratdemmm@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9875-3147>

Giriş

Üstün yeteneği tanılamada kullanılabilecek kesin bir ölçütün var olmayışı nedeniyle birden fazla ölçütün kullanılması ile birçok tanımın ortaya çıktığı görülmektedir (Trost, 2000). İlgili literatürde üstün yetenekli öğrencilere ilişkin yapılan tanımlar incelendiğinde üstün yetenekli öğrencinin normal zekânın üstünde olma durumu, zekâ testlerinden yüksek düzeyde puan alma durumu, yüksek düzeyde merak ve öğrenme isteği, görsel sanatlarda belirgin yetenek, matematikte gelişmiş analitik yetenekler, geniş kelime hazinesi, belirgin bir alana özgü yüksek kabiliyet, liderlik yeteneği, üretici düşünme yeteneği, özel ve genel akademik yetenek ve akranlarına göre daha iyi performans sergileme durumu olarak tanımlandığı görülmektedir (Matthews & Foster, 2005; Nevo & Rachmel, 2009; Plucker & Esping, 2014; Renzulli, 2012; Sternberg & Zhang, 1995; Van Tassel-Baska, 2005; Tucker & Hafenstein, 1997). Ayrıca üstün yetenekli bireyler, sosyal-duygusal, psiko-motor ve zihinsel alanların en az birinde veya yaratıcılıkta akranlarından daha iyi olan ve çevresel faktörlerle bu yeteneklerini geliştirilip üst düzey başarı sergileyen bireylerdir (Gagne, 2005; Moon, 2007). Üstün yetenekli öğrencilerin en belirgin özelliklerini Davis (2006) ise “öğrenmeye ilişkin yüksek motivasyonlarının olması, akranlarına kıyasla daha hızlı ve derinlemesine öğrenme yeteneklerinin olması, araştırmayı sevmeleri, meraklı ve yaratıcı olmaları” olarak ifade etmiştir. Bu tanımlar incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerin birçok alanda veya belirli bir alanda belirgin özellikler gösterdiği söylenebilir.

Üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri onların belirlenme ve yönlendirilme süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Belirleme sürecinde öğrencileri sınıf içinde ve sosyal çevrelerinde çok iyi takip etmek, gündelik konuşmalarındaki farklılıkları anlamaya çalışmak gerekmektedir (Smutny vd., 1997). Bu noktada sınıf öğretmenleri üstün yetenekli öğrencileri belirleme ve yönlendirme sürecinde önemli bir role sahiptir (Clark, 2002; Sanders & Rivers, 1996; Sanders vd., 1997; Siegle, 2001). Çünkü sınıf öğretmenleri üstün yetenekli öğrencilerin belirlenme sürecinde öğrencilerle etkileşime giren en etkin role sahip öğretmendir.

Sınıf öğretmenleri üstün yetenekli öğrencileri belirleme sürecinde üstüne düşen birçok görev olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle yeterli uyarıcının olduğu iyi bir çevre yaratma ve üst düzey düşünme ortamları sağlama (Feiring vd., 1997) sınıf öğretmenlerinin öncelikli görevlerindedir. Üstün yetenek, kalıtım ve çevrenin etkisiyle, düşünme ve performansta etkili olan, nitelik ve nicelik olarak fark yaratan dinamik, uyarıcı ve etkileşime dayalı süreçlerin sonucunda meydana geldiğinden (Clark, 2013) sınıf öğretmenleri bütün bu süreçleri dikkate almalıdır. Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal ve zihinsel algıları anlamdırabilme ve aktarabilme duyarlılığı da yüksektir (Roepert, 2008). Bu açıdan üstün yetenekli öğrencilerin duygusal-sosyal dünyasını anlamak da sınıf öğretmenin üstüne düşen görevlerdendir (Han vd., 2012). İlkokul dönemlerinde kültürel ve dil açısından farklı olan, sosyal ilişkilerinde yetersiz olan, dezavantajlı olan ya da yeteneklerini tam anlamıyla yansıtamayan bazı üstün yetenekli öğrenciler bulunmaktadır (Johnsen, 2009). Bu durumda gerek öğretmenleri gerekse anne-babaları tarafından üstün yetenekli öğrencilerin belirlenme ve yönlendirilmesini zorlaştırmaktadır. Bu açıdan sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve sosyal özelliklerini keşfetmesi, öğrencilerin yeteneklerini desteklemesi, bu öğrencilere özgür bir sınıf ortamı sunması, eğitimi monotonluktan çıkarması ve öğrencilerin yaratıcılık becerilerini desteklemesi oldukça önemlidir (Maker & Nielson, 1996).

İlkokul öğrencileri üstün yetenekli olarak tanılanmak, yetenek gelişimine özgü destekleri edinebilme ve ilgili programlara kabul edilebilme seçeneklerini de beraberinde getirmektedir. Üstün yetenekli öğrenciler geleceğin en önemli işgücü olduğundan (Watters & Diezmann, 2003) ülkeler üstün yetenekli öğrencileri nasıl yetiştirebileceklerine ilişkin araştırmalar yapmaktadırlar (Jolly, 2009). Ülkeler bu öğrencilere yönelik kurumlar ve farklı öğretim programları ile öğrencileri desteklemeyi amaçlanmaktadır. Çünkü üstün yetenekli öğrencilerin farklılaştırılmış eğitim programları ile eğitim hayatlarına devam etmesi gerekmektedir (Renzulli, 1999). Siegle (2008)'da üstün yetenekli öğrencilerin farklı eğitim programlarına ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Bu açıdan üstün yetenekli öğrencilerin eğitime ilişkin farklı kurumların işe koşulması gerekmektedir. Dünyada üstün yetenekli öğrencilere yönelik çeşitli özel okulların açıldığı görülmektedir. İngiltere, Amerika, Almanya, Avusturya gibi ülkeler bu öğrencilerin eğitimlerine yönelik ciddi yatırımlar yapmış ve bu öğrencilerin eğitimlerini için çeşitli kurumlar açmışlardır. Örneğin Almanya Hükümeti üstün yetenekli bireylerin eğitimi alanındaki araştırmalara maddi destek sağlamakta (Mönks & Pflüger, 2005) ve bu öğrencilere çok çeşitli özel olanakları sunmaktadır (Persson, 2009). Türkiye’de ise Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’ne bağlı olarak faaliyet gösteren Bilim Sanat Merkezleri (BİLSEM) bu öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına cevap verme ve gelişimlerini destekleme adına ön plana çıkmaktadır. BİLSEM’ler üstün yetenekli öğrencilerin birlikte etkinlikler yürüttüğü ve kendi yeteneklerine göre eğitim gördükleri önemli kurumlardır (Kunt & Tortop, 2013). BİLSEM’lere öğrenci alımı ve kabul süreçleri öğretmenlerin veya ailelerin aday göstermesi sonucu başlamaktadır. Aday gösterme, öznel temellere dayalı olarak yapılan bir değerlendirme işlemidir ve öğretmen, akran, ebeveyn

aday göstermesi ile kendi kendini aday gösterme türlerini kapsamaktadır (Merrick & Target, 2004). Türkiye’deki BİLSEM’lerde gerçekleştirilmekte olan tanılama süreçlerinde kabiliyet ve zekâ testleri gibi farklı ölçütlerin bir arada kullanılmakta olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenleri öğrencileri üç yetenek alanlarında aday gösterilmektedir. Bu yetenekler; genel zihinsel yetenek, görsel sanatlar ve müzik alanlarındaki yeteneklerdir. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Türkiye’de toplam 181 BİLSEM bulunmaktadır. Bu sayı dikkate alındığında Türkiye’nin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik ciddi adımlar attığını göstermektedir.

İlgili literatür incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilere yönelik yıllara göre yayın sayıları arttığı görülmektedir. Ancak sınıf öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri belirleme ve yönlendirme deneyimlerine ilişkin araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Sınıfında üstün yetenekli öğrenci bulunan ve yönlendirdiği öğrencinin üstün yetenekli tanısı almış öğretmenlerin deneyimlerinin araştırılması üstün yetenekli öğrencilerin belirleme sürecinde öğretmenlere, ailelere ve ilgili paydaşlara yol göstereceği açıktır. Bu noktada araştırmanın amacı “sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri belirleme ve yönlendirme deneyimlerinin incelenmesidir” şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kapsamında yürütülmüştür. Fenomenoloji insanların çevreleri ile olan etkileşimleri sonucu yaşamış oldukları deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını araştıran nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Sart, 2015). Araştırmanın fenomenoloji araştırması kapsamında yürütülmesinin nedeni sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri belirleme ve yönlendirme sürecine ilişkin deneyimlerinin amaçlanmış olmasıdır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın katılımcılarını İstanbul’da bir ilkokula devam eden ve ölçüt örneklem yoluyla seçilen 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçüt örneklemede örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulması söz konusudur (Merriam, 2009). Çalışma grubu belirlenirken kullanılan ölçüt “sınıf öğretmeni adayı olmak”, “Yönlendirdiği bir öğrencinin üstün yetenekli tanısı almış olması” şeklinde belirlenmiştir. Aşağıda Tablo 1’de araştırmanın katılımcılarına ilişkin demografik bilgiler verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmanın Katılımcılarına ve Yönlendirdiği Üstün Yetenekli Öğrencilerine Yönelik Bilgiler

Katılımcı kodu	Yaşı	Cinsiyeti	Eğitim durumu	Mesleki kıdem	Yönlendirdiği öğrenci sayısı	Üstün yetenekli tanısı alan öğrenci sayısı
K-1	35	Kadın	Lisans	10	6	1
K-2	33	Kadın	Lisans	8	5	1
K-3	30	Kadın	Lisans	7	6	1
K-4	34	Kadın	Lisans	8	7	1
K-5	31	Erkek	Lisans	6	8	2
K-6	29	Erkek	Lisans	5	10	2
K-7	32	Erkek	Lisans	8	8	1
K-8	34	Erkek	Yüksek lisans	9	11	3
K-9	36	Erkek	Yüksek lisans	13	12	4
K-10	33	Erkek	Yüksek lisans	11	10	5
K-11	35	Kadın	Yüksek lisans	12	6	6
K-12	36	Erkek	Yüksek lisans	10	7	6
K-13	39	Kadın	Yüksek lisans	12	8	6
K-14	41	Erkek	Doktora	17	8	7
K-15	40	Kadın	Doktora	15	9	5

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmanın katılımcılarını 7 kadın ve 8 erkek sınıf öğretmenin oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların 2 doktora, 6 yüksek lisans ve 7’si lisans mezunudur. Ayrıca katılımcıların mesleki deneyimleri 5 ile 17 yıl arasında değiştiği görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Yarı yapılandırılmış görüşme formu; araştırmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almak adına yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler açık uçlu sorular yardımıyla

katılımcının algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmasına olanak tanır (Merriam, 2009). Yarı yapılandırılmış formda katılımcıları tanımaya ilişkin demografik soruların yanı sıra temelde 5 soru yer almış ve öğretmenlerin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşme sorularında veri zenginliğini artırmak ve katılımcıların görüşlerini derinleştirmek için araştırmanın akışına uygun olarak bazı sonda olarak nitelendirilen sorular sorulmuştur. Sondalar detaylar hakkında daha çok soru sormak, açıklama yapmalarını istemek veya örnekler almak üzere düzenlenebilir (Merriam, 2009). Buna ek olarak görüşmenin bazı aşamalarında deneyimi tam olarak yansıtabilme amacıyla neden, niçin gibi sorularla araştırmanın veri kalitesi sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşmeler katılımcıların uygun gördüğü ortamlarda birebir gerçekleştirilmiştir. Birebir görüşme yoluyla elde edilen veriler, veri kaybını en aza indirmek adına ses kayıt cihazı yardımıyla kaydedilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri sınıfta üstün yetenekli öğrenci bulunan öğretmenlerle yürütülmüştür. Özellikle sınıf öğretmenlerin belirlediği ve yönlendirdikleri öğrencilerin üstün yetenekli tanı almış olması çalışmanın temel noktasını oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler ortalama 26 dakika sürmüştür. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından toplanmış, elde edilen veriler farklı kişilerle paylaşılmamıştır. Araştırmanın etik kurul izni alındıktan sonra araştırmanın verileri toplanmıştır. Veriler tamamen etik kurallara uygun toplanmış katılımcıların kimlikleri ve araştırma dışı söylemleri çalışmaya yansıtılmamıştır. Ayrıca veri toplama süreci pandemi kurallarına uygun olarak maske, mesafe ve temizlik kuralları dikkate alınarak yürütülmüştür. Görüşme öncesinde araştırmacılar tarafından maske, dezenfektan ve sosyal mesafe bantları temin edilmiştir. Araştırmanın etik kurul belgesi “Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Kurulu” tarafından 09.01.2021 tarih ve E-73613421-604.01.02-2101090038 numarası ile verilmiştir.

Veri Analizi

Bu çalışmada araştırmanın amacı doğrultusunda; yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilen verilerin analizi içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi; Nitel metnin tekrar eden kelimeler ve temalar doğrultusunda taranması ve hacimli olan nitel materyali olarak temel tutarlılıklarını ve anlamlarını belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veriyi indirgeme ve anlamlandırma bir boyut olarak ifade edilmektedir (Patton, 2015). Nitel veri analizi esasta birbirini takip eden üç aşamadan oluşur. Bu aşamalar verilerin azaltılması, verilerin gösterimi ve son olarak sonuçların oraya konulması ve doğrulanmasıdır (Miles & Huberman, 1994). İçerik analizi doğrultusunda ilk olarak kodlama yapılmış ve bu kodlamalar aracılığıyla temalara ulaşılmıştır. Kodlamalar; çalışmada elde edilen verilerden çalışmaya yönelik kesitler elde etmek için, verilerin çeşitli açılara sembolik kısaltmalar yapmak olarak tanımlanabilir (Merriam, 2009).

Geçerlilik, Güvenilirlik ve Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalar genellikle katılımcılarla yoğun bir deneyime dayanır ve yorumlamaya dayalıdır (Creswell, 2017). Nitel araştırmalarda araştırma sonuçlarının inandırıcılığı bilimsel araştırmaların en önemli konusudur. Bu açıdan araştırmaların geçerli ve güvenilir olması en önemli iki husustur. Bu çalışmada araştırmacı veri toplama sürecinde ve verilerin analizinde doğrudan yer almış ve bir araç görevi üstlenmiştir. Veri toplama sürecinde ve veri analizinde araştırmacı mümkün olduğunca nesnel olamaya özen göstermiştir. Araştırmada geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak için; “araştırmaya katılan öğrencilerde ve velilerde gönüllülük aranmış”, “araştırma verileri farklı bir araştırmacı tarafından da kontrol edilmiş ve benzer temalar ve kategorilere ulaşılmış” ve “görüşme formundaki sorular ile veri toplama işleminden önce pilot uygulama” gibi işlemler yapılmıştır.

Bulgular

Bu çalışmanın sınıf öğretmenleri ile yürütülmesinin temel nedeni sınıf öğretmenlerin çocukları tanılamak adına birinci derecede etkili kişi olduğu düşüncesidir. Çünkü sınıf öğretmenleri öğrencilerle çoğu derste iç içe ve öğrencilerin bütün özelliklerini gözlemlemektedirler. K-3’ün “Tüm gün çocuklarla bir arada olmak onları gözlemlemek ve içlerindeki cevheri keşfetmek için çok büyük bir avantaj” ifadeleri sınıf öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri ayrıntılı gözleme fırsatı bulduklarını göstermektedir. Ayrıca anaokulunun zorunlu olmaması, ortaokulda branş öğretmenlerinin olması ve ilerleyen yaşlarda çocukların yeteneklerinin kaybolacağı düşüncesi sınıf öğretmenlerini ve ilkökul dönemini üstün yetenekli çocukları belirleme adına kritik bir aşama konumuna getirmiştir. K-7 sınıf öğretmenlerinin süreçteki önemini aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

K-7 “Biz sınıf öğretmenleri birçok çocuk içinde bu öğrencileri uzun süre gözleme imkânına sahibiz. Her derste, her alanda gözlemleyebiliyoruz. Sınıf öğretmeni bu tür öğrencileri diğerlerinden ayırt etmede

daha avantajlı bence. Ve çocuklar da sınıf öğretmeninin yanında daha özgürler, daha rahatlar. Yani tam kendilerini yansıtabiliyorlar”.

Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri belirleme ve yönlendirme süreçleri incelediğinde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal özelliklerini dikkate aldıkları ve aile, okul rehberlik servis gibi paydaşlardan görüş aldıkları belirlenmiştir. Bu süreçlere ilişkin bulgular iki tema çerçevesinde açıklanmıştır. Birinci tema “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri” bilişsel özellikler, duyuşsal özellikler ve sosyal özellikler olmak üzere üç alt tema çerçevesinde açıklanmıştır. İkinci tema ise “Üstün Yetenekli Öğrencileri Belirleme ve Yönlendirme Süreçleri” şeklinde ifade edilmiştir. Belirlenen tema ve alt temalar sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile desteklenerek aşağıda açıklanmıştır.

Tema-1: Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri

Sınıf öğretmenleri üstün yetenekli öğrencileri belirleme süreçlerine yönelik görüşleri incelendiğinde bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda akranlarına göre farklılık gösteren öğrencileri gözlemledikleri ve üstün yetenekli olup olmadıklarını belirleme adına çeşitli yöntemler kullandıkları belirlenmiştir. Bu noktada araştırmada sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin belirleme sürecinde öğrencileri ön plana çıkaran özellikleri (bilişsel, duyuşsal ve sosyal) dikkate aldıkları belirlenmiştir. Bu tema çerçevesinde üç alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalar sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bire bir alıntılarla desteklenerek aşağıda sunulmuştur.

Bilişsel Özellikler

Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel özelliklerini ifade etmek için kullandıkları kodlar aşağıdaki Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2
Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bilişsel Özellikleri

Kodlar	Bilişsel özellikler		Sıklık
		Öğretmenler	
Diğer öğrencilerin görmediğini görür	K-3, K-10, K-5, K-11, K-12, K-2, K-7, K-1, K-6		9
Farklı bir bakış açısı var	K-11, K-4, K-1, K-6, K-14, K-15, K-8, K-2		8
Yaşına göre farklı ilgi ve merakları vardır	K-3, K-1, K-4, K-6, K-2, K-14, K-10		7
Daha yaratıcı	K-12, K-13, K-4, K-5, K-9, K-11, K-3		7
Üst düzey düşünme yeteneğine sahip	K-14, K-15, K-2, K-9, K-7, K-8, K-4		7
Yaşam becerilerinde gelişmiştir	K-2, K-15, K-3, K-5, K-6, K-9		6
Sorunları farklı açılardan ele alır	K-1, K-15, K-2, K-1, K-9, K-11		6
Gizli güçleri vardır	K-9, K-11, K-3, K-8, K-15		5
Bilinçli sorular sorar	K-4, K-6, K-2, K-12, K-9		5
Erken okuma ve yazma becerileri kazanır	K-9, K-4, K-1, K-6, K-14		5
Yaşlarına göre geniş bir kelime dağarcığına sahip	K-8, K-7, K-10, K-13, K-4		5
Çok hızlı düşündür	K-5, K-6, K-9, K-1		4
Keşfetme ve icat etme yeteneğine sahip	K-12, K-9, K-10, K-3		4
Öğrendiklerini içselleştirebilir	K-14, K-1, K-11		3

Tablo 2 incelendiğinde ilkökul öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri tanımlarken kullandıkları bilişsel özelliklerin kodlarını görülmektedir. Aşağıda bu kodlara ilişkin ayrıntılı bilgiler sınıf öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

Sınıf öğretmenleri üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerini ifade ederken en çok kullandığı alt temanın bilişsel özellikler olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel özelliklerini, diğer öğrencilerin görmediğini gören (K-3 Üstün yetenekli olan öğrenci diğer öğrencinin göremediğini görür, K-10 Bence yeteneklerinin yanında başka kimsenin dikkat etmediği, farklı açılardan bakarak görebilmeleridir), farklı bir bakış açısına sahip (K-11 Bu öğrencilerin akranlarından farklı bakış açılarının olduğuna ve farklı düşünme becerilerine sahip olduklarına inanıyorum, K-4, Bir konuya farklı bir açıdan bakabilen öğrenciler üstün yeteneklidir), bilişsel olarak akranlarından farklı gelişim gösteren (K-3 Üstün yetenekliler farklı türden insanlar değil, bazı özelliklerinin dağılımı, sıklığı, zamanlaması ve kompozisyonu açısından farklılık gösteren kişiler olarak ifade edilebilir), yaşına göre farklı ilgileri ve merakı olan (K-3 Kendi yaş

seviyesine göre ilgisi, yeteneği, merak seviyesi farklı olan), daha yaratıcı olan (K-12 Yaşlılarından daha orijinal fikirler üretebiliyor), üst düzey düşünebilen (K-14 Üst düzey düşünme becerilerine sahipler), 21. yüzyıl becerilerini özümseyen (K-15 21. Yüzyıl becerilerini çabuk kavrayabiliyorlar), yaşam becerilerinde ileri olan (K-2 Yaşam becerilerinde de akranlarından ilerideler), problemleri farklı açılardan ele alan (K-1 Günlük hayat problemlerine getirdikleri çözüm önerileri de farklı), gizli güçleri olan (K-9 Bence bu çocukların bilişlerinde gizli güçleri var), bilinçli soru soran (K-4 Sordukları sorular, ilgilendikleri alanlar yaşlılarından farklıdır ve kolay öğrenirler), erken okuma ve yazma becerisi kazanan (K-9 Okuma ve yazmayı erken öğrenir), yaşına göre kelime dağarcığı geniş olan (K-8 Yaşlarına göre kelime dağarcıkları daha geniş), çok hızlı düşünen (K-5 Öğrenciler akranlarına göre daha hızlı düşünme becerisine sahip daha hızlı problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerine sahiptir), keşif ve icat yapabilme yeteneği (K-12 Üstün yetenekli öğrenciler farklı şeyler icat edebilir), öğrendiklerini içselleştirebilme (K-14 Bu öğrenciler öğrendiklerini kendilerine göre kodlayabilir, pratikleştirebilir hatta kendi yöntemlerini kolayca oluşturabilir. Öğrenmeleri sonucu kendilerine göre oluşturdukları yöntemleri de farklı alanlara uyarlayabilir) şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca bazı öğretmenler üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel açıdan ileri olduğu ancak bu durumu akademik başarılarında gösteremediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin; K-10'un "Bilişsel özelliklerine bakılırsa akranlarından birkaç yıl önce gelişme göstermekte ve bu bazen akademik başarısını olumlu da olumsuz da etkilemektedir" ifadesi bu durumu destekler niteliktedir. K-7 ise üstün yetenekli öğrenciyi aşağıdaki gibi tanımlamıştır. K-7 ise üstün yetenekli öğrenciyi "Bence üstün yetenekli öğrenci yaşlılarından farklı düşünen, meraklı, araştırmacı, soru soran ve sorduğu soruların yaşlılarından farklı düzeyde olan, analitik düşünme yeteneğine sahip, en az bir yönü yaşlılarından baskın olan öğrencidir" şeklinde tanımlamıştır.

Sosyal-Duygusal Özellikler

Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal özelliklerini ifade ederken kullandıkları kodlar aşağıdaki Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Özellikleri

Kodlar	Sosyal-duygusal özellikler		Sıklık
		Öğretmenler	
Motivasyonu yüksek	K-11, K-4, K-12, K-9, K-10		5
Sağlıklı ve yüksek benlik algısına sahip	K-9, K-1, K-3, K-11,		4
Yüksek akademik öz kimliğe sahip	K-15, K-8, K-7, K-13		4
Başarı duygusuna sahip	K-14, K-5, K-14		3
Olumlu tutumlar geliştiren	K-3, K-6, K-7		3
Destekleyici rol modelleri ile etkileşime geçen	K-1, K-15		2
Kararlı	K-13, K-11		2
Bağımsız	K-2, K-10		2

İlkokul öğretmenlerinin üstün zekalı öğrencileri tanımlarken kullandıkları sosyal-duygusal özelliklere ilişkin kodlar Tablo 3'te gösterilmektedir. Aşağıda bu kodlara ilişkin ayrıntılı bilgiler sınıf öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin görüşler incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerin duygusal özellikleri bakımından da bazı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerine göre duygusal olarak üstün yetenekli öğrenciler; motivasyonları yüksek olan (K-11 Üstün yetenekli öğrenciler kendi kendilerini güdüleyebilirler), sağlıklı ve yüksek benlik algılarına sahip (K-9 Kendilerini farklı görüp kendilerine farklı değerler yükleyebilmektedirler), akademik öz benliği yüksek (K-15 İleri düşünceleri olan ve zekâsını etkin kullanabilen bireylerdir), başarıma duygusuna sahip (K-14 Bu çocuklar başaracağına inanır ve o yolda toplum ne derse desin giderler), olumlu tutumlar geliştiren (K-3 Farklı alanlara ve konulara yönelik olumlu tutum geliştirebilirler), destekleyici rol modellerle etkileşimde bulunan (K-1 Bu çocuklar yetişkinlerle çok rahat etkileşime girebilirler), kararlılık gösteren (K-13 Bir işi sonuna kadar sürdürürel ve kolay kolay vazgeçmezler) ve bağımsız olan (K-2 Bir işi destek almadan bağımsız bir şekilde yürütebilirler) öğrencilerdir. K-6'nın ifadesi de üstün yetenekli öğrencilerin duygusal özellikler bakımından diğer öğrencilerden ayrıldığını vurgulamaktadır.

K-6 "Üstün yetenekli öğrencileri ilgi, tutum ve öz güven olarak ileri olan öğrenciler olarak ifade etmek mümkündür. Bu öğrenciler belli konulara yatkınlık duyarlar ve bütün ilgilerini o alana yönlendirebilirler.

Bu alanlarda zekâlarını etkili kullanıp farklı yorum yapma becerilerine sahiptirler. Ayrıca kendi öğrenme motivasyonlarını da en üst düzeyde sağlayabilirler”.

Sosyal Özellikler

Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin sosyal özelliklerini ifade ederken kullandıkları kodlar aşağıdaki Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Özellikleri

Kodlar	Sosyal özellikler	
	Öğretmenler	Sıklık
Uyumsuzlar	K-9, K-10, K-7, K-6, K-2, K-1	6
Başkalarının fikirlerine saygı duymazlar	K-15, K-2, K-9, K-12, K-13	5
Sosyal becerilerde zayıflık gösterirler.	K-2, K-8, K-4, K-10, K-15	5
Akranlarıyla iletişimde zayıflık gösterirler.	K-5, K-8, K-4, K-6, K-11	5
Yalnızdırlar	K-3, K-5, K-13, K-14	4
Sosyal becerilerde daha başarılı	K-14, K-8, K-10, K-13	4
Yetişkinlerle rahatlıkla sohbet edebilirler.	K-1, K-2, K-9	3
Liderliği alabilirler	K-13, K-3, K-7	3
Meraklıdırlar	K-11, K-9	2

Tablo 4'te ilköğretim öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri tanımlarken kullandıkları sosyal özelliklere ilişkin kodlar görülmektedir. Aşağıda bu kodlara ilişkin ayrıntılı bilgiler sınıf öğretmenlerinin ifadelerinden alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

Sınıf öğretmenlerine göre üstün yetenekli öğrenciler sosyal beceriler olarak da akranlarından farklılık göstermektedirler. Sosyal beceri anlamında üstün yetenekli öğrencilerin ya çok becerikli ya da tamamen içine kapanık özellikler gösterdiklerini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sosyal olarak üstün yetenekli öğrencilerin olumsuz yönlerini; uyumsuzluk gösteren (K-9 Aşırı uyumsuz arkadaşlarına adapte olamıyor), başkalarının görüşlerine saygı duymayan (K-15 Öğrencim arkadaşlarının görüşleri ile dalga geçiyor onları rencide edici kelimeler kullanabiliyor), sosyal becerilerde zayıflık (K-2 Sosyal yönden aşırı zayıf arkadaş edinmekte zorlanıyor), akranlarla iletişimde zayıflık (K-5 Öğrencim akranlarla kurduğu iletişimde zayıf olduğunu gözlemledim), yalnızlık (K-3 Arkadaşları ile zaman geçirmekten hoşlanmıyor) şeklinde ifade ederken olumlu yönlerini; sosyal becerilerde daha başarılı (K-14 Sosyal ilişkilerde oldukça başarılı olabiliyorlar), yetişkinlerle rahatlıkla sohbet edebilen (K-1 Üstün yetenekli öğrencim benle sanki arkadaşız gibi sohbet edebiliyordu), liderlik yapabilen (K-13 Birlikte yapılması gereken işlerde belirgin bir şekilde ortaya çıkarlar, K-4 Liderlik yönleri çok güçlüdür ve çevresindekileri yönlendirme konusunda maharetliler), sorgulayıcı (K-11 Kuralları direkt kabul etmeyip neden diye sorgularlar) öğrenciler olduğunu ifade etmişlerdir. K-12'nin “Üstün yetenekli öğrenci sosyal yönden kişilik özelliği ve yaşadığı şartlara göre farklılık gösterebilir” ifadesi bu durumu açıklamaktadır. Aşağıdaki sınıf öğretmeni görüşleri de üstün yetenekli öğrencilerin sosyal özellikleri açısından farklılıklar bulunduğu görüşünü destekler niteliktedir.

K-5 “Öğrencilerin sosyal yönden kendini ifade edebilen bilişsel problem çözme süreçleri ile yüzeysel hayata dair problemleri çözerken duygusal olarak diğer öğrencilerden daha çok yardıma desteğe ihtiyaçları olduğunu düşünüyorum akranları için çok basit bir duygusal problem onların hayatlarındaki bir dönüm noktası olabilir”.

K-8 “Davranış olarak diğerlerinden uyum-uyumsuzluk konusunda sivrilir. Yeteneği fark edilirse kurallara uyan bir portre çizerken fark edilmediğinde uyumsuz olabilir. Yeteneğine göre eğitim almazsa topluma faydasından çok zararı dokunur”.

Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere yönelik ifadeleri incelendiğinde bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda diğer öğrencilere göre farklılık gösteren bireyler olarak ifade etikleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerine göre, öğrenciler bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanların her birinde de etkin özellik gösterirler. Aşağıdaki öğretmen görüşleri üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda etkin özellik gösterdiği görüşünü destekler niteliktedir.

K-6 “Üstün yetenekli öğrenci genellikle son derece kuralcı yapısı, gelişmiş sözel dili ile karşıma çıktı. Hiçbir kuralı atlamayan ve bir yetişkin edasıyla cümleler kuran çocuklardı. Matematik zekâsı son derece gelişmişti. Aynı zamanda resim, müzik ve/veya beden eğitimi de merakları vardı”.

K-11 “Üstün yetenekli öğrenci demek bana göre, bilişsel, duygusal ve sosyal olarak akranlarından bir adım önde olan öğrenciler demektir. Tabi ki burada kastettiğim şey; bu öğrencilerin akranlarına göre daha zeki oldukları ya da daha akıllı oldukları değil; bu öğrencilerin daha kolay anlam sağlamaları, algılamaları, kendilerince yöntem geliştirip, pratik düşünme becerilerine sahip olmalarıdır”.

Ayrıca sınıf öğretmenleri bu özelliklerin hepsi bir öğrencide görülmeyebileceğini, bazı öğrencilerde birkaçı bazılarında ise sadece birinin görülebileceğini ifade etmişlerdir. Örneğin; K-4’ün “Üstün yetenekli öğrencilerin bir ya da daha fazla üstün olduğu özellikleri olabilir. Bütün üstün yetenekli öğrenciler bir değil onlarda da bireysel farklılıklar var” ifadeleri bu durumu desteklemektedir. Aşağıdaki öğretmen ifadeleri de üstün yetenekli öğrenciler arasında da bireysel farklılıklar olduğu görüşünü destekler niteliktedir.

K-2 “Üstün yetenekli öğrenciyi tam bir tanımlama içerisine sığdıramazsınız. Zira tam bir tanımı ya da benzerlik- farklılık durumu yoktur. Bazı üstün yetenekli öğrenci son derece dikkatli, sorumlu, uyumlu, sabırlı bir portre çizerken bazısı bunun tam tersi olabiliyor. Ama üstün yetenekli öğrenci yönlendirilmesi gereken öğrencidir. Yönlendirme doğru yapıldığında uyum problemleri son bulmaktadır”.

K-14 “Akranlarından farklı davranış sergileyen ve farklı düşünce geliştiren kişidir. Kimsenin görmediği veya fark etmediği noktalara dikkat çeker. Özellik olarak net bir şey söylemek zor. Çünkü üstün yetenekli olan öğrencilerimin hepsi birbirlerinden ayrı alanlarda üstün olduğunu düşünüyorum ve bu sebeple birbirlerinden farklı davranışlar sergiler”.

Tema-2: Üstün Yetenekli Öğrencileri Belirleme Süreçleri

Üstün Yetenekli Öğrencileri Belirleme Süreçleri teması öğretmenlerin rolü ve paydaşların rolü olmak üzere iki alt tema çerçevesinde açıklanmıştır. Bu tema altında sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri belirleme süreçlerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu temayı destekleyen alt temalara ilişkin veriler sınıf öğretmeni görüşleri doğrultusunda bire bir alıntılarla desteklenerek aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerin Rolü

Sınıf öğretmenleri üstün yetenekli öğrencileri belirleme sürecinde sınıf öğretmenlerinin üstüne birçok sorumluluk düştüğünü belirtmişlerdir. Öğretmenler üstün yetenekli öğrencileri belirleme sürecinde birinci temada belirlenen özellikleri dikkate aldığı (öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal özellikleri süreç içerisinde izledikleri) ve sınıf içerisinde öğrencileri gözlemediği belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri üstün yetenekli öğrencileri belirlerken, öğrencinin sınıf içerisindeki durumuna baktıkları (K-1 Okula başladıklarında süreç içerisinde kendilerini belli ediyor), öğrenciyi süreç içerisinde gözlemedikleri (K-4 Öğrencileri gözlemliyoruz zaman içerisinde üstün öğrenciler akranlarından sıvrılıyor), öğrencilere zekâ soruları sorduklarını (K-9 Çeşitli zekâ soruları sorarak bu öğrencileri belirlemeye çalışıyorum), öğrencilerin bilişsel ve sosyal özelliklerini izledikleri (K-3 Öğrenciler bilişsel veya sosyal bir şekilde kendini belli ediyor), öğrencilerin akranları ile olan farklarını izledikleri (K-7 Y aşitlarından farklı sormuş olduğu sorular, problemlere getirdiği çözüm önerileri, farklı alanlara olan ilgileri ve onları öğrenmek için harcadığı çaba ayırt edilmelerini sağlamaktadır) gibi özellikleri dikkate aldıkları belirlenmiştir. K-7 ise üstün yetenekli öğrenciyi belirleme sürecine ilişkin “Bu öğrencilerin toplum içerisinde sosyal ortamlarda kendilerini bir şekilde hissettirir” şeklinde görüş belirtmiştir. K-8’in ifadeleri de sınıf öğretmenleri üstün yetenekli öğrencileri belirleme sürecinde sınıf içindeki durumuna ilişkin gözlem, sınıftaki akranlarına göre olan durumu ve öğrencinin problemlere getirdiği farklı bakış açıları gibi özellikleri dikkate alındığı görüşünü destekler niteliktedir.

K-8 “Sınıftaki öğrencileri tanımaya başladıktan sonra tüm öğrencilerin sergilemesi gerektiren standart davranış normalleri zihnimizde yer eder. Zamanla bazı öğrencileri bu normallerin altında kaldığını veya üstünde olduğunu görebiliyoruz. Aylar öncesinden sınıf tahtasına çizdiğim bir resmi ayrıntılarıyla günümüzde resim defterine yapması, daha birinci sınıftayken üç boyutlu resim veya portre çizebilmesi, sayıları çok iyi tanıyıp işlemleri rahatça yapabilmesi, örnek olay üzerinde çok alışılmışın dışında ifade etme çözüm üretmesi... Farklı düşünce yapısına sahip bu öğrencileri yakaladıktan sonra gözlem altında tutuyorum ve yakından tanıyabilmek için yaşadığı ortamı ve ailesini de tanıyorum. Bazılarının erken konuştuğunu-yürdüğünü, bazılarının geç konuştuğunu buna bağlı olarak davranış problemlerinin ortaya çıktığını gördüm”.

K-7 “Bu tür öğrenciler, sınıflarımızda genel olarak kendilerini bir süre sonra otomatik olarak gösterebilmekte, diğer öğrencilerden farklı olduklarını öğretmenlerine hissettirmektedir. Bunlara örnek verecek olursak derslerde sorulan sorulara sıra dışı cevaplar vermekte, ya da kendileri sıra dışı sorular sorarak yeri geldiğinde öğretmenlerini bile cevaplaması zor durumlarda bırakabilmektedir. Zaten beceri derslerinde üstün yetenekli öğrenciler bu derslerde kendilerine has bakış açıları ile çok güzel ürünler ortaya koyabilmektedir”.

Ayrıca sınıf öğretmenleri, üstün yetenekli öğrencileri belirleme sürecinde sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrenci ile başarılı öğrencileri sıklıkla birbirine karıştırdığı, ikisi arasındaki ayrımı yapamadıklarını ifade etmişlerdir. K-15’in ifadeleri de üstün yetenekli öğrenciler ile başarılı öğrenciler arasında farklar olduğu görüşünü desteklemektedir.

K-15 “Başarılı öğrenci ile üstün öğrenciler birbirine karıştırılmamalıdır. Her soruyu cevaplayan, dersi ilgiyle dinleyen, kolay öğrenen, bilgiyi olduğu gibi alan, ödevini yapan öğrenciler başarılı öğrenci olarak değerlendirilebilir. Ancak soru soran, duygusal tepkiler veren, öğrenmekten ziyade bilen, bilgiyi olduğu gibi almayıp kendine göre değiştiren ve yorumlayan, proje tasarlayan öğrenciler ise üstün yetenekli öğrencilerdir”.

Paydaşların Rolü

Sınıf öğretmenleri görüşleri incelendiğinde üstün yetenekli öğrencileri belirleme ve değerlendirme sürecini bir iş birliği süreci olduğunu ifade etmişlerdir. Bu noktada üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi ve yönlendirilmesi sürecinde sınıf öğretmenleri kadar, aile, okul rehberlik servisi ve okul yönetimi gibi paydaşlarında sürece dâhil olması gerektiği belirlenmiştir. Üstün yetenekli öğrencileri belirleme sürecinde sınıf öğretmenleri, aile ile iletişime geçerek çocuk hakkında daha fazla bilgi edindiklerini (K-7 Baktım çocukta potansiyel var ebeveynleri ile iletişime geçip çocuk hakkında bilgi alıyorum) ve aile desteği ile daha sağlıklı çıkarımda bulduklarını ifade etmişlerdir. K-14 “Tabi aileden öğrenci hakkında bilgi almak işimizi kolaylaştırıyor” ifadesi ve K-9’un “Bu konudaki en büyük eksik eğitimidir. Hem aile hem okul yönetimi ve rehberlik servisi bu alanda kendini eğitmelidir” ifadeleri de üstün yetenekli öğrencileri belirleme sürecinde paydaşların önemli olduğu görüşünü destekler niteliktedir. Aşağıdaki öğretmen görüşleri de üstün yetenekli öğrencileri belirleme ve yönlendirmede iş birliğinin olması gerektiği ve paydaşların önemli olduğu görüşünü desteklemektedir.

K-13 “İlk olarak öğretmen ve aile bu tanıyı koymakta başoldeler. Daha fazla veri toplamak için okul rehberlik servisinden de görüş alınır. Ancak okul rehberlik servislerinin şu anki iş tanımlarını genişletmeli, sınıflarda üstün yetenekli olup ancak gerek aile gerek öğretmen tarafından fark edilmemesi bu öğrencilerin kaybolmasına sebebiyet veriyor”.

K-11 “Benim öğrencileri tanılamamda en büyük desteği ailelerinden aldım ve RAM 'a yönlendirdiğim 6 öğrencinin hepsinin de üstün yetenekli olduğunu gördük”. Tabi okul rehberlik servisi de yönlendirme sürecinde çok yardımcı oldu. Okul yönetiminde desteği ile de çocuğu yönlendirebildik”.

Sınıf öğretmenlerine göre üstün yetenekli öğrencilerin belirlenme sürecinde aileden ve diğer paydaşlardan gerekli desteği alamadıklarında bu çocukların belirlenmesi ve yönlendirilmesi güçleşmektedir. Özellikle üstün yetenekli çocuklarla ilgili, ailelerin olumsuz tutumları, yanlış bilgiler, çocukların düşüncelerinden rahatsızlık, sınav uygulayıcıların olumsuz tutum ve ilgileri gibi nedenler bu çocukların sınıf öğretmenleri tarafından belirlenmesini ve yönlendirilmesini güçleştirmektedir. K-7’nin ifadeleri bu durumu destekler niteliktedir.

K-7 “Bir diğer neden de velilerin bu konudaki yanlış fikir ve tutumları. Bazı velilere göre çocuğu zeki diye fazla şişirirken ki bu tam tersi bile olabiliyor, bazı veliler de bu tür üstün yetenekli çocuğunu fark edemiyor onun aykırı düşüncelerinden rahatsız oluyor. Velilerin yeterince bilinçli olmaması da yönlendirmemizde engel olabiliyor”.

Tartışma

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesindeki deneyimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmış, görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiş; “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri” ve “Üstün Yetenekli Öğrencileri Belirleme ve Aday Gösterme Süreçleri” olmak üzere iki tema belirlenmiştir. “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri” teması bilişsel özellikler, duyuşsal özellikler ve sosyal özellikler olmak üzere 3 alt temadan oluşurken, “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Belirlenmesi ve Aday Gösterilmesi” teması iki alt tema çerçevesinde açıklanmıştır: öğretmenlerin rolü ve paydaşların rolü.

Araştırmamızın bulgularından biri olan “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri” ana teması altında bilişsel, duyuşsal ve sosyal özellikler olmak üzere 3 alt tema belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerini benzer başlıklar altında açıklayan çok sayıda çalışmanın olduğu tespit edilmiştir (Copenhaver & McIntyre, 1992; Goodman, 2020; Hansen & Feldhusen, 1994; Klimecká, 2020). Alt temalar incelendiğinde üstün yetenekli öğrenciler belirleme sürecinde en fazla bilişsel özelliklerin dikkate alındığı belirlenmiştir. Üstün bilişsel beceriler, üstün yetenekliliğin en yaygın kavramsallaştırmalarından biridir (Nacaroğlu & Kızkapan, 2021; Worrel vd., 2019). İlkokul düzeyinde yapılan araştırmalar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin üstün zekalılık kavramının özünün bilişsel alanda yattığını düşündükleri görülmektedir (Endepohls-Ulpe & Rulf, 2006). Bilişsel özellikleri açıklayan kodlar incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yaratıcı düşünme (Hunsaker, 1994; Runco, 1993), üst düzey düşünme (Feldhusen, 2005), farklı bakış açılarına sahip olma (Runco, 1993), sorunları farklı açılardan ele alabilme (Maker vd., 1994; Sriraman, 2003) ve literatür bu kodları desteklemektedir. Ayrıca üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel özellikleri alt temasının ilgili literatürle desteklendiğini açıklayan “bilişsel olarak akranlarından farklı gelişir” (Bildiren vd., 2020) kodunun kullanıldığı görülmektedir. Bazı öğretmenler üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel olarak ileri düzeyde olduklarını ancak bu durumu akademik başarılarında gösteremediklerini belirtmişler ve P-10'un ifadeleri şu şekildedir; "Bilişsel özellikleri göz önüne alındığında akranlarından birkaç yıl önce gelişir ve bu bazen akademik başarıyı olumlu ve olumsuz etkiler." Üstün yetenekliler arasında düşük akademik başarı çok yaygındır. Düşük akademik başarı bireysel olduğu kadar çevresel faktörlere de (aile, arkadaş çevresi, okul vb.) bağlıdır (Freeman, 2011; Matthews & McBee, 2007; Ritchotte vd., 2014; Snyder & Linnenbrink, 2013; Speirs vd., 2009; Wu, 2008; Zabloski & Malacci, 2012). Üstün yetenekli kişilerde görülen düşük başarı sorununu anlamak için birçok çalışma yapılmıştır. Ancak bu konuda yapılan araştırmalara rağmen günümüzde bu soruna etkili bir çözümün olmadığı görülmektedir (Figg vd., 2012). Brody ve Stanley (2005) üstün zekalı öğrencileri bilişsel profilleri ile değerlendirmek yerine güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenerek bu alanlarda değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Üstün yetenekli öğrencilerin her konuda üstün olmadıkları ancak bazen tek bir konuda üstün oldukları söylenebilir. Bazı öğrenciler sayısal derslerde yüksek performans gösterirken, aynı anda sözel derslerde düşük performans gösterebilirler.

“Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri” ana teması altında yer alan diğer bir alt temanın ise etkili özellikler olduğu belirlenmiştir. Son yıllarda duyuşsal faktörlerin başarı üzerindeki etkilerine odaklanılmıştır (Rinn vd., 2010; Önal & Önal, 2021). Sağlıklı, etkili gelişim, eğitim ortamlarında hedeflenen bir hedeftir ve öğrenmeyi kritik olarak etkilediği düşünülmektedir (Delcourt vd., 2007). Clark'a (2013) göre, üstün zekalılar için eğitim ortamları tasarlanırken, duyuşsal ve güdüsel faktörler dikkate alınması gereken önemli faktörlerdir. Duyuşsal özellikleri açıklayan kodlar incelendiğinde benlik kavramının birkaç farklı kodda (akademik benlik, sağlıklı ve yüksek benlik algısı) yer aldığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde duyuşsal özellikleri açıklayan araştırmacılar tarafından benlik kavramına büyük önem verildiği görülmektedir (Rinn vd., 2010). Diğer kodlara bakıldığında motivasyon ve başarıma duygusunun ön plana çıktığı görülmektedir. Başarı duygusu için motivasyonun rolü, üstün zekalılığı açıklayan birçok model, kavram ve tanım tarafından kabul edilmiştir (Clinkenbeard, 2012; Dai vd., 1998; Housand & Housand, 2012; Kaplan-Sayı & Yurtseven, 2021; Phillips & Lindsay, 2006). Hong ve Aquí (2004), üstün zekalı öğrencilerin üstün zekalı olmayanlara göre bilişsel olarak daha yetkin olduklarını ve daha fazla içsel motivasyona sahip olduklarını belirtmişlerdir.

“Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri” ana teması altında açıklanan alt temalardan biri de sosyal özelliklerdir. Literatür incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerin sosyal özellikleri ile ilgili çeşitli tartışmalar bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar üstün yetenekli öğrencilerin sosyal gelişimlerinde çeşitli sorunlar yaşayabileceklerini belirtmişlerdir. Robinson'a (2008) göre üstün yetenekli öğrenciler, farklı özellikler gösterdikleri için akranlarına göre sosyal gelişimde daha sık sorun yaşayabilmektedirler. Reis ve Renzuli'ye (2004) göre dezavantajlı gruplarda (düşük sosyo-ekonomik düzey, öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler vb.) yer alan üstün yetenekli öğrenciler sosyal ve duygusal sorunlar yaşayabilmektedir. Ayrıca Robinson (2008) üstün yetenekli öğrencilerin de en az diğerleri kadar uyumlu olduklarını ancak benzer durum ve olayların diğer öğrencilerden farklı olarak sosyal ve duygusal gelişimlerini riske atabileceğini belirtmiştir. Bu görüşlerin aksine, França-Freitas ve diğerleri (2014), alan yazında genel kabul gören üstün yetenekli öğrencilerin sosyal becerilerde güçlüklerle karşılaşmaları iddiasını reddetmiş ve araştırmalarında bunun tam tersi bir sonuç ortaya koymuştur.

Benzer şekilde Endepohl-Ulpe ve Rulf (2006) sosyal becerilerin üstün zekalı öğrenciler üzerinde olumlu ya da olumsuz anlamda belirleyici olamayacağını belirtmişlerdir. Çalışmamızın bulgularına baktığımızda literatürde de benzer bir tartışmanın olduğunu söyleyebiliriz. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri üstün yetenekli öğrencilerin sosyal becerilerde akranlarından farklılaştığını belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenleri

bazı öğrencilerin sosyal becerilerinin ileri düzeyde olduğunu, bazılarının ise tamamen içe dönük olduğunu belirtmişlerdir. Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal özelliklerini açıklayan kodlar incelendiğinde akranlarla iletişimde zayıflık ve yalnızlık kodlarının olduğu görülmektedir. Freeman (1983), üstün yetenekli bir çocuğun mükemmeliyetçiliği nedeniyle eleştiriye aşırı duyarlı olacağını ve bu eleştirilere tepkisinin sosyal izolasyona yol açabileceğini belirtmiştir. Diğer bir bulgu ise üstün yetenekli öğrencilerin liderlik becerileridir. Üstün yetenekli öğrencilerin ayırt edilmesinde liderlik davranışları önemli bir özelliktir (Baldwin, 1987; Bisland, 2004; Hébert, 2019; Matthews, 2004).

Çalışmamızın bulgularından bir diğeri olan “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Belirlenmesi ve Aday Gösterilmesi” ana teması, öğretmenlerin rolü ve paydaşların rolü olmak üzere iki alt tema çerçevesinde açıklanmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi ve aday gösterilmesi süreci, tek bir sihirli yanıtla çözülebilecek bir sorundan ziyade karmaşık bir konu olarak ele alınmalıdır (Callahan, 2005). Eğitimciler standart testlerin, öğrenci portföy dosyalarının ve öğretmen tavsiyelerinin geçerli tanı araçları olduğuna inanırken, ebeveynler bunu kabul etmemektedir (Schroth & Helfer, 2008). Öğretmenler, öğrencilerle daha sık etkileşime girdikleri ve gözleme fırsatı buldukları için üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesinde büyük önem taşımaktadır (Bracken & Brown, 2006). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin rolüne ilişkin literatürde birçok yayın bulunmaktadır. Bu çeşitli çalışma ve çalışmaların yazarları, üstün zekalı öğrencilerin akademik, bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini kolaylaştırmak için bazı bilgi ve becerilere ihtiyaç duyduklarını iddia etmektedirler (Ford & Trotman, 2001). Bunun dışında Copenhaver ve McIntyre (1992) üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin deneyimlerinin daha da önemli olduğunu belirtmişlerdir. Hansen ve Feldhusen (1994), üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için eğitim alan ve almayan öğretmenleri karşılaştırmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, üniversite döneminde üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili kurslar alan öğretmenlerin, üstün yeteneklilerin eğitiminde uzmanların kullanması gereken becerilere daha aşina oldukları belirlenmiştir. Bu çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi ve aday gösterilmesi sürecine, bu işle bizzat ilgilenen öğretmenlerin bakış açısıyla bakılmıştır. Bu açıdan araştırma sonuçlarının yeni öğretmenlere üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi ve aday gösterilmesinde yol gösterici olması beklenmektedir.

Bu çalışmada bazı sınırlılıklar ve varsayımlar bulunmaktadır. Araştırmanın sınırlılıkları ve varsayımları aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

1. 15 ilkokul öğretmeni ile sınırlıdır.
2. İstanbul'da görev yapan ilkokul öğretmenleri ile sınırlıdır.
3. Görüşme sorularına verilen cevaplarla sınırlıdır.
4. Görüşme sorularının ilgili alt hedefleri ölçtüğü varsayılmaktadır.
5. Sınıf öğretmenlerinin görüşme sorularını içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.

Yazarların Katkı Düzeyleri

Veri toplama aracı hazırlama ve veri toplama sürecinde bütün araştırmacılar eşit görev almıştır. Ancak problem belirleme ve bulgular, Mustafa Erol, giriş ve yöntem, Osman Gedik, tartışma sonuç, Berat Demirtaş tarafından hazırlanmıştır.

Kaynaklar

- Baldwin, A. Y. (1987). I'm black but look at me. I am also gifted. *Gifted Child Quarterly*, 31(4), 180-185. <https://doi.org/10.1177/001698628703100410>
- Bildiren, A., Gür, G., Sağkal, A. S., & Özdemir, Y. (2020). The perceptions of the preschool teachers regarding identification and education of gifted children. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 21(2), 329-356. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.572326>
- Bisland, A. (2004). Developing leadership skills in young gifted students. *Gifted Child Today*, 27(1), 24-27. <https://doi.org/10.1177/107621750402700108>
- Bracken, B. A., & Brown, E. F. (2006). Behavioral identification and assessment of gifted and talented students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(2), 112-122. <https://doi.org/10.1177/0734282905285246>
- Brody, L. E., & Stanley, J. C. (2005). Youths who reason exceptionally well mathematically and/or verbally: Using the MVT: D4 model to develop their talents. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 20-37). Cambridge University.
- Callahan, C. M. (2005). Identifying gifted students from underrepresented populations. *Theory into Practice*, 44(2), 98-104. <https://www.jstor.org/stable/3497028>
- Clark, B. (2013). *Growing up gifted: Developing the potential of children at school and at home* (8th ed.). Pearson.
- Clinkenbeard, P. R. (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Psychology in the Schools*, 49(7), 622-630. <https://doi.org/10.1002/pits.21628>
- Copenhaver, R. W., & McIntyre, D. J. (1992). Teachers' perceptions of gifted students. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 14(3), 151-153. <https://doi.org/10.1080/02783199209553411>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (3rd ed.). Sage.
- Dai, D. Y., Moon, S. M., & Feldhusen, J. F. (1998). Achievement motivation and gifted students: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 33(2-3), 45-63.
- Davis, G. A. (2006). *Gifted children and gifted education: A practical guide for teacher and parents*. Great Potential.
- Delcourt, M. A., Cornell, D. G., & Goldberg, M. D. (2007). Cognitive and affective learning outcomes of gifted elementary school students. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 359-381. <https://doi.org/10.1177/0016986207306320>
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.
- Endepohls-Ulpe, M., & Ruf, H. (2006). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, 16(2), 219-228. <https://doi.org/10.1080/13598130600618140>
- Feiring, C., Louis, B., Ukeje, I., Lewis, M., & Leong, P. (1997). Early identification of gifted minority kinder students in Newark. *Gifted Child Quarterly*, 41(3), 76-82. <https://doi.org/10.1177/001698629704100303>
- Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 64-79). Cambridge University.
- Figg, S., Rogers, K., McCormick, J., & Low, R. (2012). Differentiating low performance of the gifted learner: Achieving, underachieving, and selective consuming students. *Journal of Advanced Academics*, 23(1), 53-71. <https://doi.org/10.1177/1932202X11430000>
- Ford, D. Y., & Trotman, M. F. (2001). Teachers of gifted students: Suggested multicultural characteristics and competencies. *Roeper Review*, 23(4), 235-239. <https://doi.org/10.1080/02783190109554111>
- França-Freitas, M. L. P. D., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Social skills of gifted and talented children. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 19(4), 288-295. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2014000400006>
- Freeman, J. (1983). Emotional problems of the gifted child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24(3), 481-485. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1983.tb00123.x>

- Freeman, J. (2011). A wish for the gifted and talented. *Talent Development and Excellence*, 3(1), 57-58.
- Goodman, K. (2020). Giftedness in young children: What do parents and teachers know? *Student Research Submissions*. https://scholar.umw.edu/student_research/377
- Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115-121. <https://doi.org/10.1177/001698629403800304>
- Hébert, T. P. (2019). A longitudinal case study of exceptional leadership talent. *Gifted Child Quarterly*, 63(1), 22-35. <https://doi.org/10.1177/0016986218800068>
- Hong, E., & Aqai, Y. (2004). Cognitive and motivational characteristics of adolescents gifted in mathematics: Comparisons among students with different types of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 191-201. <https://doi.org/10.1177/001698620404800304>
- Housand, B. C., & Housand, A. M. (2012). The role of technology in gifted students' motivation. *Psychology in the Schools*, 49(7), 706-715. <https://doi.org/10.1002/pits.21629>
- Hunsaker, S. L. (1994). Creativity as a characteristic of giftedness: Teachers see it, then they don't. *Roeper Review*, 17(1), 11-15. <https://doi.org/10.1080/02783199409553610>
- Jolly, J. L. (2009). A resuscitation of gifted education. *American Educational History Journal*, 36(1), 37-52. <https://eric.ed.gov/?id=EJ863663>
- Kaplan-Sayı, A., & Yurtseven, N. (2022). How do gifted students learn? Their learning styles and dispositions towards learning. *Education 3-13*, 50(8), 1031-1045. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1929380>
- Klimecká, E. (2020). Labeling of gifted children in the family from the perspective of teachers and its manifestations at school. *Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika*, 71(2), 196-212. <https://publikace.k.utb.cz/handle/10563/1009817>
- Kunt, K., & Tortop, H. S. (2013). The metaphoric perceptions of science and arts centers for gifted students in Turkey. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 117-127. <https://docplayer.biz.tr/2571409-The-metaphoric-perceptions-of-gifted-students-about-science-and-art-centers-in-turkey.html>
- Maker, C. J., Nielson, A. B., & Rogers, J. A. (1994). Multiple intelligences: Giftedness, diversity, and problem-solving. *Teaching Exceptional Children*, 27(1), 4-19. <https://doi.org/10.1177/004005999402700101>
- Matthews, D. J., & Foster, J. (2005). *Being smart about gifted children: A guidebook for parents and educators*. Great Potential.
- Matthews, M. S. (2004). Leadership education for gifted and talented youth: A review of the literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(1), 77-113. <https://doi.org/10.1177/016235320402800105>
- Matthews, M. S., & McBee, M. T. (2007). School factors and the underachievement of gifted students in a talent search summer program. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 167-181.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook* (2nd ed). Sage.
- Mönks, F. J., & Pflüger, R. (2005). *Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective*. Radboud University.
- Nacaroğlu, O., & Kızkapan, O. (2021). Gifted students' beliefs about knowledge and learning. *Journal of Science Learning*, 4(3), 275-287. <https://doi.org/10.17509/jsl.v4i3.31995>
- Nevo, B., & Rachmel, S. (2009). Education of gifted children: a general roadmap and the case of Israel. In R. Leikin, A. Berman, & B. Koichu (Eds.), *Creativity in mathematics and the 56 education of gifted students* (pp. 243-451). Sense.
- Önal, N. T., & Önal, N. (2021). The effect of augmented reality on the astronomy achievement and interest level of gifted students. *Education and Information Technologies*, 26(4), 4573-4599. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10474-7>

- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Persson, R. (2009). Europe, gifted education. In B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (pp. 330 -334). Sage.
- Phillips, N., & Lindsay, G. (2006). Motivation in gifted students. *High Ability Studies*, 17(1), 57-73. <https://doi.org/10.1080/13598130600947119>
- Plucker, J., & Esping, A. (2014). *Intelligence*. Springer.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119-130. <https://doi.org/10.1002/pits.10144>
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>
- Rinn, A. N., Plucker, J. A., & Stocking, V. B. (2010). Fostering gifted students' affective development: A look at the impact of academic self-concept. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 6(4), 1-13. <https://eric.ed.gov/?id=EJ907033>
- Ritchotte, J. A., Matthews, M. S., & Flowers, C. P. (2014). The validity of the achievement-orientation model for gifted middle school students an exploratory study. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 183-198, <https://doi.org/10.1177/0016986214534890>
- Robinson, N. M. (2008). The social world of gifted children and youth. In Pfeiffer, S. I. (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 33-51). Springer.
- Runco, M. A. (1993). Divergent thinking, creativity, and giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 37(1), 16-22. <https://doi.org/10.1177/001698629303700103>
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement (research progress report)*. University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Sanders, W. L., Wright, S. P., & Horn, S. P. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67. <https://doi.org/10.1023/A:1007999204543>
- Schroth, S. T., & Helfer, J. A. (2008). Identifying gifted students: Educator beliefs regarding various policies, processes, and procedures. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(2), 155-179. <https://doi.org/10.4219/jeg-2008-850>
- Smutny, J. F., Walker, S. Y., & Meckstroth, E. A. (1997). *Teaching young, gifted children in the regular classroom: Identifying, nurturing, and challenging ages 4-9*. Free.
- Snyder, K. E., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). A developmental, person-centered approach to exploring multiple motivational pathways in gifted underachievement. *Educational Psychologist*, 48(4), 209-228. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.835597>
- Speirs Neumeister, K. L., Williams, K. K., & Cross, T. L. (2009). Gifted high school students' perspectives on the development of perfectionism. *Roeper Review*, 31(4), 198-206. <https://doi.org/10.1080/02783190903177564>
- Sriraman, B. (2003). Mathematical giftedness, problem-solving, and the ability to formulate generalizations: The problem-solving experiences of four gifted students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14(3), 151-165. <https://doi.org/10.4219/jsge-2003-425>
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88-94. <https://doi.org/10.1177/001698629503900205>

- Trost, G. (2000). Prediction of excellence in school, higher education, and work. In K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed.; pp. 317-330). Pergamon.
- Tucker, B., & Hafenstein, N. L. (1997). Psychological intensities in young, gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 41(3), 66-75. <https://doi.org/10.1177/001698629704100302>
- Van Tassel-Baska, J. (2005). Domain-specific giftedness: Applications in school and life. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.; pp.358-376). Cambridge University.
- Watters, J. J., & Diezmann, C. M. (2003). The gifted student in science: Fulfilling potential. *Australian Science Teachers Journal*, 49(3), 46-53. <https://search.informit.org/doi/epdf/10.3316/aeipt.131835>
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixson, D. D. (2019). Gifted students. *Annual Review of Psychology*, 70(1), 551-576. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>
- Wu, E. (2008). Parental influence on children's talent development: A case study with three Chinese American families. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(1), 100-129. <https://doi.org/10.4219/jeg-2008-826>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Qualitative research methods for the social sciences*. Seçkin.
- Zabloski, J., & Milacci, F. (2012). Gifted dropouts: Phenomenological case studies of gifted rural students. *Journal of Ethnographic and Qualitative Research*, 6, 175-190. http://works.bepress.com/fred_milacci/11/



Primary School Teachers' Experiences in the Identification of Gifted Students and Nominating Them to Science and Art Centers

Mustafa Erol ¹

Osman Gedik ²

Berat Demirtaş ³

Abstract

Introduction: This study aims to examine the experiences of primary school teachers in the identification of gifted students and nominating them to science and art centers.

Method: This research was carried out within the scope of phenomenology design, one of the qualitative research designs. The research study group was determined by the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods. The research study group consisted of 15 primary school teachers working in İstanbul. The study data were obtained through semi-structured interview forms developed by the researchers and personal interviews conducted with the study group. The data were analyzed by content analysis. Researcher triangulation was used in the analysis of the data. To minimize data loss, the data were recorded with a voice recorder.

Findings: According to the study's findings, it was determined that the classroom teachers took into account the students' cognitive, affective, and social characteristics while identifying them with giftedness and made observations depending on the process.

Discussion: Although many features are used to identify gifted students when the relevant literature is examined, it has been determined that cognitive features are frequently used in the identification of gifted students.

Keywords: Gifted students, primary school teachers, science and art centers, experience.

To cite: Erol, M., Gedik, O., & Demirtaş, B. (2023). Primary school teachers' experiences in the identification of gifted students and nominating them to science and art centers. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 24(2), 275-289. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.950498>

¹**Corresponding Author:** Phd., Yıldız Technical University, E-mail: merol@yildiz.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1675-7070>

²Phd., Niğde Ömer Halis Demir University, E-mail: osmangedik0@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6362-7607>

³Teacher, Ministry of National Education, E-mail: beratdemmm@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9875-3147>

Introduction

Due to the lack of specific characteristics and behaviors that can identify giftedness, many definitions have emerged in the literature throughout the historical process (Trost, 2000). When the characteristics of gifted students in the relevant literature are examined, it can be seen that they have several characteristics as follows: these students have higher scores on intelligence tests than students having normal intelligence, they have much curiosity and desire to learn, and they have significantly more talent in visual arts than their peers, they can use advanced analytical skills in mathematics at the highest level, they have a wide vocabulary, they have the ability in one or more areas, they can put forward leadership ability, they can actively use creative thinking skills at the highest level, they can present their special and general academic abilities and skills better than their peers (Matthews & Foster, 2005; Nevo & Rachmel, 2009; Plucker & Esping, 2014; Renzulli, 2012; Sternberg & Zhang, 1995; Tucker & Hafenstein, 1997; Van Tassel-Baska, 2005). According to Davis (2006), the most prominent characteristics of gifted students are their high motivation for learning, their ability to learn faster and deeper than their peers, their love to do research, and their curiosity and creativity.

The fact that gifted students show characteristics that can make a difference (in cognitive characteristics) compared to their peers facilitates these students' referral and identification processes. In the identification process, it is necessary to observe these students very well in the classroom and social environments and understand the differences in their daily speech by analyzing them (Smutny et al., 1997). At this point, primary school teachers have a very important role in nominating gifted students (Clark, 2013; Sanders & Rivers, 1996; Sanders et al., 1997).

It is possible to say that primary school teachers have many duties and responsibilities when it comes to the identification and nominating gifted students. Primary school teachers' main responsibilities include providing high-level thinking environments and creating a positive environment with adequate stimulation (Feiring et al., 1997). Because giftedness is the result of dynamic, stimulating, and interactive processes that make a noticeable difference in terms of quality and quantity in the performance and thinking ability of individuals as a result of inheritance and the environment in which they are born (Clark, 2013), primary school teachers should make observations and make evaluations taking all of these factors into account.

Identification of students who are considered gifted among primary school students brings along options for these students to obtain support for developing their ability and being admitted to relevant programs. Since gifted students are the most important workforce of the future (Watters & Diezmann, 2003), countries conduct many studies on training gifted students (Jolly, 2009). It is seen that various private schools are open for gifted students in the world. Countries such as England, America, Germany, and Austria have made serious investments in the education of gifted students and opened various institutions for the education of these students. For example, the German Government provides financial support to research in the field of the education of gifted individuals and offers these students a wide range of special opportunities (Mönks & Pflüger, 2005; Persson, 2009). In Turkey, Science and Arts Centers, which operate under the Ministry of National Education General Directorate of Special Education and Guidance Services, are institutions that stand out in responding to these students' educational needs and supporting their development. SACs (Science and Art Centers) are important institutions where gifted students carry out activities collectively and receive education according to their abilities (Kunt & Tortop, 2013). Student recruitment and admission processes to SAC start with nominating students thought of as gifted by teachers or parents.

In Turkey, identification processes of the students thought to be gifted are carried out in the Guidance and Research Centers, and it is seen that different criteria such as ability and intelligence are tested together in the identification process. As a result, primary school teachers can nominate their students in three talent areas at the point of giftedness. These capabilities are general intellectual abilities and abilities in the field of visual arts and music. As of the 2019-2020 academic year, there are 181 "science and art centers" in total in Turkey. This number shows that Turkey takes serious steps toward the education of gifted students.

When the related literature is examined, it is observed that the number of publications about gifted students has increased over the years. An investigation of the experiences of teachers who have gifted students in their class and whose students are identified as gifted thanks to his or her direction will guide primary school teachers who do not have experience in the process of identification of gifted students, parents who do not know how to evaluate and guide their children about giftedness, and relevant stakeholders. At this point, the aim of the study was determined to be "to examine the experiences of primary school teachers in the identification and nominating of gifted students".

Method

Research Model

The research was conducted within the scope of phenomenology design, one of the qualitative research methods. Phenomenology is a qualitative research approach that investigates how people make sense of their experiences due to their interactions with their environment (Patton, 2015). The reason for conducting the study within the scope of phenomenology research is to reveal the experiences of primary school teachers regarding the process of identification and nomination of gifted students.

Study Group

The research participants are 15 primary school teachers who work in a primary school in İstanbul (province) and are selected by criterion sampling. In criterion sampling, the sample is composed of people, events, objects, or situations that have the qualities determined about the problem (Merriam, 2009). The criteria used to determine this research's study group were "being a primary school teacher" and "having a student's identification as gifted through his/her nomination." After the necessary examinations, the teachers who met the criteria were included in the study. Demographic information about the research participants is given in Table 1 below.

Table 1

Information about Research Participants and the Gifted Students whom They Directed

Participant code	Age	Gender	Status of education	Professional seniority	Number of students whom he or she nominates	Number of student's identification of as gifted
P-1	35	Female	Undergraduate	10	6	1
P-2	33	Female	Undergraduate	8	5	1
P-3	30	Female	Undergraduate	7	6	1
P-4	34	Female	Undergraduate	8	7	1
P-5	31	Male	Undergraduate	6	8	2
P-6	29	Male	Undergraduate	5	10	2
P-7	32	Male	Undergraduate	8	8	1
P-8	34	Male	Graduate	9	11	3
P-9	36	Male	Graduate	13	12	4
P-10	33	Male	Graduate	11	10	5
P-11	35	Female	Graduate	12	6	6
P-12	45	Male	Doctorate	17	9	6
P-13	39	Female	Graduate	12	8	6
P-14	41	Male	Doctorate	17	8	7
P-15	40	Female	Doctorate	15	9	5

When Table 1 is examined, it is seen that the participants of the study consist of 7 female and 8 male primary school teachers. 2 of the participants graduated with a doctorate, 6 of them graduated with a master's degree, and 7 of them graduated with a bachelor's degree. It is also seen that the participants' professional experiences vary between 5 and 17 years.

Data Collection Tools

Semi-structured interview form: In the study, data were collected using a semi-structured interview form created by the researchers by reviewing the literature to get the experiences and opinions of the primary school teachers in the identification and nominating of gifted students. The data were obtained through face-to-face interviews with the teachers. In addition, the prepared interview questions were presented for expert opinion, and the interview form was given its final form in line with the feedback from the experts. Opinions of 8 experts were taken for the content validity of the interview form. Semi-structured interviews allow participants to explain the world they perceive with their thoughts with the help of open-ended questions (Merriam, 2009). In the semi-structured form, besides the demographic questions for identifying participants, there were five questions through which the opinions of the teachers were to be determined. In the interview, some questions described as probing questions were asked to participants according to the flow of the research to increase the richness of the data and deepen the participants' opinions. Probes can be arranged to ask more questions about the details, request them to make explanations, or get examples (Merriam, 2009). E.g., "Can you talk a little more about this?", "Did anyone help you in this process?"

Data Collection Process

The interviews for the research were conducted with teachers who had gifted students in their classrooms. Interviews with primary school teachers lasted 26 minutes on average. The research data were obtained through individual face-to-face interviews. The researchers collected the study data, and the obtained data were not shared with different people. The research data were collected after the approval of the ethics committee for the study. The data were collected according to ethical rules, and the identities and out-of-research discourses of the participants were not reflected in the study. In addition, the data collection process was carried out following the pandemic rules by taking the mask, distance, and cleaning rules into account. Before the interview, the researchers provided masks, disinfectants, and social distance bands. The ethics committee certificate of the research was given by the "Yıldız Technical University Social and Human Sciences Board" on 09.01.2021 with the number E-73613421-604.01.02-2101090038.

Data Analysis

In this study, the data obtained through semi-structured interviews in line with the purpose of the research were analyzed by the content analysis method. Content analysis is expressed as a dimension in reducing and making sense of any qualitative data to determine the basic consistencies and meanings by scanning the qualitative text in line with the repetitive words and themes and taking the voluminous qualitative material (Patton, 2015). Qualitative data analysis consists of three successive stages. These stages are reducing data, displaying data, and finally, presenting and verifying the results (Miles & Huberman, 1994). Within the scope of content analysis, coding was first made, and the themes were reached through this coding. Coding can be defined as making symbolic abbreviations for various data angles to obtain sections for the study from the data obtained in the research (Merriam, 2009). Denzin (1978) proposed four different types of triangulation. The triangulation method requiring the participation of researchers was used in this study. Each researcher conducted the data analysis individually.

Validity, Reliability, and Role of the Researcher

Qualitative research is generally based on extensive experience with participants and interpretation (Creswell, 2009). In qualitative research, the credibility of the results is the most important issue of scientific research (Yıldırım & Şimşek, 2016). From this point, the validity and reliability of research are important issues. The researcher was directly involved in the data collection process and analysis and served as a tool in this study. In the data collection process and data analysis, the researcher is attentive to being as objective as possible. To ensure validity and reliability of the research procedures such as "volunteering was sought in the primary school teachers participating in the study, "research data were also checked by a different researcher, and similar themes and categories were reached," and "pilot application was made before data collection with questions in the interview form" were performed. In this way, processes such as consensus and credibility were tried to be achieved. The consensus was calculated as 92% for this research. Miles and Huberman (1994) stated that the consensus should be at least 80%. In addition, the research findings were supported with examples and presented within the framework of detailed and rich descriptions.

Findings

When the identification and nomination processes of gifted students in primary schools were examined, it was determined that teachers took the students' cognitive, affective, and social characteristics into consideration and received opinions from stakeholders such as family and school guidance services. Findings regarding these processes are explained within the framework of two themes. The first theme, "Characteristics of Gifted Students," was explained within three sub-themes: cognitive, affective, and social. The second theme was expressed as "Processes for Identification and Nomination of Gifted Students." The themes and sub-themes determined are explained below, supported by the opinions of the primary school teachers.

Theme-1: Characteristics of Gifted Students

When the views of primary school teachers about the processes of identification of gifted students are examined, it is determined that they observed students who differed from their peers in cognitive, affective, and social fields, and they used various methods to determine whether they were gifted or not. From this point, it was determined in the study that the cognitive, affective, and social characteristics that bring these students forward were taken into account in the process of identification of gifted students by primary school teachers. Three sub-

themes have been determined within the framework of this theme. These sub-themes have been presented below, supported by one-to-one quotations from primary school teachers' views.

Cognitive Characteristics

The codes used by primary school teachers to express the cognitive characteristics of gifted students are presented in Table 2 below.

Table 2
Cognitive Characteristics of Gifted Students

Codes	Cognitive characteristics	
	Teachers	Frequency
Gifted student sees what other students do not see	P-3, P-10, P-5, P-11, P-12, P-2, P-7, P-1, P-6	9
Has a different point of view	P-11, P-4, P-1, P-6, P-14, P-15, P-8, P-2	8
Has different interests and curiosity by his/her age	P-3, P-1, P-4, P-6, P-2, P-14, P-10	7
Is more creative	P-12, P-13, P-4, P-5, P-9, P-11, P-3	7
Has the ability of high-level thinking	P-14, P-15, P-2, P-9, P-7, P-8, P-4	7
Is advanced in life skills	P-2, P-15, P-3, P-5, P-6, P-9	6
Deals with problems from different perspectives	P-1, P-15, P-2, P-1, P-9, P-11	6
Has hidden powers	P-9, P-11, P-3, P-8, P-15	5
Asks questions consciously	P-4, P-6, P-2, P-12, P-9	5
Gains reading and writing skills early	P-9, P-4, P-1, P-6, P-14	5
Has a broad vocabulary by their age	P-8, P-7, P-10, P-13, P-4	5
Thinks very fast	P-5, P-6, P-9, P-1	4
Has the ability to discover and invent	P-12, P-9, P-10, P-3	4
Can internalize what he/she learned	P-14, P-1, P-11	3

Table 2 shows the codes for the cognitive characteristics that primary school teachers use when describing gifted students. Detailed information about these codes is presented below, supported by quotations from the statements of primary school teachers.

It is seen that the sub-theme most used by primary school teachers while expressing the characteristics of gifted students is cognitive characteristics. When the views of the primary school teachers are examined, it was seen that they expressed cognitive characteristics of gifted students as follows: gifted student sees what other students do not see (P-3 The gifted student sees what the other student cannot see, P-10 I think that besides their abilities, they can see the thing which no one else pays attention, from different angles), has a different point of view (P-11 I believe that these students have different perspectives from his/her peers and different thinking skills, P-4, Students who can look at a subject from a different perspective are gifted), makes different progress from their peers cognitively (P-3 Gifted persons are not different kinds of people; they can be expressed as individuals who differ in terms of distribution, frequency, timing and composition of some of their characteristics), has different interests and curiosity by his/her age (P-3 They have different interests, abilities, and curiosity levels according to their age), is more creative (P-12 they can produce more original ideas than their peers), has the ability of high-level thinking (P-14 They have high-level thinking skills), assimilates 21st century skills (P-15 They can quickly grasp 21st century skills), is advanced in life skills (P-2 They are also ahead of their peers in life skills), deals with problems from different perspectives (P-1 Their solution suggestions for daily life problems are also different), has hidden powers (P-9 I think these children have hidden powers in their cognition), asks questions consciously (P-4 The questions they ask, the areas they are interested in are different from their peers and they learn easily), gains reading and writing skills early (P-9 They learn to read and write early), has a broad vocabulary by their age (P-8 Their vocabulary is wider according to the age), thinks very fast (P-5 They can think fast and they are faster in problem-solving and creative thinking skills than their peers), has the ability to discover and invent (P-12 Gifted students can invent different things), can internalize what he/she learned (P-14 These students can code or make practical what they have learned according to themselves, they can even create their own methods easily. They can also adapt the methods they have created according to their learning in different fields). In addition, some teachers stated that gifted students are cognitively advanced but could not show this in their academic success. For example, P-10 supports this situation by stating that "Considering its cognitive features, it develops a few years before its peers, and this sometimes affects its academic success positively and negatively."

P-7 defined the gifted student as follows. P-7 defined the gifted student as “I think a gifted student is a student who thinks differently from his peers, is curious, researcher, who asks questions, these questions are at a different level than his peers, has analytical thinking skills”.

Social-Emotional Characteristics

The codes used by primary school teachers when expressing the social-emotional characteristics of gifted students are presented in Table 3 below.

Table 3
Social-Emotional Characteristics of Gifted Students

Social-emotion characteristics		
Codes	Teachers	Frequency
The ones who are highly motivated	P-11, P-4, P-12, P-9, P-10	5
Have healthy and high self-perceptions	P-9, P-1, P-3, P-11	4
Have high academic self-identity	P-15, P-8, P-7, P-13	4
Have a sense of achievement	P-14, P-5, P-14	3
Develop positive attitudes	P-3, P-6, P-7	3
Interact with supportive role models	P-1, P-15	2
Determined	P-13, P-11	2
Independent	P-2, P-10	2

Table 3 shows the codes related to social-emotional characteristics primary school teachers use when describing gifted students. Detailed information about these codes is presented below, supported by quotations from the statements of primary school teachers.

When the opinions of primary school teachers were examined, it was determined that gifted students also showed some differences in social and emotional characteristics. According to primary school teachers, students gifted in terms of affective characteristics are the ones who are highly motivated (P-11 Gifted students can motivate themselves), have healthy and high self-perceptions (P-9 They can see themselves as different and impose different values on themselves), have high academic self-identity (P-15 They are individuals who have advanced thoughts and can use their intelligence effectively), have a sense of achievement (P-14 These children believe that they will succeed and go along that way whatever the society says), develop positive attitudes (P-3 They can develop positive attitudes towards different areas and issues), interact with supportive role models (P-1 These children can interact with adults very comfortably), are determined (P-13 They continue a job until the end and do not give up easily) and are independent (P-2 They can carry out a job independently without support). The statement of P-6 also emphasizes that gifted students differ from other students in terms of affective characteristics.

P-6 "It is possible to identify gifted students as advanced students in terms of interest, attitude, and self-confidence. These students tend to certain subjects and can direct all their interests to that area. In these areas, they get different interpretations by using their intelligence effectively. They can also provide their learning motivation at the highest level".

Social Characteristics

The codes used by primary school teachers when expressing the social characteristics of gifted students are presented in Table 4 below. Table 4 shows the codes related to the social characteristics that primary school teachers use when describing gifted students. Detailed information about these codes is presented below, supported by quotations from the statements of primary school teachers.

Table 4
Social Characteristics of Gifted Students

Codes	Social characteristics		Frequency
		Teachers	
They are incompatible		P-9, P-10, P-7, P-6, P-2, P-1	6
They do not respect the opinions of others		P-15, P-2, P-9, P-12, P-13	5
They show weakness in social skills		P-2, P-8, P-4, P-10, P-15	5
They show weakness in communication with peers		P-5, P-8, P-4, P-6, P-11	5
They are lonely		P-3, P-5, P-13, P-14	4
More successful in social skills		P-14, P-8, P-10, P-13	4
They can chat with adults easily		P-1, P-2, P-9	3
They can take the lead		P-13, P-3, P-7	3
They are inquisitive		P-11, P-9	2

According to primary school teachers, gifted students also differ from their peers in social skills. Primary school teachers stated that gifted students were either very skilled or completely withdrawn in terms of social skills. According to the views of primary school teachers, negative aspects of gifted students in terms of social characteristics are as follows; they are incompatible (P-9 He/she is extremely incompatible and cannot adapt to his/her friends), they do not respect the opinions of others (P-15 My student makes fun of his/her friends' opinions and can use offensive words), they show weakness in social skills (P-2 He/she is socially weak and having difficulty in making friends), they show weakness in communication with peers (P-5 I observed that my student was incompetent in communication with peers), they are lonely (P-3 He/she does not like to spend time with friends). On the other hand, primary school teachers explained their positive aspects in terms of social characteristics by stating that they are more successful in social skills (P-14 They can be quite successful in social relations), they can chat with adults easily (P-1 My gifted student could chat with me as if we were friends), they can take the lead (P-13 They show up prominently in the work that needs to be done together, P-4 Their leadership aspects are very strong and they are skilled in referral those around them), they are inquisitive (P-11 They do not accept the rules directly, they ask the reason). The statement of P-12, "The gifted student may differ socially depending on the personality trait and the conditions he/she lives in," explains this situation. The views of primary school teachers below also support the view that there are differences in social characteristics of gifted students.

P-5 "I think that students need more emotional support than other students while solving problems related to superficial life with socially expressive cognitive problem-solving processes. A very simple emotional problem for his peers could be a turning point in their lives".

P-8 "He excels from others in terms of conformity-unconformity in behavior. If his talent is noticed, he may be drawing a portrait that he follows the rules, but he can be incompatible when he is not noticed. If he does not receive education according to his abilities, he will do more harm than good to the society".

When the expressions of primary school teachers about gifted students were examined, it was determined that they expressed them as individuals who differ from other students in cognitive, affective, and social areas. The following teacher views support the idea that gifted students have effective cognitive, affective, and social characteristics.

P-6 "I generally confront the gifted student who is strict about rules and has a well-developed verbal language. They were children who skipped no rules and spoke sentences like an adult. His mathematical intelligence was highly developed. He was also interested in painting, music, and/or physical education".

P-11 "Gifted student means different student for me. Of course, I do not mean that these students are smarter or more intelligent than their peers. This is because these students understand and perceive more easily, develop their own method, and have practical thinking skills".

In addition, primary school teachers stated that not all of these features could be seen in a student, some features can be seen in some of them, and some features can be seen in only one of them. For example, the statement of P-4 supports this situation: "There may be one or more features that make students gifted. Not all gifted students are the same, but there are individual differences between them". The following teacher statements also support the view that there are individual differences between gifted students.

P-2 "You cannot fit the gifted student into a complete definition. Because there is no exact definition or similarity-difference situation, while some gifted students can be extremely careful, responsible, compliant, patient, others can be the opposite".

P-14 "A person who exhibits behaves differently and develops different thoughts than his peers. Points that no one sees or notices attract his/her attention".

Students

The theme of " Identification and Nomination Processes of Gifted Students" is explained within two sub-themes: teachers' role and stakeholders' role. There are findings related to the processes of identification of gifted students by primary school teachers under this theme. Data about sub-themes supporting this theme are presented below, supported by one-to-one quotations from primary school teachers' views.

The Role of Teachers

Primary school teachers stated that primary school teachers have many responsibilities in the identification of gifted students. In the identification of gifted students, it was found that the teachers took into account the characteristics determined in the first theme (students showed cognitive, social, and affective characteristics in the process) and observed students in the classroom. While the primary school teachers We do not identification the students. While the primary school teachers identify the gifted students, they follow such steps as evaluating the situation of the student in the class (P-1 They show themselves in the process when they start school), observing the student in the process (P-4 We observe students, gifted students stand out from their peers over time), asking students intelligence questions (P-9 I try to identify these students by asking various intelligence questions), following the cognitive and social characteristics of these students (P-3 Students stand out cognitively or socially), and observing their differences from their peers (P-7 The questions they ask differently, their solutions to problems, their interests in different areas, and their effort to learn about these areas make them distinguished). Regarding the process of identifying the gifted student, P-7 stated that "these students make themselves felt in social environments in society." The statements of P-8 also support the view that primary school teachers took into account such features in the process of identifying gifted students as observation of the students' situation in the classroom, their situation compared to their peers in the classroom, and the different perspectives that the student brings to the problems.

P-8 "After I grasp these students with different mentalities, I keep them under observation, and I get to know the environment he/she lives in and her/his family to recognize them closely. I saw that some of them talked or walked early, some talked late, and this causes behavioral problems".

P-7 "These kinds of students can show themselves automatically after a while in our classrooms and make their teachers feel that they are different from other students. If we give an example to these, they give extraordinary answers to the questions asked in the lessons, or they may ask extraordinary questions and sometimes leave even their teachers in difficult situations about answering. In manipulative skill lessons, gifted students can already produce beautiful products with their unique perspectives".

In addition, primary school teachers stated that in the identification of gifted students, primary school teachers often confused gifted students with successful students and could not distinguish one from another. The statements of P-15 also support the view that there are differences between gifted students and successful students.

P-15 "Successful students and gifted students should not be confused with each other. Students who answer every question, listen to the lesson with interest, learn easily, take the information as it is, and do their homework can be considered successful students. However, the students who ask questions, give emotional reactions, know rather than learn, do not take information as it is and change and interpret it according to themselves, and design projects are gifted students".

The Role of Stakeholders

When the opinions of primary school teachers were examined, it was seen that they stated that the process of identification and nomination of gifted students was a collaborative process. At this point, it was determined that stakeholders such as parents, school guidance services, and school management should be involved in the process of identification and nomination of gifted students and primary school teachers. In the process of identification and nomination gifted students, primary school teachers stated that they got more information about the child by communicating with the parents (P-7 If I realize the potential of the student, I get in touch with the

parents and get information about the child), and I see that they made better inferences with the support of the parents. The statement of P-14 "Of course, getting information about the student from the family makes it easier for us," and the statement of P-9 "The biggest deficiency in this subject is education". "Both the family and the school administration and the counseling service should educate themselves in this field" supports the view that stakeholders are important in the process of identification gifted students. Teachers' views below also support the view that collaboration is necessary for the identification and nomination of gifted students and that stakeholders are important.

P-13 "First of all, the teacher and the family are the main roles in making this identification. The school guidance service is also consulted to collect more data. However, the current job descriptions of school guidance services should be expanded. Not being noticed by both the family and the teacher causes gifted students in classrooms to disappear".

P-11 "I received the greatest support from their families in identification my students, and we found that all 6 students I directed to RAM were gifted. Of course, the school guidance service was very helpful in the orientation process. We were able to direct the child with also the support of the school administration".

According to primary school teachers, when they cannot receive the necessary support from gifted students' families and other stakeholders while nominating them, it becomes difficult to identification and nominate them. The reasons, such as negative attitudes of families, misinformation, discomfort with children's thoughts, and negative attitudes and interests of examiners, especially regarding gifted children, make it difficult to identification and nominate these children by primary school teachers. The expressions of P-7 support this situation.

P-7 "Another reason is the wrong opinions and attitudes of the parents on this issue. While some parents exaggerate their child excessively because he is clever, which may even be the opposite, some parents do not notice such a gifted child and are disturbed by his contrary thoughts. Unconsciousness of parents can also prevent us from referral".

Discussion

This study aimed to examine the experiences of primary school teachers in the identification of gifted students. Semi-structured interview forms were prepared, and the data obtained through the interviews were analyzed with content analysis; two themes were determined, "Characteristics of Gifted Students" and "Processes of Identification and Nomination of Gifted Students". While the theme of "Characteristics of Gifted Students" consists of 3 sub-themes: cognitive characteristics, affective characteristics, and social characteristics, the theme of "Identification and Nomination of Gifted Students" was explained within the framework of two sub-themes: the role of teachers and the role of stakeholders.

Under the main theme of "Characteristics of Gifted Students," which is one of the findings of our study, 3 sub-themes were determined as cognitive, affective, and social characteristics. When the literature is examined, it has been determined that there are many studies explaining the characteristics of gifted students under similar titles (Copenhaver & McIntyre, 1992; Goodman, 2020; Hansen & Feldhusen, 1994; Klimecká, 2020). When the sub-themes were examined, it was determined that the cognitive characteristics of gifted students were the most expressed by primary school teachers. Higher cognitive skills are one of the most common conceptualizations of giftedness (Nacaroğlu & Kızıkan, 2021; Worrel et al., 2019). When studies conducted at the primary school level are examined, it is seen that classroom teachers think that the essence of the concept of giftedness lies in the cognitive field (Endepohls-Ulpe & Rulf, 2006). When the codes describing the cognitive features are examined, it was seen that such codes are formed about gifted students as creative thinking (Hunsaker, 1994; Runco, 1993), high-level thinking (Feldhusen, 2005), having different perspectives (Runco, 1993), being able to handle problems from different angles (Maker et al., 1994; Sriraman, 2003) and the literature supports these codes. In addition, it is seen that the code "cognitively develops differently from their peers" (Bildiren et al., 2020), explaining that the sub-theme of gifted students' cognitive characteristics is supported by the relevant literature. Some teachers stated that gifted students are cognitively advanced, but they could not show this situation in their academic success, and P-10's statements are as follows; "Considering cognitive characteristics, it develops a few years before its peers, and this sometimes affects academic success positively and negatively." Low academic achievement among the gifted it is very common. Low academic achievement depends on environmental factors (family, circle of friends, school, etc.) as well as individual (Freeman, 2011; Matthews & McBee, 2007; Ritchotte et al., 2014; Snyder &

Linnenbrink, 2013; Speirs et al., 2009; Wu, 2008; Zabloski & Malacci, 2012). Many studies have been conducted to understand the problem of low achievement seen in gifted people. However, despite the research on this subject, it is seen that there is no effective solution to this problem today (Figg et al., 2012). Brody and Stanley (2005) stated that instead of evaluating gifted students with their cognitive profiles, it is necessary to determine their strengths and weaknesses and evaluate them in these areas. It can be said that gifted students are not superior in every subject, but sometimes they are superior in a single subject. While some students show high performance in numerical lessons, they may simultaneously show low performance in verbal lessons.

Another sub-theme under the main theme, "Characteristics of Gifted Students," was determined to be effective characteristics. In recent years have focused on the effects of affective factors on achievement (Önal & Önal, 2021; Rinn et al., 2010). Healthy, effective development is a targeted goal in educational environments and is thought to critically affect learning (Delcourt et al., 2007). According to Clark (2013), affective and motivational factors are important factors that should be considered when designing the educational environments for gifted students. When the codes describing affective characteristics are examined, it is seen that the self-concept is included in several different codes (academic self-ego, healthy and high self-perception). When the literature is examined, it is seen that the self-concept is given great importance by researchers who explain affective characteristics (Rinn et al., 2010). When looking at other codes, it is seen that motivation and the sense of achievement come to the fore. The role of motivation for a sense of achievement has been recognized by many models, concepts, and definitions that explain giftedness (Clinkenbeard, 2012; Dai et al., 1998; Housand & Housand, 2012; Kaplan-Sayı & Yurtseven, 2021; Phillips & Lindsay, 2006). Hong and Aquí (2004) stated that gifted students are more cognitively competent and have more intrinsic motivation than those who are not gifted.

One of the sub-themes explained under the main theme "Characteristics of Gifted Students" is social characteristics. When the literature is examined, there are various discussions about the social characteristics of gifted students. Some researchers stated that gifted students might experience various problems in social development. According to Robinson (2008), gifted students may have more frequent problems in social development than their peers because they show different characteristics. According to Reis and Renzuli (2004), gifted students in disadvantaged groups (low socio-economic level, students with learning difficulties, etc.) may experience social and emotional problems. In addition, Robinson (2008) stated that gifted students are at least as compatible as others, but similar situations and events may risk their social and emotional development differently from other students. Unlike these views, França-Freitas et al. (2014) refused the argument that gifted students face difficulties in social skills, which is generally accepted in the literature, and presented a completely opposite result in their research.

Similarly, Endepohl-Ulpe & Rulf (2006) stated that social skills could not be the determinant of gifted students in a positive or negative sense. When we look at the findings of our study, we can say that there is a similar discussion in the literature. The primary school teachers who participated in the study stated that gifted students differ from their peers in social skills. In addition, primary school teachers stated that some students' social skills were at an advanced level, while others were completely introverted. When the codes that explain the social characteristics of gifted students are examined, it is seen that codes of weakness in communication with peers and loneliness exist. Freeman (1983) stated that a gifted child would be overly sensitive to criticism due to his perfectionism, and his reaction to these criticisms could lead to social isolation. Another finding is the leadership skills of gifted students. Leadership behaviors are an important feature in distinguishing gifted students (Baldwin, 1987; Bisland, 2004; Hébert, 2019; Matthews, 2004).

Another one of the findings of our study, the main theme of "Identification and Nomination of Gifted Students," is explained within the framework of two sub-themes: the role of teachers and the role of stakeholders. The process of identification and nomination of gifted students should be handled as a complex issue rather than a problem that can be solved with a single magical answer (Callahan, 2005). While educators believe that standardized tests, student portfolio files, and teacher referrals are valid diagnostic tools, parents do not accept this (Schroth & Helfer, 2008). Teachers are of great importance in the identification of gifted students, as they interact more frequently with students and have the opportunity to observe (Bracken & Brown, 2006). There are many publications in the literature on the role of teachers in the education of gifted students. Authors of these various works and studies claim that gifted students need some knowledge and skills to facilitate their academic, cognitive, and affective development (Ford & Trotman, 2001). Apart from this, Copenhagen and McIntyre (1992) stated that teachers' experiences have further significance for the education of gifted students. Hansen and Feldhusen (1994) compared teachers who received education for the education of gifted students and those who did not. According to the results of this study, it was determined that the teachers who took courses on the education of gifted students during the university period were more familiar with the skills that experts should use in the education of gifted students. In this study, the process of identification and nomination of gifted students was looked at from the perspective of teachers who are personally involved in this work. In this respect, the results of the research are expected to guide new teachers in the identification and nomination of gifted students.

There are some limitations and assumptions in this study. The limitations of the research are presented below in the form of items.

1. Limited to 15 primary school teachers.
2. It is limited to primary school teachers working in İstanbul (province).
3. It is limited to the answers given to the interview questions.
4. It is assumed that the interview questions measure the related sub-objectives.
5. It was assumed that primary school teachers answered the interview questions sincerely.

Authors' Contributions

All researchers took an equal role in the preparation of the data collection tool and in the data collection process. However, Problem Determination and Findings, Mustafa Erol, Introduction and Method, Osman Gedik, Discussion Conclusion, prepared by Berat Demirtaş.

References

- Baldwin, A. Y. (1987). I'm black but look at me. I am also gifted. *Gifted Child Quarterly*, 31(4), 180-185. <https://doi.org/10.1177/001698628703100410>
- Bildiren, A., Gür, G., Sağkal, A. S., & Özdemir, Y. (2020). The perceptions of the preschool teachers regarding identification and education of gifted children. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 21(2), 329-356. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.572326>
- Bisland, A. (2004). Developing leadership skills in young gifted students. *Gifted Child Today*, 27(1), 24-27. <https://doi.org/10.1177/107621750402700108>
- Bracken, B. A., & Brown, E. F. (2006). Behavioral identification and assessment of gifted and talented students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(2), 112-122. <https://doi.org/10.1177/0734282905285246>
- Brody, L. E., & Stanley, J. C. (2005). Youths who reason exceptionally well mathematically and/or verbally: Using the MVT: D4 model to develop their talents. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 20-37). Cambridge University.
- Callahan, C. M. (2005). Identifying gifted students from underrepresented populations. *Theory into Practice*, 44(2), 98-104. <https://www.jstor.org/stable/3497028>
- Clark, B. (2013). *Growing up gifted: Developing the potential of children at school and at home* (8th ed.). Pearson.
- Clinkenbeard, P. R. (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Psychology in the Schools*, 49(7), 622-630.
- Copenhaver, R. W., & McIntyre, D. J. (1992). Teachers' perceptions of gifted students. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 14(3), 151-153. <https://doi.org/10.1080/02783199209553411>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (3rd ed.). Sage Publications, Inc.
- Dai, D. Y., Moon, S. M., & Feldhusen, J. F. (1998). Achievement motivation and gifted students: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 33(2-3), 45-63.
- Davis, G. A. (2006). *Gifted children and gifted education: A practical guide for teacher and parents*. Great Potential.
- Delcourt, M. A., Cornell, D. G., & Goldberg, M. D. (2007). Cognitive and affective learning outcomes of gifted elementary school students. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 359-381. <https://doi.org/10.1177/0016986207306320>
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.
- Endepohls-Ulpe, M., & Ruf, H. (2006). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, 16(2), 219-228. <https://doi.org/10.1080/13598130600618140>
- Feiring, C., Louis, B., Ukeje, I., Lewis, M., & Leong, P. (1997). Early identification of gifted minority kinder students in Newark. *Gifted Child Quarterly*, 41(3), 76-82. <https://doi.org/10.1177/001698629704100303>
- Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 64-79). Cambridge University.
- Figg, S., Rogers, K., McCormick, J., & Low, R. (2012). Differentiating low performance of the gifted learner: Achieving, underachieving, and selective consuming students. *Journal of Advanced Academics*, 23(1), 53-71. <https://doi.org/10.1177/1932202X11430000>
- Ford, D. Y., & Trotman, M. F. (2001). Teachers of gifted students: Suggested multicultural characteristics and competencies. *Roeper Review*, 23(4), 235-239. <https://doi.org/10.1080/02783190109554111>
- França-Freitas, M. L. P. D., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Social skills of gifted and talented children. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 19(4), 288-295. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2014000400006>

- Freeman, J. (1983). Emotional problems of the gifted child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24(3), 481-485. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1983.tb00123.x>
- Freeman, J. (2011). A wish for the gifted and talented. *Talent Development and Excellence*, 3(1), 57-58.
- Goodman, K. (2020). Giftedness in young children: What do parents and teachers know? *Student Research Submissions*. https://scholar.umw.edu/student_research/377
- Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115-121. <https://doi.org/10.1177/001698629403800304>
- Hébert, T. P. (2019). A longitudinal case study of exceptional leadership talent. *Gifted Child Quarterly*, 63(1), 22-35. <https://doi.org/10.1177/0016986218800068>
- Hong, E., & Aqai, Y. (2004). Cognitive and motivational characteristics of adolescents gifted in mathematics: Comparisons among students with different types of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 191-201. <https://doi.org/10.1177/001698620404800304>
- Housand, B. C., & Housand, A. M. (2012). The role of technology in gifted students' motivation. *Psychology in the Schools*, 49(7), 706-715. <https://doi.org/10.1002/pits.21629>
- Hunsaker, S. L. (1994). Creativity as a characteristic of giftedness: Teachers see it, then they don't. *Roeper Review*, 17(1), 11-15. <https://doi.org/10.1080/02783199409553610>
- Jolly, J. L. (2009). A resuscitation of gifted education. *American Educational History Journal*, 36(1), 37-52. <https://eric.ed.gov/?id=EJ863663>
- Kaplan Sayı, A., & Yurtseven, N. (2022). How do gifted students learn? Their learning styles and dispositions towards learning. *Education 3-13*, 50(8), 1031-1045. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1929380>
- Klimecká, E. (2020). Labeling of gifted children in the family from the perspective of teachers and its manifestations at school. *Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika*, 71(2), 196-212. <https://publikace.k.utb.cz/handle/10563/1009817>
- Kunt, K., & Tortop, H. S. (2013). The metaphoric perceptions of science and arts centers for gifted students in Turkey. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 117-127. <https://docplayer.biz.tr/2571409-The-metaphoric-perceptions-of-gifted-students-about-science-and-art-centers-in-turkey.html>
- Maker, C. J., Nielson, A. B., & Rogers, J. A. (1994). Multiple intelligences: Giftedness, diversity, and problem-solving. *Teaching Exceptional Children*, 27(1), 4-19. <https://doi.org/10.1177/004005999402700101>
- Matthews, D. J., & Foster, J. (2005). *Being smart about gifted children: A guidebook for parents and educators*. Great Potential.
- Matthews, M. S. (2004). Leadership education for gifted and talented youth: A review of the literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(1), 77-113. <https://doi.org/10.1177/016235320402800105>
- Matthews, M. S., & McBee, M. T. (2007). School factors and the underachievement of gifted students in a talent search summer program. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 167-181.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Mönks, F. J., & Pflüger, R. (2005). *Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective*. Radboud University.
- Nacaroğlu, O., & Kızıkkapan, O. (2021). Gifted students' beliefs about knowledge and learning. *Journal of Science Learning*, 4(3), 275-287. <https://doi.org/10.17509/jsl.v4i3.31995>
- Nevo, B., & Rachmel, S. (2009). Education of gifted children: A general roadmap and the case of Israel. In R. Leikin, A. Berman, & B. Koichu (Eds.), *Creativity in mathematics and the 56 education of gifted students* (pp. 243-451). Sense.

- Önal, N. T., & Önal, N. (2021). The effect of augmented reality on the astronomy achievement and interest level of gifted students. *Education and Information Technologies*, 26(4), 4573-4599. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10474-7>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Persson, R. (2009). Europe, gifted education. In B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (pp. 330 -334). Sage.
- Phillips, N., & Lindsay, G. (2006). Motivation in gifted students. *High Ability Studies*, 17(1), 57-73. <https://doi.org/10.1080/13598130600947119>
- Plucker, J., & Esping, A. (2014). *Intelligence*. Springer.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119-130. <https://doi.org/10.1002/pits.10144>
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>
- Rinn, A. N., Plucker, J. A., & Stocking, V. B. (2010). Fostering gifted students' affective development: A look at the impact of academic self-concept. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 6(4), 1-13. <https://eric.ed.gov/?id=EJ907033>
- Ritchoffe, J. A., Matthews, M. S., & Flowers, C. P. (2014). The validity of the achievement-orientation model for gifted middle school students an exploratory study. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 183-198. <https://doi.org/10.1177/0016986214534890>
- Robinson, N. M. (2008). The social world of gifted children and youth. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 33-51). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_3
- Runco, M. A. (1993). Divergent thinking, creativity, and giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 37(1), 16-22. <https://doi.org/10.1177/001698629303700103>
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement (research progress report)*. University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Sanders, W. L., Wright, S. P., & Horn, S. P. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67. <https://doi.org/10.1023/A:1007999204543>
- Schroth, S. T., & Helfer, J. A. (2008). Identifying gifted students: Educator beliefs regarding various policies, processes, and procedures. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(2), 155-179. <https://doi.org/10.4219/jeg-2008-850>
- Smutny, J. F., Walker, S. Y., & Meckstroth, E. A. (1997). *Teaching young, gifted children in the regular classroom: Identifying, nurturing, and challenging ages 4-9*. Free Spirit.
- Snyder, K. E., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). A developmental, person-centered approach to exploring multiple motivational pathways in gifted underachievement. *Educational Psychologist*, 48(4), 209-228. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.835597>
- Speirs-Neumeister, K. L., Williams, K. K., & Cross, T. L. (2009). Gifted high school students' perspectives on the development of perfectionism. *Roeper Review*, 31(4), 198-206. <https://doi.org/10.1080/02783190903177564>
- Sriraman, B. (2003). Mathematical giftedness, problem-solving, and the ability to formulate generalizations: The problem-solving experiences of four gifted students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14(3), 151-165. <https://doi.org/10.4219/jsge-2003-425>

- Sternberg, R. J., & Zhang, L. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88-94. <https://doi.org/10.1177/001698629503900205>
- Trost, G. (2000). Prediction of excellence in school, higher education, and work. In K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed.; pp. 317-330). Pergamon.
- Tucker, B., & Hafenstein, N. L. (1997). Psychological intensities in young, gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 41(3), 66-75. <https://doi.org/10.1177/001698629704100302>
- Van Tassel-Baska, J. (2005). Domain-specific giftedness: Applications in school and life. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.; pp.358-376). Cambridge University.
- Watters, J. J., & Diezmann, C. M. (2003). The gifted student in science: Fulfilling potential. *Australian Science Teachers Journal*, 49(3), 46-53. <https://search.informit.org/doi/epdf/10.3316/aeipt.131835>
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixson, D. D. (2019). Gifted students. *Annual Review of Psychology*, 70(1), 551-576. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>
- Wu, E. (2008). Parental influence on children's talent development: A case study with three Chinese American families. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(1), 100-129. <https://doi.org/10.4219/jeg-2008-826>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Qualitative research methods for the social sciences*. Seçkin.
- Zabloski, J., & Milacci, F. (2012). Gifted dropouts: Phenomenological case studies of gifted rural students. *Journal of Ethnographic and Qualitative Research*, 6, 175-190. http://works.bepress.com/fred_milacci/11/



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

2023, 24(2), 291-306

ARAŞTIRMA | RESEARCH

Gönderim Tarihi | Received Date: 13.06.21

Kabul Tarihi | Accepted Date: 21.01.23

Erken Görünüm | Online First: 25.02.23

Üstün Yetenekli Bireylerin Vatandaşlık Kavramına İlişkin Algıları

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

Perceptions of Gifted People on the Concept of Citizenship

[Click here to read in English](#)

Fatih Özdemir



Yıldız Aybar-Ercan



Emine Özlem Yiğit





Üstün Yetenekli Bireylerin Vatandaşlık Kavramına İlişkin Algıları

Fatih Özdemir¹

Yıldız Aybar-Ercan²

Emine Özlem Yiğit³

Öz

Giriş: Vatandaşlık devletlerin ve toplumların kimliklerini korumada önemli bir yere sahiptir. Ülkelerin bilimsel ve teknolojik gelişmelerinde önemli beyin gücünü temsil eden üstün yetenekli bireyler için vatandaşlık daha da önemli hale gelmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) eğitim alan üstün yetenekli bireylerin vatandaşlık kavramına yönelik algılarının ortaya koyulması amaçlanmaktadır.

Yöntem: Çalışma nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul BİLSEM’lerde eğitim gören 13’ü erkek 10’u kadın olmak üzere toplam 23 6. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır.

Bulgular: Üstün yetenekli öğrencilerin vatandaşlığı; bir yerde yaşayan, ait olduğu yere karşı bazı temel sorumlulukları ve hakları olan birey olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Öğrenciler kendilerini çoğunlukla iyi vatandaş olarak tanımlarken iyi vatandaşın çevresine ve ülkesine karşı sorumlulukları olduğunu ifade etmektedirler. Devletin insanların bir arada yaşadığı siyasal kurum olduğu görüşü bağlamında, sosyal ve hukuk devleti anlayışı hâkimdir. Vatandaşın temel sorumlulukları ülkeye ve topluma saygılı, çalışkan bireyler olmak olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu kendini ülkeye bağlı hissederken, bağlılıkta en önemli etken kültür ve tarih olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye vatandaşı olmanın en olumlu yanı tarihi miras olarak görülürken, öğrencilerin bir kısmının gelişmiş Batı ülkelerinin vatandaşı olmayı istemesi dikkat çekmektedir.

Tartışma: Öğrencilerin görüşleri vatandaşlık ve devlet tanımlamalarıyla beyin göçü temeline dayanan başka ülke vatandaşlığı konularında alanyazında yer alan çalışmalarla büyük oranda örtüşmektedir. Fakat bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak, üstün yetenekli bireylerin ayırt edici özellikleri arasında bulunan araştırmacı kişilik, vatandaş özellikleri arasında vurgulanmıştır.

Anahtar sözcükler: Vatandaşlık, vatandaşlık algısı, üstün yetenekli, üstün zekâlı, BİLSEM.

Atf için: Özdemir, F., Aybar-Ercan, Y., & Yiğit, E. Ö. (2023). Üstün yetenekli bireylerin vatandaşlık kavramına ilişkin algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(2), 291-306 <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.951891>

¹**Sorumlu Yazar:** Arş. Gör, Yıldız Teknik Üniversitesi, E-posta: ozdemirfth01@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5759-643X>

²Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, E-posta: yildizaybar1@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9230-2724>

³Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, E-posta: ozlem1406@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3362-3437>

Giriş

Bilginin ve bilim insanının her geçen gün daha da önem kazanması ve ülkelerin bilim insanlarına olan ihtiyacının artması ile birlikte, sunulan olanaklar bazı ülkeleri diğerlerinden daha cazip hale getirmekte ve bu da beyin göçünü artırmaktadır (Tansel & Güngör, 2006). Bu göçler neticesinde örneğin Yeni Zelanda'da sağlık çalışanlarının %46.8'i, Avustralya'da %42.4'ü, Kanada'da %35.1'i, Birleşik Krallık'ta %33.7'si Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) %24.4'ü başka ülkelere gelmektedir (Grignon vd., 2012). Bu durum eğitilmiş insanların gelişmiş ülkelere yönelmesine sebep olurken, bireylerin yetişmesi için kısıtlı imkanlarını kullanan ülkelerin yaşadıkları kayıp gelişmeleri yönünde önemli bir engel teşkil etmektedir. Türkiye de göç veren bu ülkeler arasında yer almakta, hatta ABD'ye en çok lisansüstü öğrenci yollayan ilk on ülke arasında bulunmaktadır. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Türkiye'den ABD'ye gitmiş 10,691 öğrenci varken (Elveren vd., 2018), Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) 2020 verileri, Türkiye'den yurt dışına göçte %2 artış meydana geldiğini ve en fazla 25-29 yaş grubundakilerin göç ettiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte 2019 yılında yurt dışına göç ile ilgili yapılan bir anketin sonuçları da yurt dışında yaşama isteğinin eğitim düzeyi ile doğru orantılı olarak arttığını göstermektedir (İstanbul Ekonomi Araştırma [İEA], 2019). Bu veriler, orta ve uzun vadede Türkiye aleyhine yaşanacak beyin göçü dikkat çekmektedir. Beyin göçü, gelişmekte olan diğer ülkelerde olduğu gibi kalkınma açısından birçok unsuru olumsuz yönde etkileyecektir. Dolayısıyla nitelikli insan gücünün ülkemizde kalmasını sağlamaya yönelik önlemlerin bir an önce alınmasına yönelik çalışmaların hız kazanmasını ve beyin göçünün neden olacağı sorunların farklı platformlarda vurgulanması gerekmektedir.

Bilgi iletişim teknolojilerindeki gelişmeler bireylerin farklı ülkelerdeki çalışma ve yaşam koşullarına dair farkındalıklarını artırmış, küreselleşmeyle birlikte ülkeler arasındaki sınırlar giderek daha belirsizleşmiştir. Özellikle genç nesil, gelişmiş ülkelere yaşama fikrine daha sıcak bakmaya ve kariyer hedeflerini bu yönde planlamaya başlamışlardır. Bu durum, toplumların insan sermayesinin önemli bir kısmını oluşturan üstün yeteneklileri daha fazla etkilemektedir. Zira toplumların dönüm noktasını gerçekleştiren bilim, teknoloji, fikir ve sanat hareketlerinin büyük bölümü üstün yetenekli bireyler tarafından gerçekleştirilmektedir (Enç, 1979). Dolayısıyla bu potansiyelden yararlanılması toplum için stratejik bir önem arz etmektedir (Coşkun, 2007). Önemli bir potansiyel olan üstün yetenekli çocukların çoğu sosyal açıdan hassas ve empatiktir (akt., Berkowitz & Hoppe, 2009; Silverman, 1994). Doğal olarak hassas bireylerin ihtiyaçları diğerlerinden farklı olmakta ve bu ihtiyaçların karşılanmaması çeşitli sorunları beraberinde getirmektedir. Zira üstün yetenekli bireylerin bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal yetenekleri birbiriyle uyumlu gelişim göstermediğinde asenkronizasyon (eş zamansız gelişim) durum ortaya çıkmaktadır (Cross vd., 2017). Dolayısıyla üstün yetenekli öğrenciler akranlarından ayrı olarak farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş eğitim programlarının ihtiyaç duymaktadırlar (Davasilgil & Zeana, 2004). Bunun yanı sıra, toplum tarafından önemsendiklerinin ve gelişmeyi sağlayacak lokomotif unsur olduklarının hissettirilmesi, başka bir deyişle sadece bilişsel anlamda değil duyuşsal ve sosyal anlamda da desteklenmeleri gerekmektedir. Üstün yeteneklilere eğitim veren kurumların ve onlarla etkileşimde bulunan kişilerin bu çocukları ve gençleri beyin göçüne yönlendirmek yerine ülkelerinde kalmalarını teşvik edecek uygulamalar gerçekleştirmeleri ise özellikle önemlidir. Böylece insan sermayesinin farklı ülkelere aktarılmasının önüne geçilmesi mümkün olacak, insanların gelişmiş ülkelere göç etmek yerine kendi ülkelerinin gelişimi için çalışmalar yapmaları ve kalkınmayı hızlandırmayı sağlanabilecektir.

Gelişmiş ülkeler de üstün yetenekli bireylere özel önem verildiği ve bu bireylerin eğitimine gereken önemin verildiği dikkat çekmektedir. Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB) ile uzay yarışına giren ABD 1960'lı yıllardan sonra üstün yetenekliler eğitimi için önemli yatırımlar yapmıştır (Goodlad & McMannon, 2004). Yine Güney Kore 1990'lı yıllarda üstün yetenekliler eğitimi dikkatle yönelmiş, 1997 Asya Krizi'nden sonra AR-GE çalışmalarını daha da yoğunlaştırmıştır (Erdik, 2016). Söz konusu ülkelerin dünyadaki yerleri dikkate alındığında, insan sermayesine verdikleri önemin gelişmelerine yönelik olumlu etkileri açıktır. Zira bu ülkeler yukarıda da belirtilmiş olduğu gibi, sadece kendi ülkelerindeki nitelikli bireyleri desteklemekle kalmayıp, başka ülkelerdeki eğitilmiş bireyleri kendilerine çekme konusunda da ön sıralarda yer almaktadırlar. Gelişmiş ülkelerdeki eğitim sistemlerini takip eden Türkiye'de ilk Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) 1995 yılında Ankara'da açılmış (Kaya, 2013), 2000'li yıllara gelindiğinde ise üstün yetenekli bireylerin eğitimine ilişkin stratejik planın çıkarılması ve üstün yetenekliler eğitimi anabilim dallarının üniversitelerde yaygınlaşmaya başlamasıyla birlikte üstün yeteneklilerin eğitimi büyük bir ivme kazanmıştır (Sak vd., 2015). Günümüzde sayıları 279'u bulan (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2022) BİLSEM'lerde Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler, teknoloji tasarımı, bilişim teknolojileri, İngilizce, fizik, kimya, biyoloji, coğrafya, tarih, edebiyat, felsefe dersleri verilmektedir (MEB, 2019). Üstün yetenekli bireylerin ülkelere aidiyetlerinin sağlanması ve sahip oldukları yetenekleri kendi ülkelerinin gelişmesine yönelik kullanmalarının teşvik edilmesi açısından sosyal bilgiler dersi

özel öneme sahiptir. Bu ders kapsamında geliştirilecek ve pekiştirilecek vatandaşlık algısının üstün yetenekli öğrencilerin kariyer planlarını kendi ülkelerine yönelik olarak gerçekleştirmelerine de katkıda bulunacaktır.

Ülkeler ve toplumlar eğitim sistemleri aracılığıyla, ihtiyaç duydukları özelliklere sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Tarihsel süreç açısından ele alındığında, fiziki gücün ve askeri yeteneğin geliştirilmesine dayalı uygulamaların önemi sürmekle birlikte, beyin gücünün ve düşünme becerilerinin eğitim süreçlerinde ön plana geçtiği görülmektedir. Vatandaşlık ise, ilk devletlerden bu yana eğitimin temel hedefleri arasındaki yerini korumaktadır. Küreselleşme ve dünya vatandaşlığı vurgularına rağmen, her devlet kendine aidiyet duyacak ve hedefleri doğrultusunda hareket edecek bireyler yetiştirmeye özel önem vermektedir. Buna yönelik olarak da farklı ülkelerdeki vatandaşlık algısı toplumların kültürel yapısına bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir. Avustralya gibi sonradan göçlerle kurulan ülkelerde vatandaşlık ırksal boyuttan ziyade toprak ve ortak yaşam kültürü temeline dayanmaktadır (Howard & Gill, 2010). Almanya’da ise vatandaşlığın Alman olarak doğmak ile kazanılacağı anlayışı hakimdir (Miller-Idriss, 2006). Benzer durum, Yiğit (2017) tarafından sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yapılan çalışmada da kendini göstermekte, Türk vatandaşlığına ilişkin algılar anayasada geçtiği gibi “Türk ana babadan doğma” merkezinde toplanmaktadır. Bununla birlikte, buradaki Türk ana baba ifadesinin bir ırkı belirtmek için kullanılmadığına, Atatürk’ün de belirtmiş olduğu gibi Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmanın, Türk olmakla eşanlamli bir şekilde kullanıldığına dikkat çekilmesi gerekmektedir. Devletlerin vatandaş tanımlarında ve vatandaşlığı sunuş biçimlerindeki farklılıklara yanı sıra, insanların vatandaşlık algıları da devletle ilişkilerini ve kendilerini ve diğerlerini o devletin bir üyesi görme biçimlerini ortaya koyması bakımında önemlidir. Güçlü bir devletin vatandaşı olmak geçmişten bugüne tüm bireyler için bir prestij niteliğinde olmuş, vatandaşlık bir haklar ve sorumluluklar paketi olarak ele alındığında haklar kısmındaki artılar insanları vatandaşı oldukları devlete daha bağlı hale getirmiştir. Bunun farkında olan devletler de kimi zaman sundukları olanaklarla kimi zamanda ırk, din, kültür gibi insanların bağlı oldukları gibi unsurlardan yararlanarak aidiyet duygusunu artırmaya çalışmışlardır. Tüm bunlar göz önüne alındığında insan sermayesi olarak üstün yetenekli bireylerin vatandaşlık algılarının ve devletlerine olan aidiyetlerinin geliştirilmesinin önemi açıktır.

Alanyazın incelendiğinde üstün yeteneklilerde vatandaşlık ile ilgili çalışmalarının sınırlı olduğu görülmektedir. Gibson ve diğerleri (2008), küresel öğrenme ve sorumlu dünya vatandaşlığı geliştirmeye, Johnson (2018) ise küresel vatandaş olarak üstün yetenekli öğrenciler için küresel bir eğitim programı geliştirmeye ilişkin çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Ülkemizde ise Oğurlu ve diğerleri (2016) tarafından üstün yetenekliler bağlamında küresel vatandaşlık eğitimi programının etkililiğine yönelik çalışma gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar dışında değerler eğitimi (Kurnaz vd., 2013; Kurnaz, 2018; Yıldırım, 2016), demokrasi eğitimi (Er & Ünal, 2015), üstün yetenekliler eğitim politikaları (Özmen & Kömürlü, 2013) konularında çalışmalar yapılmış olsa da vatandaşlığa yönelik görüşlere ilişkin çalışmaya rastlanmamıştır. Üstün yetenekli çocukların vatandaşlık bağlamındaki görüşlerinin belirlenmesi ve bu konudaki görüşlerinin ortaya konulması, onlara verilecek vatandaşlık eğitiminin hedeflerinin ve içeriğinin belirlenmesine ve süreçte yapılacakların planlanmasına temel oluşturacak bulgular sunacaktır. Böylece vatandaşlık algılarının ve ülkelerine aidiyetlerinin geliştirilmesi yoluyla beyin göçünün önüne geçilmesi ve bu bireylerin kendi ülkelerinin kalınmasına yönelik çalışmalar yapmalarının desteklenmesi mümkün olacaktır. Bunun yanı sıra, politika belirleyici kurum ve kuruluşların da bu konuya dikkatlerinin çekilmesi, üstün yetenekli bireylere yönelik çalışmaların vatandaşlıkla bağlantılı olarak farklı bir gözle ele alınmasına olanak tanyacaktır. Bu bağlamda yapılacak ihtiyaç analizi çalışmalarına yardımcı olacağı düşüncesinden yola çıkılarak, bu çalışmada BİLSEM’lerde eğitim alan üstün yetenekli bireylerin vatandaşlıkla ilgili görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu ana amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Üstün yetenekli bireyler vatandaşlığı nasıl tanımlamakta ve kendilerini nasıl bir vatandaş olarak görmektedir?
2. Üstün yetenekli bireylere göre iyi vatandaşın özellikleri nelerdir?
3. Üstün yetenekli bireylere göre devletin tanımı, devlet ve vatandaşın karşılıklı görevleri nelerdir?
4. Üstün yetenekli bireylere göre Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmanın olumlu yanları nelerdir?
5. Üstün yetenekli bireyler kendilerini vatana bağlı hissediyorlar mı?
6. Üstün yetenekli bireylerin, Türk vatandaşlığı dışında başka bir ülke vatandaşlığına geçmeye yönelik düşünceleri nedir?

Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin analizi ve verilerin güvenilirliği başlıklarına ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Araştırma Deseni

Araştırma, BİLSEM’lerde eğitim alan üstün yetenekli bireylerin vatandaşlığa yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçladığı için nitel araştırma türlerinden fenomenolojik desende yürütülmüştür. Fenomenolojik çalışma, belirli bir grubun bir kavram ya da fenomenle ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak tanımlanmış halidir (Creswell, 2016) Fenomenoloji; sosyal bilimlerde kavramları, olayları, durumları, deneyimleri ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır (Sönmez & Alacapınar, 2016). Vatandaşlık tüm bireyler için olduğu gibi üstün yetenekli bireyler için de günlük hayat içerisinde yer alan bir olgudur. Bu nedenle, üstün yetenekli bireylerin vatandaşlık olgusuna yönelik görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada fenomenolojik desenden yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu rastgele olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme kullanılmıştır. Araştırmacılar; mevcut, gönüllü veya kolayca erişilebilir ve araştırmaya katılmak isteyen insanları örneklem içerisine dahil etmek istediklerinde uygun örnekleme yöntemini kullanırlar (Johnson & Christensen, 2014). Çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde yer alan bilim sanat merkezlerinde eğitim gören 13’ü erkek 10’u kadın olmak üzere toplam 23 6. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin tamamı İstanbul’da doğmuş ve büyümüştür. Öğrencilerin çalışmaya katılımları gönüllülük esasına dayanmaktadır. BİLSEM’lerde 7. sınıf ve 8. sınıflara oranla daha fazla 6. sınıf öğrencinin bulunması ve 5. sınıflarla kıyaslandığında bu çocukların daha üst kavrama düzeyine sahip olduklarının düşünüldüğü düşünüldüğü dolayısıyla 6. sınıf düzeyindeki öğrenciler bu çalışmanın katılımcıları olarak tercih edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen 11 açık uçlu sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama yönteminin tercih edilmesinde, bireylerin görüşlerini doğrudan alma düşüncesi ve kolay uygulanabilirlik etkili olmuştur. Yapılan görüşmede, cevaplayanlar arasında gerçek farkı gösteren karşılaştırmalar yapılabilmesi de (Kıncal, 2013) bu tekniğin tercih edilme nedenleri arasında yer almaktadır. Görüşme formu oluşturulurken ilgili alanyazın ayrıntılı olarak taranmış, öğrencilerin vatandaşlığa ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacı ile 13 maddelik form oluşturduktan sonra vatandaşlık alanında ve özel eğitim alanında uzman 2’şer araştırmacıdan uzman görüşü alınmıştır. Vatandaşlık kavramının hassaslığı dolayısıyla devlet otoritesine yönelik olumsuzluk oluşturabilecek olan 2 soru formdan çıkarılmıştır. Uzmanların dönütları doğrultusunda sorular yeniden düzenlenmiştir. Son halini vermeden önce BİLSEM’lerde eğitim gören 5 öğrenci ile deneme uygulaması yapılmıştır. Devletin tanımlanmasıyla ilgili anlaşılmayan 1 adet soru görüşme formundan çıkartılarak forma son şekli verilmiştir

Veri Toplama

Araştırma için Yıldız Teknik Üniversitesi Araştırma ve Planlama Rektör Yardımcılığı Kuruluna başvuru yapılmıştır. 2020/10 etik kurul kararı ve E-73613421-604.01.02-2011240417 sayılı yazı ile 24 Kasım 2020 tarihinde etik kurul izni alınmıştır. Çalışma grubu belirlendikten ve gerekli yasal izin alındıktan sonra üstün yetenekli öğrencilerin vatandaşlık kavramı hakkındaki görüşlerini ve anlayışlarını ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmış olan yapılandırılmış görüşme formu öğrencilere verilerek formdaki soruları yazılı olarak yanıtlamaları istenmiştir. Bilim Sanat Merkezinde yapılan uygulama sessiz ve dikkat dağıtıcı etkenlerden arındırılmış olup 30 dakika sürmüştür. Uygulama esnasında araştırmacılarından biri bizzat ortamda bulunmuş ve öğrenciler form üzerine isim yazmamaları konusunda özellikle uyarılmıştır. Verilerin araştırma amacıyla toplandığı ve ikinci kişilerle paylaşılmayacağı öğrencilere bildirilmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi; verilerin hazırlanmasını kodlanmasını, temaların oluşturulmasını ve son olarak da verinin farklı şekillerde (tablolar, şekiller veya tartışma) ortaya konulmasını içermektedir (Creswell, 2016). Bu çalışmada nitel veri analizlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde araştırmada elde edilen veriler temalar altında özetlenerek okuyucuya sunulmaktadır. Bu analiz türünde araştırmada elde edilen verilerden sık sık doğrudan alıntılar yapılmaktadır. Betimsel analizde temel amaç elde edilen bulguları özetleyerek ve yorumlayarak okuyucuya sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada da üstün yetenekli

öğrencilerden yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiş veriler ilişkilendirilerek temalara ulaşılmıştır. Katılımcılar, “Ö-1, Ö-2, Ö-3...Ö-23” olarak sunulmuştur. Veriler temalar altında ele alınmış ve uygun yerlerde doğrudan alıntılar (öğrenci görüşleri) ile desteklenmiştir

Nitel Verilerin Güvenilirliği

Verilerin analiz sürecinde, kodlama ve tema oluşturma her araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından yapılan analizler benzerlik ve farklılık açısından incelenmiştir. Bu şekilde kodlayıcılar arasındaki uyum çapraz şekilde kontrol edilmiş ve bu sayede araştırmacılar arasında uyum sağlanmasına özen gösterilmiştir. Kodlayıcılar arası uyum Miles ve Huberman’ın (1994) formülü ile incelenmiş ve uyum .83 olarak belirlenmiştir. Öğrenci görüşme formundan elden edilen verilerden örnekler temaları desteklemek amacıyla bulgularda sunulmuştur. Araştırmada elde edilen temalar alan yazın çerçevesinde değerlendirilmiş ve tartışılmıştır.

Bulgular

Vatandaşlık ve vatandaşlık algısı ile ilgili öğrencilerin görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmanın bulguları üç tema çerçevesinde açıklanmıştır. Temalar; vatandaş, devlet ve vatandaşın görevleri, Türkiye ve diğer ülke vatandaşlığı şeklinde ifade edilmiştir. Belirlenen temalar öğrencilerin görüşlerinden bire bir alıntılarla desteklenerek açıklanmıştır.

1. Vatandaş ve Vatandaşlık Algısı

Üstün yetenekli öğrencilerin görüşlerinden elde edilen veriler incelendiğinde vatandaşlık kavramının bir yerde yaşayan birey şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Ö-15 “Aynı ülkede yaşayan insan topluluğunun bir parçası olmak.”, Ö-1 ise bu durumu “Vatandaşlık kavramı bir vatana ait kişi anlamına gelmektedir.” şeklinde ifade etmiştir. Bu ifadeler incelendiğinde öğrencilerin vatandaşlık kavramını genellikle bir yerde yaşama, bir yere ait olma şeklinde tanımladıkları söylenebilir.

Araştırma verilerine göre üstün yetenekli öğrencilerin, vatandaşlık kavramını farklı kavramlar ile açıkladıkları görülmektedir. Örneğin Ö-17 “Vatandaşlık kavramı benim için özgürlük ve vergi ödemektir, vatandaşlık bir sorumluluk veya bir iştir.” ifadeleri ile vatandaşlığın özgürlük ve sorumluluk olduğunu ifade ederken Ö-5 “Vatandaşlık ülkede kurallara uyarak özgür bir şekilde yaşamımızı sürdürmek ve görevimizi yerine getirmektir.” diyerek özgürlüğe ve kurallara değinmiştir. Diğer bir örnekte Ö-18 “Yaşadığımız devlete olan sorumluluk ve görevlerimizi en iyi şekilde yapmak örnek; vergilerinizi zamanında ödersek iyi bir vatandaş oluruz veya kimseye saygısızlık yapmazsak iyi bir vatandaş oluruz.” şeklinde ifade etmiştir. Görüldüğü üzere iyi bir vatandaş olmanın görevlerin yerine getirilmesi ve saygısızlık yapılmaması ile değerlendirildiği dikkat çekmektedir. Ö-19 ise “Vatandaşlık bir insanın kendi ülkesi için bir şeyler yapıp yöneticiler için oy kullanmasıdır.” diyerek görev ve sorumlulukların içerisinde oy kullanmaya vurgu yapmıştır.

Araştırma grubundaki öğrencilerin görüşleri incelendiğinde “Devletin vatandaşa hizmet etmesi” durumunun da ön plana çıkarılmış olduğu görülmektedir. Örneğin Ö-6 “Vatandaşlık bir ülkenin içerisinde yaşayan, hakları olan, devlet başkanının onlara hizmet ettiği, onların da ülkenin devamı için çalıştığı bireylere verilen addır.” ifadesiyle bu durumu açıklamıştır. Örnekte görüldüğü üzere Ö-6, sorumluluktan önce hakları vurgulamış ve devletin halkına hizmet etmesi gerektiğini ifade etmiştir. Devamında ise halkın da ülke devamlılığını sağlamada görevli olduğunu vurgulamıştır.

Öğrenci görüşleri incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerin kendilerini farklı vatandaşlık kavramları ile tanımladıkları görülmektedir. İyi vatandaş olarak tanımlayan öğrenciler iyi vatandaşlığı ise kendilerinde bulunan bazı özellikler ile ele almışlardır. “Bence ben iyi bir vatandaşım; insanlara iyi davranıyorum, özgürlüğümü, haklarımı ve sorumluluklarımı biliyorum.” şeklinde ifade eden Ö-5, kendisini iyi vatandaş olarak tanımlarken iyi bir vatandaş olmasını da insanlara iyi davranma, hak ve sorumluluklarını bilme davranışlarına bağlamaktadır. Diğer bir örnekte ise Ö-20 “Kendimi iyi bir vatandaş olarak tanımlarım çünkü hak yemem ve iyilik yaparım.” ifadesiyle hak yememe ve iyilik yapma özelliği ile iyi vatandaşlığı özdeşleştirmektedir. Burada öğrencilerin vatandaşlığı kendileri üzerinden değerlendirmeleri dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin vatandaş ve vatandaşlık kavramlarına ilişkin ifadeleri analiz edildiğinde bir ülkenin sınırları içerisinde yaşıyor ve ihtiyaçlarını karşılıyor olmanın, ilgili devlet ile bireyler arasında karşılıklı bir hak ve sorumluluk bağı oluşturduğuna değindikleri görülmektedir. Örneğin Ö-15 “Ben bir ülkede yaşıyorum, bu ülke sınırları içinde ihtiyaçlarımı gideriyorum. Devlete karşı ve devletin bana karşı sorumlulukları var.” sözleriyle kendini, görev ve sorumluluklarını bu ülkede yaşadığı için yerine getiren bir vatandaş olarak tanımlamaktadır. Yine buna benzer olarak Ö-1 “Kendimi bir vatandaş olarak Türkiye’de doğan ve yaşayan biri olarak tanımlarım.”

diyerek Türkiye’de yaşaması nedeniyle bir bağ kurulmuş olduğunu belirtmektedir. Ö-13 “Normal bir vatandaşım, özel bir yanım yok.” şeklindeki açıklamasıyla bu durumu “normal ya da sıradan vatandaşlık” olarak ele almış ve özel bir yanının olmadığını ifade etmiştir. Buradan yola çıkılarak öğrencilerin aktif vatandaşları sıra dışı ya da anormal olarak gördüklerinin söylenmesi mümkündür. Buna yönelik başka bir örnek ise Ö-19 “Ben sorumluluklarımı yerine getirip kendim için seçimler yapan bir vatandaşım çünkü altından kalkamayacağım işlere kalkışmayan bir insanım.” ifadesidir. Örnekte de görüldüğü üzere sorumluluklarını yerine getirirken aslında bu sorumlulukların bilincinde olan bir birey olarak hareket ettiği görülmektedir. Bununla birlikte “altından kalkamayacağı işlere kalkışmayan” ifadesi dikkat çekicidir ve ülkemizde bireylerin üstün yetenekli dahi olsalar vatandaşlık açısından kurallara uymanın ve sorumluluklarını yerine getirmenin yeterli olduğuna dair algılarının devam ettiğini göz önüne sermektedir. Bir öğrenci ise üstün yeteneklilerin doğasında bulunan özelliği ile meraklı olduğunu fakat yasaları çiğnemediğini ifade ederek bu bulguyu destekleyen başka bir örnek oluşturmaktadır. “Kendimi sinir bozucu ama kurallara uyan ve ciddi suç işlemeyen bir vatandaş olarak tanımlarım çünkü çok meraklıyım ama başımı belaya sokmayı sevmem.” diyen Ö-7, meraklı olmasının onu yasa dışı davranışlara itmediğini ifade etmektedir. Bu da bir şeyleri merak etmenin kişileri yasalarla karşı karşıya getireceğine yönelik inancın, üstün yetenekli öğrencilerde de mevcut olduğu göstermektedir. Dolayısıyla merak eden, sorgulayan ve araştıran, aktif vatandaş yetiştirme hedefine ulaşma konusunda üstün yetenekli bireyler bağlamında da eksiklikler olması dikkat çekicidir.

Öğrenci görüşleri incelendiğinde ulusal vatandaşlık ile birlikte kendisini dünya vatandaşı olarak tanımlayan bir öğrenci de yer almaktadır. “Devlet vatandaşlığının yanında dünya vatandaşı olan, iyi şeyler yapmak için çalışan ve diğer vatandaşlara hak veren bir vatandaş olarak tanımlıyorum.” diyerek Ö-6; devlet ve dünya vatandaşı olduğunu ifade etmekte, bunun dayanağı olarak da genel kabul gören dünya vatandaşlığı davranışı olarak iyi olma temeline vurgu yapmaktadır.

Üstün yetenekli öğrencilerin görüşlerinden elde edilen verilerde bazı öğrencilerin kendilerini yarım vatandaş olarak tanımlamaları oldukça dikkat çekicidir. “Ben kendimi yarım bir vatandaş olarak tanımlıyorum. Çünkü daha vergi ödemiyorum ve vatandaşlık sorumluluğunun hepsini üstlenmedim.” örneğinde görüldüğü üzere Ö-17, kendisini vergi mükellefiyeti ve sorumlulukları yüklenme hususunda yaşı itibarıyla yetersiz görmektedir. Özgürlük veya mülteciler bağlamından ziyade yarım vatandaşlık algısı bu temele dayanmaktadır. Bu örnek vatandaşlığın vergi verme, askere gitme ve oy kullanma üçgeninde tanımlanan klasik vatandaşlık algısının hâlâ devam ettiğini göstermekte ve bunların yapılmaması durumunda ilginç bir kavram olan “yarım vatandaş” ifadesini karşımıza çıkarmaktadır. Diğer taraftan Ö-10, farklı bir vurgu ile tam vatandaş olmadığını ifade etmektedir. Ö-10 “Tam olarak bir vatandaş olduğumuzu düşünmüyorum. Çünkü bizim çabalarımız bazı siyasilerin kaliteli yaşamasına neden olur, bizim değil.” örnekte görüldüğü üzere vatandaşlığın görev ve sorumlulukları yerine getirilmiş olsa dahi tam bir vatandaş olunamayacağı ifade edilmiştir. Bu ifade bir önceki bağlamın aksine vatandaşlığın eleştirel bir bakış açısıyla ele alınmasına örnek oluşturmakta ve üstün yetenekli bireylerden beklenen sorgulama davranışını karşımıza çıkarmaktadır.

1.1. İyi Vatandaş Algısı

Üstün yetenekli öğrencilerin görüşleri incelendiğinde iyi vatandaş algılarının farklı şekilde olduğu görülmektedir. Üstün yetenekli öğrenciler genel olarak iyi vatandaş olma şartında çevreye saygı ve ülkesi için sorumluluk sahibi olma gerekliliğini ifade etmişlerdir. Örneğin Ö-4 “Çevresini temiz tutmak, vergi vermek, milli değerlere saygı duymaktır.”, Ö-15 “Vergilerini öder, oy verir, askere gider, çevresine ve yönetime karşı saygılıdır.”, Ö-10 “Oy kullanan, ülkesi için çalışan kişi iyi vatandaşın özelliklerindedir.” Ö-18 ise “Görev ve sorumluluklarını yerine getiren, işini doğru yapan, okuyan bilgi edinen ve ülkesine katkıda bulunan bireyler olmalıdır.” şeklinde açıklar. Bu ifadelerden yola çıkılarak üstün yetenekli öğrencilerin iyi vatandaş olmayı özellikle görev ve sorumlulukları yerine getirme ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte işini doğru yapma, bilgi edinme, ülkeye katkıda bulunma ve çevreye saygı gibi özelliklerin dile getirilmiş olması iyi vatandaşlıktan öte aktif vatandaşlığa yönelimi göz önüne sermektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin iyi vatandaş anlamında görüşleri incelendiğinde ülkesine yönelik sorumlulukların yerine getirilmesinin yanı sıra vatana karşı sevginin de vurgulanmış olduğu görülmektedir. Ö-17 bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “İlk önce vatanımı seven ve koruyan biri olmalıdır. Askerlik yapmak, vergi vermek mesleğini düzgün yapmak vb. şeyleri yapmalıdır.” Burada da görüldüğü üzere vatan sevgisi ile birlikte askere giderek ve mesleğini iyi şekilde yaparak iyi vatandaş olunacağı ifade edilmiştir. Diğer bir örnekte ise Ö-18 “Saygılı, özgüvenli ve vatan sevgisi olan. Görev ve sorumluluklarını yerine getiren.” iyi vatandaş olma kavramı; yine vatan sevgisi, görev ve sorumluluklar ile birlikte vurgulanmıştır.

Öğrencilerden elde edilen görüşme verilerine göre vurgulanan diğer bir iyi vatandaş özelliği, Ö-20 “Kanunları çiğnememelidir.” örneğinde görüldüğü üzere adil olmak ve yasalara uymaktır. Diğer bir örnekte ise Ö-6 “Devletin iyi olması için çalışan, sorumluluklarını yerine getiren, aynı zamanda ülkede haksızlık olursa da doğru olanı yapan bir insandır.” devlete karşı sorumluluklarını çalışarak yerine getirmek ve haksızlıklara karşı mücadele etmek iyi vatandaş özellikleri olarak belirtilmiştir.

İyi vatandaş olarak nitelendirilemeyecek kişilerin hangi özelliklere sahip olabileceği noktasında ise üstün yetenekli öğrencilerin, genellikle çevre vurgusu üzerinde görüşler ortaya koydukları söylenebilir. Örneğin Ö-11 “Vergi kaçırır.”, Ö-15 “Vergi kaçırır, askerden kaçır ve çevresine saygısız olur. Vergi vermez, çevreyi kirletir.” Ö-6 da “Yaşadığı ülkeyi mahveder, sorumsuz olur.” şeklinde açıklamıştır. Görüldüğü üzere sorumlulukların yerine getirilmemesi bağlamında örnekler; vergi kaçırma, askerden kaçma, çevreyi kirletme, devlet malına zarar verme üzerine yoğunlaşmıştır.

Üstün yetenekli öğrencilerden elde edilen verilerdeki iyi vatandaşın tam tersi özelliklerine sahip bireyler için yapılan tanımlarda, söz konusu insani ilişkilere değinilmiş olması dikkat çekicidir. Ö-6 kodlu öğrencinin “Diğer vatandaşlara saygısız olur.” şeklindeki ifadesinden de anlaşılacağı üzere iyi bir vatandaştan beklentiler bilişselin yanı sıra duyuşsal düzeyde de karşımıza çıkmaktadır. Diğer bir örnekte ise Ö-6 “Kibar olur, küfür etmez, haklarına ve diğer insanların haklarını korur bunları yapmayanlar kötüdür.” diyerek diğer insanlara kibar davranmaya ve onların haklarını korumaya dikkat çekmektedir. Ö-18 de “Saygısızlık yapar, çocuklara iyi davranmaz.” sözleriyle insanlar arasındaki ilişkilere ve çocuklara iyi davranmaya da vurgu yapmıştır.

Görüşmelerden elde edilen diğer bir vurgu ise iyi vatandaş olamamanın kötü alışkanlıklar ve yasa dışı işlerle bağdaştırılmasıdır. Ö-18 “Alkol, sigara, uyuşturucu kullanır; zamparalık ve taciz yapar.”, Ö-22 “Sabıkası vardır ve yasadışı şeylere ilgisi olur.” Bu örneklerden de anlaşıldığı üzere genel anlamda olumlu olarak nitelendirilen insan davranışlarının iyi vatandaşlıkla ilişkilendirilmiş olduğunun ve bu davranışların tam tersini gerçekleştiren bireylerin iyi vatandaş kavramından uzakta görüldüğünün söylenmesi mümkündür.

2. Devlet-Vatandaş İlişkisi

2.1. Devletin Tanımı ve Görevleri

Öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerin devleti farklı kavramlar ile açıkladığını görmekteyiz. Örneğin Ö-15 “Devlet, sınırları içerisinde bir halk barındıran ve onlara yardımcı olan yönetimdir.”, Ö-6 “Devlet siyasal güçtür. Aynı özelliklere sahip olan insanların (gelenek vs.) toplu olarak bulunduğu bir kurumdur.”, Ö-4 “Üzerinde vatandaşları bulunan toprak bütünüdür.” Ö-7 ise “Bence devlet düzenli büyük bir insan topluluğudur. Devlet deyince aklıma eski imparatorluklar geliyor.” şeklinde ifade etmiştir. Üstün yetenekli öğrenciler genel olarak devleti insanların bir arada yaşadığı siyasal kurum olarak tanımlamışlardır.

Devletin alametlerine baktığımızda öğrenciler devleti demokratik bir kurum olarak değerlendirmektedir. Öğrenciler tarafından devletin tanımı yapılırken demokrasinin ön planda tutulmuş olduğu dikkat çekmektedir. Örnek ifadeler şu şekildedir: Ö-17 “Devlet bence demokrasidir. Özellikleri; herkes eşit şartlarda düşünerek istediği şeyleri özgürce söyleyerek daha iyi bir yönetim olur.”. Ö-19 “Bence devlet vatandaşın vergisini ve desteğini en iyi şekilde kullanan bir yapıdır. Devlet denince aklıma demokrasi geliyor.”. Bu alıntılar, demokrasi vurgusunda özgürlük, eşitlik ve eşit paylaşım olgularına dikkat çekildiğini ortaya koymaktadır. Ö-5 “Devlet demokratik insanların yaşadığı samimi bir birliktir, bir coğrafyadır.” diyerek devlet tanımında samimiyet ile birlikte demokrasiyi vurgulamıştır. Ö-6 ise “Demokratik güçlü bir ülkede insanlar mutlu ve rahat yaşar. Aynı zamanda dünya vatandaşı da yetiştirir.” ifadesiyle mutluluğun, iyi ülke ve iyi dünya vatandaşlığının en önemli kaynağı olarak demokrasiyi işaret etmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin devlet tanımlarında karşımıza çıkan bir başka kavram adalet olmuştur. Ö-7 “İyi bir devlet, halka eşit davranmalı.” biçiminde ifade ederken Ö-17, “Devlet deyince aklıma adalet geliyor.” şeklinde ifade etmektedir. Bunun yanı sıra özgürlükçülük ve sosyal devlet anlayışı yine devletle ilişkili dile getirilenler arasındadır. Ö-10 “Bence devlet, vatandaşlarına kaliteli yaşam sunup onları koruyan bir kuruluştur. Halkımı düşünen vatandaşlarının fikrini önemseyen bir devlet, iyi bir devlettir.” şeklinde belirtmiştir. Dürüstlük devletle ilişkilendirilen bir başka kavramdır. Ö-3 “Ülkeyi yöneten birimdir. Güçlü devlet dürüst devlettir.” sözleriyle ortaya konulduğu gibi devletin güç kaynağının dürüstlükten gelebileceği vurgusu yapılmıştır. Ö-11 “Devlet deyince aklıma meclis, bayrak, başkan ve ne yazık ki savaş aklıma geliyor.” şeklinde düşüncesini ifade eden öğrencinin devlet simgelerini sayarken bunların dışında özellikle savaşı vurgulamış olması dikkat çekicidir.

Üstün yetenekli öğrencilerin görüşleri incelendiğinde devletin görevlerini en çok sosyal devlet anlayışı çerçevesinde ele aldıklarını görmekteyiz. “Vatandaşları sağlıklı, mutlu, huzurlu, eğitilmiş ve özgür bir şekilde

yetiştirmektir, onların barınma ve beslenme ihtiyaçlarını belli bir miktarda genel bir şekilde karşılamalıdır.” sözleriyle Ö-6, vatandaşların sağlık ve eğitim ile mutluluk gibi temel ihtiyaçlarının belirli oranda devlet tarafından karşılanmasını dile getirerek sosyal devlet anlayışını vurgulamıştır. Ö-21 ise “Vatandaşları korumaktır, güvenliklerini, eğitim olanaklarını, sağlık hizmetlerinden yararlanmalarını sağlamak, ihtiyaçlarını yerine getirmeye çalışmaktır.” diyerek ilk önce güvenlik vurgusu ile sosyal devlet anlayışını göz önüne sermektedir. Ö-17 “Devlet vatandaşların tüm ihtiyaçlarını karşılayarak onların hem eğitim açısından daha başarılı olmasını sağlar hem de kendi ülkesine yararlı insanlara yardımcı olmuş olur.” ifadesiyle sosyal devlet anlayışında eğitim ve iyi vatandaş bağlantısını kurmuştur. Öğrencilerden bazıları ücret dengesine vurgu yaparak devletin görevlerini sosyal devlet anlayışı çerçevesinde ele almıştır. Bu bağlamda Ö-7 “Vatandaşın maaşlarını yeteri kadar yükseltmeli, asgari ücreti geçim sağlayacak kadar artırmalıdır.” diyerek maaş vurgusu yapmıştır. Diğer bir örnekte ise Ö-9, “Maaşları yükseltmesi, asgari ücretin 5000 TL olması” diyerek asgari limit belirterek maaş kavramını vurgulamıştır.

Devletin görevlerine yönelik üstün yetenekli öğrencilerin görüşleri incelendiğinde vurguladıkları diğer kavramın ise hukuk devleti anlayışı olduğu görülmektedir. Ö-20 “Devlet bence topluma yararlı vakıflar, sivil toplum kuruluşları ve benzeri kurmalıdır. Çevreyi düzenlemeli, çöpleri toplamalı, hak yememelidir.” sözleriyle devletin görevlerini sayarken vakıf ve sivil toplum kuruluşları ile hak vurgusu ile hukuk devleti anlayışı çerçevesinde bir değerlendirme yapmıştır. Ö-11 ise “İhtiyaçlarını karşılamak, imkânlar sağlamak ve haklarını korumaktır. Benim isteklerimi karşılamıyor çünkü benim istediğimin gerçekleşmesi için insanların örgütlenip şikâyet etmesi gerekmektedir.” diyerek sosyal devlet anlayışını ele almış olsa da vurgunun en çok hakların korunması ve örgütlenme hakkı ile şikâyet etme üzerine yapılmış olduğu dikkat çekmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin devletin görevlerini ifade ederken vurguladıkları diğer kavram ise demokratik devlettir. “Demokratik bir devletin özellikleri vatandaşın desteğini en iyi şekilde kullanmak ve onlar için doğru kararlar vermektir.” şeklinde açıklayan KÖ-6, devletin demokratik olması gerektiğini varsayarak halkın desteğini iyi kullanma ve doğru kararlar verme zorunluluğunu dile getirmiştir.

2.2. Vatandaşın Devlete Karşı Görevleri

Üstün yetenekli öğrencilerin görüşleri incelendiğinde vatandaşın devlete karşı görevlerini genel olarak temel sorumluluklar (oy, vergi, askerlik vb.) çerçevesinde ele aldıklarını görmekteyiz. “Oy vermelerini, vergi vermelerini beklemelidir.” örneğinde görüldüğü üzere Ö-20, oy ve vergi gibi temel görevlere vurgu yapmıştır. Yine Ö-4’ün “Vergi bekler, milli değerlere saygı bekler, askerlik görevini yerine getirmesini bekler (erkekler için).” ifadesinde görüldüğü üzere milli değerlere saygı ile birlikte temel görevlere değinilmiştir. Diğer bir örnek ise Ö-9 “Çalışmasını çünkü çalışmıyorlar” şeklindeki açıklamasıyla temel sorumluluk içerisinde yer alan çalışmayı, farklı şekilde vurgulayarak vatandaşların ülkesi ve kendisi için en temel vazife olan çalışma görevini yapmadığını ve bunun yapılması gerektiğini dile getirmiştir.

Vatandaşın devlete karşı görevleri arasında belirtilen diğer kavram ise iyi insan olunmasıdır. Buna ilişkin olarak Ö-18 “İyi biri olmayı, çünkü insanlar iyi olursa ülkede huzur olur. Bunun için de devletin insanları iyi bir eğitim vermesi ve onların iyi birer insan olması için çalışması gerekir.” şeklindeki ifadesiyle devletin vatandaşlardan iyi insan olmalarını beklemesi, devletin vatandaşlara iyi eğitim vermesi şartına bağlanmıştır. Dolayısıyla temel vurgu iyi insan olmak üzerinedir. Ö-6 ise “Barışık bir şekilde yaşamalarını beklemelidir çünkü bunlar olmazsa olmazlardır. İnsanlar iş birliği içinde çalışmalıdır.” diyerek insanların barış içinde yaşamalarını vurgulamış ve barışın devletler için şart olduğu ifade etmiştir.

Vatandaşın devlete karşı görevleri arasında sayılan bir diğer kavram ise başarıdır. Buna örnek olarak Ö-17 “Bence eğer yardım ederse vatandaşına ondan da başarılı bir bilim insanı, sporcu ve benzeri mesleklere sahip insanlardan derece bekleyebilir çünkü devlet yardım ederse insanlar da devlete yardımcı olur. Bu yüzden beklediği şeyler olabilir.” sözleriyle devletin yardım şartına bağlı olarak vatandaşların da kendi alanlarında başarılı olabileceğini belirtmiştir. Ö-6 da “Yeni yaratıcı şeyler keşfetmelerini, eğer yapmazlarsa en azından devletin devamlı olarak kalmasına yardımcı olmalarını beklemelidir.” diyerek yeni şeyler keşfetmenin ve yaratıcılığın başarı ile ilişkisine vurgu yapmıştır. Yeni şeyler keşfetme konusunda katkıda bulunamayan vatandaşların da devletin devamlılığı için yardımcı olması gerektiği belirtilmiştir. Bir başka öğrenci ise diğerlerinden farklı olarak umutsuz bir tavır takınmıştır. Bu bağlamda Ö-23 “Bu ülkede hiçbir şey.” ifadesini kullanarak vatandaşlardan görev talebinde bulunulamayacağını ifade etmiştir. Bu yaklaşımın eleştirel vatandaşlık kavramı çerçevesinde değerlendirilmesi mümkündür.

3. Türkiye ve Başka Ülke Vatandaşlığı

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan Türkiye vatandaşlığı ve başka ülkelerin vatandaşı olmaya yönelik istek konusundaki görüşler incelendiğinde, başka bir ülke vatandaşlığı imkânı olsa 23 öğrenciden 11'i başka ülke vatandaşlığını tercih etmezken, 12'si başka ülke vatandaşlığını kabul edeceğini ifade etmiştir. Bu ifadelere ilişkin temalar ve öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur.

3.1. Aidiyet Durumu ve Sebepleri

Yukarıda ifade edilmiş olduğu gibi 23 üstün yetenekli öğrenciden 16'sı kendisini ülkeye bağlı hissetmektedir. Kendini ülkeye bağlı hisseden öğrencilerin bağlı hissetmesindeki en önemli etken ise kültürdür. Ö-17, buna yönelik olarak "Evet, hissediyorum çünkü turistlerle kendimi karşılaştırdığımda, farklarımızı yani kültürümüzün farkını anlıyorum. Bu yüzden de içimden geçirenden ben Türk'üm diyebiliyorum." diyerek turistlere kıyasla kendi kültürünü vurgulayarak vatanına aidiyet hissettiğini ifade etmiştir. Ö-16 ise görüşlerini "Evet çünkü kültürel ve dil açısından zengin bir ülkedeyiz." şeklinde ifade etmiş; kültürel ve dil olarak zengin olmamızın kendisinin ülkeye bağlı hissetmesine sebep olduğunu dile getirmiştir. Diğer bir örnekte ise Ö-2 "Evet çünkü bence ülkemizin insanı samimi." diyerek kültürel bir özellik olan insanların samimiliğini ülkeye aidiyet hissetmede vurgulamıştır.

Üstün yetenekli öğrencilerin aidiyet duygusuna olumlu etki yapan diğer bir etken ise geniş bir tarihin olmasıdır. Örneğin Ö-20 "Evet sebebi ise şu; tarihe baktıkça niye ki böyle bir ülkede doğmuşum diyorum." ifadesiyle bu duruma değinmiştir. Diğer bir örnekte ise "Evet, çünkü büyüklerimiz bu ülkeye çok emek verdiler." diyen Ö-22, tarihimize atalarımızın ülkemize katkılarından dolayı aidiyet hissettiğini ifade etmiştir.

23 üstün yetenekli öğrenciden 7'si ise kendilerini bu ülkeye bağlı hissetmediklerini belirtmişlerdir. Kendilerini ülkeye bağlı hissetmeyen öğrencilerin önemli bir kısmı imkânsızlığı sebep göstermektedir. Ö-6 "Hissetmiyorum çünkü bu ülkede maalesef şiddet, umursamazlık var. Devlet başkanları padişah gibi kendilerini besliyor. Üstelik coğrafi olarak çok iyi olanaklarımız varken onları kullanamıyoruz. Bu ülkenin vatandaşlarının birçoğu ile aynı misyonu ve vizyonu paylaştığımı düşünmüyorum." ifadesinden anlaşıldığı üzere ülkemizde siyasi şiddet ve umursamazlık kaynaklı olarak var olan olanaklarımızı kullanamadığımız ve yetersiz olduğumuz ifade edilmiştir. Diğer bir örnekte ise Ö-11 "Hayır, çünkü imkânlarımız iyi değil ve siyasileri sevmiyorum." sözleriyle imkânsızlık ve siyasiler ile duygusal anlamda olumsuz hislerden dolayı ülkeye aidiyet duygusunun kurulamadığını ifade etmektedir.

Bu bağlamda, aşırı sorumluluğun aidiyet duygusunu olumsuz etkilemekte olduğu da görülmektedir. "Hayır, çünkü ülkemizin insanlarına ve çocukların çok fazla sorumluluk yükleniyor." ifadesinde görüldüğü üzere Ö-15, insanlara ve çocuklara yüklenen aşırı sorumluluğun aidiyet duygusunu olumsuz etkilediğini dile getirmektedir.

3.2. Türkiye Vatandaşı Olmanın Olumlu Yanları

Üstün yetenekli öğrencilerden Türkiye vatandaşı olmanın olumlu yanlarına yönelik görüşlerini ifade etmeleri istendiğinde Ö-10 "Şanlı ve köklü bir geçmişe sahibiz.", Ö-15 ise "Güzel ve geniş bir tarihimiz var." şeklinde açıklama yapmıştır. Örneklerde görüldüğü üzere "Tarih" kavramı sıklıkla dile getirilmiştir.

Öğrencilerin vurgulamış olduğu diğer alt boyut ise insanların samimi olmasıdır. Ö-5 "Böyle bir ülkede yaşamak insana mutluluk verir, insanların samimiyeti seni mutlu eder." sözleriyle insanların samimiyetini mutluluk kaynağı olarak ifade etmiştir. Ö-21 ise "Biz samimiyiz ve birbirimize destek olan bir milletiz." ifadesiyle samimiyeti ve yardımseverliği Türk vatandaşı olmanın olumlu yönleri olarak vurgulamıştır.

Öğrencilerden Ö-6 "Coğrafya olarak aşırı soğuk ve sıcakta yaşamamak." ifadesiyle iklim olarak ılıman bölgede yer alınmasını Türk vatandaşı olmanın olumlu yönleri içerisine dâhil etmiştir. Ö-23 ise "Yok çünkü durmadan savaş içindeyiz." açıklamasıyla Türk vatandaşı olmanın olumlu bir yanı olmadığını ifade etmiştir.

3.3. Başka Ülke Vatandaşlığı

Başka bir ülke vatandaşlığı imkânı olması durumunda 23 öğrenciden 11'i başka ülke vatandaşlığını tercih etmemektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin başka ülke vatandaşlığını istememe sebepleri arasında ise Türkiye'yi ve Türkiye coğrafyasını sevmelerinin en sık vurgulanan unsur olduğunun söylenmesi mümkündür. Örneğin Ö-2 "Hayır çünkü burada gezilecek görülecek çok yer var. Burayı seviyorum." derken Ö-21 ise "Ben başka ülkenin olmak istemezdim diye düşünüyorum çünkü bu ülkeyi çok seviyorum. Görecek çok şey var." İfadelerini kullanmıştır. Her iki örnekte de görüldüğü üzere ülke sevgisi ve görülecek yerlerin çok olması başka ülke

vatandaşlığını istememe konusunda olumlu etken oluşturmaktadır. Diğer bir örnekte ise “Hayır, çünkü Türkiye’yi çok seviyorum ve başka bir ülkede uyum sağlayamam.” diyerek Ö-20, Türkiye’yi çok sevdiğini ve başka ülkeye aidiyet problemi yaşayacağını ifade etmiştir. Öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre üstün yetenekli öğrencilerin başka ülke vatandaşlığını istememe sebepleri arasında Ö-15 “Çünkü fazla vergi vermek, başka ülkelerin sorunlarla uğraşmak ve oradan oraya gitmek istemem.” örneğinde görüldüğü üzere ek vergi ve sorumluluk istememe de bulunmaktadır.

Başka bir ülke vatandaşlığı imkânı olsa 23 öğrenciden 12’si başka ülke vatandaşlığını kabul edeceğini ifade etmiştir. Öğrenciler tarafından tercih edilen ülkeler arasında en çok İskandinav ülkeleri, İngiltere, Kanada, ABD, Avrupa ülkeleri ve Rusya yer almaktadır. Öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin başka ülke vatandaşlığını en çok gelişmişlik (demokrasi, eğitim, ekonomi) düzeyine bağlı olarak istedikleri görülmektedir. Ö-16 “Evet, daha gelişmiş ülkeler demokrasi, kültürel ve eğitimsel olarak. İngiltere, Kanada, Almanya.”, Ö-18 “Evet, mesela Norveç veya İsveç çünkü eğitim olanakları ve yaşam tarzları daha iyi.”, Ö-10 ise “Evet İngiltere çünkü hem ekonomisi iyi, halk eğitimi düzgün ve yaşam standartları yüksek, ayrıca dış ülkelerle ilişkileri iyi.” diyerek ülkenin gelişmişlik düzeyini en büyük etken olarak göstermekle birlikte dış ilişkilerin de önemini vurguladığını görmekteyiz. “Evet çünkü isteklerim gerçek olmuyor. Ben Alman vatandaşı olmak isterdim çünkü bir Alman takımını tutuyorum, spora daha çok önem veriyorlar. Ben su topu oynuyorum ve Almanya’da su topu da gelişmiş, ayrıca doktor olmak istiyorum ve doktorluğun en iyi geliştiği yerdir Almanya.” diyen Ö-11 de ülkenin gelişmişlik düzeyine vurgu yaparken spor dallarının ve ülke olanaklarının tercihine temel oluşturduğunu belirterek Türkiye’de yeteri kadar imkân sunulmadığını ifade etmektedir. Düşüncesini “%100 evet. Fransa, İtalya (Pisa Kulesi’ne), Amerika ve Rusya hangisi olursa.” şeklinde ifade eden Ö-8 ise oldukça kararlı olmakla birlikte göçmenlik sebebinin tam olarak belirtmemiş olması ülkemiz için endişe verici bir durumdur.

Tartışma

İnsanların yaşamış oldukları topluma ve dünyaya uyum sağlamaları için vatandaşlık eğitimi gereklidir (Coşkun-Keskin & Yüceer, 2013). Bu süreçte, yaşadıkları ülkeye aidiyet duygularının geliştirilmesi de özel önem taşımaktadır. Bu sayede devletlerin gereksinim duydukları insan kaynağına sahip olmaları ve insanların vatandaş olarak görev ve sorumluluklarını yerine getirmekten memnuniyet duymaları sağlanmış olacaktır. Bilim ve teknolojinin gelişim hızı ve bu ivmede eğitilmiş insanların yeri ve önemi eğitim sistemlerinin kendilerini bu bağlamda yenilemelerini ve geliştirmelerini gerekli kılmaktadır. Yetişen insan kaynağının ülkede kalması ise en az bu insanların eğitilmesi kadar önemlidir. Bu da vatandaşlık eğitimi sürecinde sadece bilişsel bağlamda değil duyuşsal olarak da farklı kazanımlara sahip insanların yetiştirilmesi gereğine dikkati çekmektedir. Beyin göçü kapsamında üstün yetenekli bireylerin daha ön planda olmaları dolayısıyla bu kişilerin kendi ülkelerinde kalmaları için yapılabilecekler üzerinde düşünülmesi gerekmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada söz konusu bireylerin vatandaşlığa ve aidiyete yönelik görüşlerinin ele alınmasıyla bu kapsamda yapılacak çalışmalara temel oluşturacak bulgulara ulaşılması hedeflenmiştir. Böylece, üstün yetenekli çocukların eğitimi aktif, bilinçli vatandaşlık ve etik liderlik becerilerini de kapsayacak biçimde içeriklere sahip olacak şekilde geliştirilmeli (Sternberg, 2017), dolayısıyla da IQ puanı hesaplamaya dayalı geleneksel yöntemlerin ötesine geçilmelidir.

Üstün yetenekli öğrencilerin görüşlerinden elde edilen veriler incelendiğinde vatandaşlık kavramının bir ülkede yaşayan birey şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Araştırma sonucu ile Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından yapılan yurttaş- vatandaş “Yurttaş olma, bir yurtta doğup büyüme veya yaşamış olma durumu.” tanımı arasında benzerlik olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, Yılmaz’ın (2013) ilköğretim öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada, öğrenciler vatandaşlığı ülke veya toprak parçası, ülke üzerinde yaşayan insan topluluğu olarak tanımlamışlardır. Dolayısıyla, araştırma sonuçları TDK’nın tanımı ve Yılmaz’ın (2013) ilköğretim öğrencileri ile yapmış olduğu çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Bunun yanı sıra katılımcıların, vatandaşlık kavramı kapsamında sorumluluk, özgürlük, kurallara uyma, saygısızlık yapmama ve oy kullanmaya yer verilmiş olduğu görülmüştür. Boğazlıyan ve Yılmaz’ın (2018) ortaokul 8. Sınıf öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada da vatandaşlık kavramının bir millete bağlı olma, toplumsal sorumlulukları yerine getirme, özgürlükçü olma ve dayanışmaya önem verme bağlamında değerlendirilmiş olduğu görülmektedir. İki araştırma toplumsal sorumlulukları yerine getirme, özgürlükçü olma ve dayanışma gibi sonuçlar açısından örtüşmektedir. Diğer yandan Yiğit (2017) sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmada, öğretmen adaylarının vatandaşlığı hak ve özgürlükler olarak değil de görev ve sorumluluklar temelinde algıladıklarını dile getirmiştir. Bakioğlu ve Kurt (2009) da yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin çoğunun demokratik vatandaşlığı, kurallara uyan ve itaatkâr bireyler bağlamında ele aldıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla iki araştırma da kurallara uyma, görev ve sorumluluklar temelinde benzerlik olsa da özgürlükler anlamında farklılık bulunmaktadır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının tanımlarında yer almayan ve vatandaşlığın önemli unsurlarından olan özgürlüğün 6.sınıf öğrencileri tarafından dile getirilmesi önemli bir durumdur. Diğer yandan öğrencilerden bazıları ise vatandaşlığı, hizmet

edilen vatandaş anlayışı ile açıklamışlardır. Diğer araştırmalardan farklı olarak görev ve sorumlulukların yansira devletin vatandaş için hizmet emesi, yani devlet için vatandaş değil de vatandaş için devlet anlayışının dile getirilmiş olması bu araştırma açısından önemli bir sonuçtur.

Üstün yetenekli öğrenciler kendilerini, vatandaş olarak tanımlarken iyi vatandaş, normal vatandaş, dünya vatandaşı, yarım vatandaş ve yavaş vatandaş olarak sınıflandırmışlardır. Akhan ve Çiçek (2019) Türk ve Rus ortaokul öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada, Acun ve diğerleri (2010) öğretmen adayları ile yapmış oldukları çalışmada, Öcal ve Kemer kaya (2011) yetiştirme yurdunda kalmış yetişkinlerde gerçekleştirdikleri araştırmada büyük çoğunluğun kendilerini iyi vatandaş olarak nitelendirmiş olduklarını belirtmişlerdir. Diğer taraftan üstün yetenekli öğrencilerin bazılarının kendilerini normal bir vatandaş olarak nitelendirmişlerdir. Gibson ve diğerleri (2008) küresel vatandaşlık hakkında yapmış oldukları çalışmalarında, günümüzde ve gelecekte dünyanın içinde bulunduğu zorluklardan kurtulabilmesi için üstün yetenekli öğrencilerin küresel vatandaş olarak yetiştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu anlamda, elimizdeki çalışmanın katılımcıları tarafından vatandaşlık bağlamında dünya vatandaşlığının ifade edilmesi, vatandaşlık eğitiminin genel amaçları açısından olumlu bir durum olarak görülmektedir. Diğer yandan yarım vatandaş ve yavaş vatandaş olarak nitelendirmeleri erişkin olmamalarından dolayı kendilerini vatandaş olarak görme konusunda sıkıntı yaşadıklarını ve vatandaşlığın doğumla birlikte kazanılan bir hak olduğunun farkına varmaktan uzak olduklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, vatandaşlığın doğar doğmaz kazanılan bir hak olduğunun vatandaşlık eğitimi sürecinde özellikle açıklanması gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Üstün yetenekli öğrenciler genel olarak iyi vatandaş olma şartında çevreye saygılı ve ülkesi için sorumluluk sahibi olmak gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunun yansira sorumluluklarını yerine getirme, vatana karşı sevgi, adil olma ve yasalara uyma da iyi vatandaşın özellikleri arasında görülmektedir. Yeşilbursa (2015) tarafından sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yapılan araştırmada iyi vatandaşın çevresel sorumluluğa sahip olmasına, insanlara zarar vermemesine ve iyi davranmasına vurgu yapılmıştır. Araştırma sonuçları çevre vurgusu ve duygusal duyarlılık anlamında büyük benzerlik göstermektedir. Öcal ve Kemer kaya'nın (2011) yapmış oldukları araştırmada katılımcılar iyi vatandaşı saygılı, vatanını ve milletini seven, vergisini veren ve dürüst olan şeklinde tanımlamışlardır. Kızılay'ın (2015) yapmış olduğu araştırmada iyi vatandaş vatanını seven ve koruyan, topluma ve çevresine karşı görev ve sorumluluklarını yerine getiren şeklinde tanımlanmıştır. Baloğlu'nun (2013) yapmış olduğu araştırmada 8. sınıf Amerikan ve Türk öğrencilerinin iyi vatandaş hak ve sorumluluklar, demokrasiye aktif katılım, toplumsal kurallara uyma bağlamında tanımladıkları görülmektedir. Kaya (2013) sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yapmış olduğu araştırmada; görevlerinin farkında olan, görevlerini yerine getiren ve ülkesine faydalı olan kişi sonucuna ulaşmıştır. Kılınc ve Dere'nin (2013) yapmış oldukları araştırmada ise lise öğrencileri iyi vatandaşın vatanını sevmesi, ahlak kurallarına dikkat etmesi ve toplumsal değerlere karşı saygılı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Görüldüğü üzere araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve literatürdeki araştırma sonuçlarıyla benzerdir. Üstün yetenekli öğrenciler dünya vatandaşı olmanın gerektirdiği davranışlar olarak da çevreye saygı ve iyi insan olma anlayışına sahiptirler. Bununla birlikte, kendilerini iyi vatandaş olarak niteleyen bu öğrencilerin, iyi vatandaşlıkla ilişkilendirdikleri sorumluluk sahibi olma bağlamında kendi sorumluluklarını dile getirmemiş olmaları dikkat çekicidir.

Çağımızda ulus devletlerin en önemli görevlerinden biri vatandaşların beklentisi doğrultusunda kamu hizmetlerini kamu yararı gözeterek kullanmaktır (Sezer & Vural, 2010). Ayrıca günümüzde neo-liberalizm tarafından yenilenen devletin görev tanımına bakacak olursak devlet "yasa ve düzenin koruyucusu" olma anlamında "jandarma devlet" olarak tanımlanmaktadır (Kalfa-Ataay, 2016). Üstün yetenekli öğrencilerin görüşleri incelendiğinde devletin görevlerini en çok sosyal devlet anlayışı çerçevesinde ele aldıklarını görmekteyiz. Bunun yansira hukuk devleti vurgusunu da yapmışlardır. Suğur ve Doğru (2010) yoksul çocuklar ile yapmış oldukları çalışmada devlet yiyecek, giyecek ve barınma gibi temel ihtiyaçları karşılayan, onların yaşamasını sağlayan bir güç olarak tanımlanmıştır. Öcal ve Kemer kaya (2011) yapmış oldukları araştırmada, devletin sosyal destekler anlamında toplumsal düzeni sağlayıcı siyasal bir güç olduğu vurgulanmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal devlet vurgusu bu iki araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Katılımcılar tarafından vurgulanan hukuk devleti anlayışı ile günümüz ulus devlet anlayışındaki hukuk vurgusu da benzer özellikler taşımaktadır. Dolayısıyla üstün yetenekli öğrencilerin devletten beklentileri olduğunun ve devletin görevlerini ifade ederken bunu yansıtmış olduklarının söylenmesi mümkündür. Üstün yetenekli öğrencilerin görüşleri incelendiğinde vatandaşın devlete karşı görevlerinin genel olarak temel sorumluluklar çerçevesinde ele alındığı ve iyi insan kavramının da dile getirilmiş olduğu görülmektedir. Araştırma sonucu genel olarak literatürde yer alan çalışmalardaki (Kaya, 2013; Kılınc & Dere, 2013; Kızılay, 2015; Öcal & Kemer kaya, 2011; Yeşilbursa, 2015) iyi vatandaş tanımı ile örtüşmektedir. Bu bağlamda üstün yetenekli öğrenciler açısından farklı sonuçlara ulaşılammış olması dikkat

çekicidir. Özellikle kendi yetenekleri doğrultusunda devlete hizmet anlamında yapabileceklerine değinmemiş olmaları düşündürücüdür.

Üstün yetenekli öğrencilerin görüşleri incelendiğinde diğer araştırmalardan farklı olarak araştırmacı kişiliğin ve bilimsel başarının vatandaşlık kapsamında dile getirilmiş olması dikkat çekmektedir. Bu sonucun üstün yeteneklilerin doğasından kaynaklanan araştırmacı kişilik yapısına bağlı olarak ortaya çıkmış olabileceği düşünülebilir. Üstün yetenekli bireyleri diğerlerinden ayıran temel özelliklerden biri koymuş oldukları hedefler ve bu hedeflere ulaşmada harcanan çabadır (Çağlar, 2004). Üstün yetenekli bireyler daha fazla çaba ve gayret gösterdiği için diğer vatandaşları ve devleti az çalışmakla eleştirmeleri doğal karşılanabilir. Bir öğrencinin vatandaşların çalışmadıkları ve görevleri yerine getirmedikleri yönündeki düşüncesinin de bu bağlamda değerlendirilmesi mümkündür. Diğer taraftan bu tavır, var olan durumu sorgulayabilen eleştirel vatandaşlık çerçevesinde de ele alınabilir.

Kendini ülkeye bağlı hisseden üstün yetenekli öğrencilerin bu düşüncelerindeki en önemli etkenin kültür olduğu ortaya çıkmıştır. Çifçi ve Dikmenli (2016) üniversite öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada ortak yaşam ve farklılıkların zenginliği ve ortak gayeye yönelik sonuçlar elde etmişlerdir. Özkan ve Taşkın (2014) ilköğretim öğrencilerinin vatana ilişkin algılarını belirlemek için yaptıkları çalışmada aile, ev, can, sevgi ve bayrak gibi kültürel ve duyuşsal metaforlara ulaşmışlardır. Söz konusu araştırmalar ile bu araştırma vatandaşlık bağının kültürel temele dayanması açısından örtüşmektedir. Üstün yetenekli öğrenci görüşlerinden elde edilen verilere göre aidiyet duygusuna olumlu etki yapan diğer bir unsurun tarih olduğu görülmektedir. Alptekin (2011) de lisans eğitimi alan öğrencilerle yapmış olduğu çalışmada tarihin toplumsal aidiyet içerisinde önemli bir yeri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Pamuk (2009) yapmış olduğu çalışmada tarih ile vatandaşlık arasında sıkı bir bağ olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular ile araştırmanın sonuçları benzerlik taşımaktadır. Dolayısıyla tarih, toplumların sarsıntı yaşaması durumunda ortak aidiyet çerçevesinde toplanarak, birliğin inşasını sağlamakta büyük etkidir (Pakdil, 2010). Bu sonuç, üstün yetenekli öğrencilerin ülkeye bağlılıklarını açıklamada diğer bireylerden farklı düşüncelere sahip olmadıklarını ve farklı nedenleri bulunmadığını göstermektedir.

Kendilerini ülkeye bağlı hissetmeyen öğrencilerin önemli bir kısmı imkânsızlığı sebep göstermektedir. Buradaki imkânsızlıkların genel anlamda eğitim, sağlık ve ekonomik imkânlar çerçevesinde olduğu görülmektedir. 20. yüzyılın ikinci yarısında hız kazanmış ve günümüzde giderek artan beyin göçünün en önemli nedeni eğitim olanaklarının yetersizliğidir (Kaya, 2009). Dolayısıyla, üstün yetenekli öğrenciler tarafından dile getirilenler beyin göçü ile olanaksızlıklar arasındaki ilişki bir kez daha göz önüne serilmektedir. Zira, bu çalışmanın katılımcıları olan üstün yetenekli öğrencilerin farklı ülkelere göç etmeye eğilimli oldukları görülmektedir. Yaşadıkları ülkenin sunduğu olanakların yetersizliğini vurgulayan öğrenciler, ülkelerine aidiyetlerinin düşük olduğunu ifade ederek gelecekte başka bir ülkede yaşamayı planladıklarını göz önüne sermektedirler. Öğrenciler tarafından tercih edilen ülkeler arasında İskandinav ülkeleri, İngiltere ve Kanada ilk sıralarda yer almaktadır. Öğrenciler başka ülke vatandaşlığını en çok gelişmişlik (demokrasi, eğitim, ekonomi) düzeyine bağlı olarak tercih etmektedirler. Güneş ve Çetin'in (2020) orta okul öğrencileri ile yapmış olduğu beyin göçüne ilişkin metaforik çalışmada, öğrencilerin büyük çoğunluğunun beyin göçünü iyi bir yaşam kurmak ve kendini geliştirmek olarak algıladıkları görülmektedir. Tansel ve Güngör (2006) yurt dışına eğitim için giden öğrencilerin geri dönmemesinde siyasal duyarsızlık, ücret düşüklüğü ve iş olanaklarının azlığı yanında yurt dışında yaşamayı yeğlemenin etkili olduğunu belirtmektedir. Yapılan araştırmanın sonuçlarının; ilk çalışmada güzel yaşam ve kendini geliştirme, ikinci çalışmada ise iyi olanakların beyin göçüne etki etme durumu ile örtüştüğü görülmektedir. Dolayısıyla üstün yetenekli öğrencilerin kariyer ve gelecek planlarını başka bir ülke bağlamında yapmaları diğer bireylerle benzerlik göstermektedir.

Dünya ile paralel olarak Türkiye'de ilk ciddi beyin göçü 1960'lı yıllarda başlamıştır (Kaya, 2009). Günümüzde de hala devam etmektedir. Bu bağlamda, arasında ülke dışına eğitim için giden öğrencilerin dönüş yapmaması ya da çalışmak, yaşamak için farklı ülkelerin tercih edilmesi BİLSEM'in çalışma sürecinde en önemli riskler arasında yer almaktadır (Türkiye Sanayi Sevk ve İdare Enstitüsü [TÜSSİDE], 2009). Dolayısıyla, çalışma sonuçlarının da göstermiş olduğu gibi, ülkemiz geleceği için büyük önem taşıyan üstün yetenekli öğrencilerin önemli sayılacak bir bölümünün başka bir ülkede vatandaşlık istemesi, ülkemiz için büyük kayıplara neden olabilir. Bu nedenle, üstün yetenekli olarak nitelendirilen bireylerin vatandaşlık bağlarının güçlendirilmesi ve aidiyet duygularının pekiştirilmesi sosyal bilgiler ve vatandaşlık alanında çalışan kişiler için önem taşımaktadır. Buradan yola çıkılarak aşağıdaki önerilerin yapılması mümkündür:

Araştırma sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin imkanları olduğunda başka ülke vatandaşı olma isteği üstün yetenekli öğrencilerin beyin göçüne katılacağı söylenebilir. Bu sonuca ilişkin araştırmacılara yönelik üstün yetenekli öğrencilerin vatandaşlık algılarının ve ülkelerine aidiyetlerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler ve projeler yapılmalıdır.

1. BİLSEM’lerde verilen sosyal bilgiler ve vatandaşlık derslerinin öğretim programlarına ülkelerine aidiyetlerini destekleyecek kazanımlar eklenmelidir.
2. BİLSEM’lerde görev yapmakta olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlığa ilişkin görüşlerinin bu öğrencilerin görüş ve düşüncelerini etkilemesi olası olduğundan, bu öğretmenlerin vatandaşlık algılarını ortaya koyacak çalışmalar gerçekleştirilmelidir.
3. Üstün yeteneklilik kavramının fen bilimleri ve sanat odaklı olarak ele alınmasının ötesine geçilerek üstün yetenekli öğrencilerin duyuşsal ve sosyal gelişimlerine yönelik programlara yer verilmelidir.
4. Üstün yetenekli öğrencilerin kariyer hedeflerinde onlara destek olan ailelerinin ve danışman öğretmenlerin onları yönlendirirken, kendi ülkelerine yapacakları katkılara dikkat çekmelerini sağlamak için bu kişilere eğitim verilmelidir.
5. Sosyal bilgiler eğitimi alanında çalışan araştırmacıların üstün yetenekli öğrenciler üzerine eğilmeleri ve bu kapsamda vatandaşlığı vurgulayan çalışmalara yönelmeleri teşvik edilmelidir.

Yazarların Katkı Düzeyleri

Yazarlar, bu çalışmanın fikir ve tasarım sürecine eşit derecede katkıda bulunmuştur. Çalışmanın literatür taraması ve dergi süreci birinci yazar tarafından, uygulama aşaması ise ikinci yazar tarafından yürütülmüştür. Yazım sürecinde üç yazar yer almıştır.

Kaynaklar

- Acun, İ., Demir, M., & Göz, N. L. (2010). Öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterlilikleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 107-123. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/179013>
- Akhan, N. E., & Çiçek, S. (2019). Karşılaştırmalı sosyal bilgiler öğretimine bir örnek: Türk ve Rus ortaokul öğrencilerinin “İyi vatandaşlık algıları”. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 177-195. <https://doi.org/10.35675/befdergi.430390>
- Alptekin, D. (2011). *Toplumsal aidiyet ve gençlik: Üniversite gençliğinin aidiyeti üzerine sosyolojik bir araştırma* (Tez Numarası: 294490) [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bakioğlu, A. ve Kurt, T. (2009). Öğretmenlerin demokrasi vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 19-39. <https://doi.org/10.15285/EBD.12762>
- Baloğlu, U. N. (2013). 8. sınıf Amerikan ve Türk öğrencilerinin vatandaşlık ile ilgili algılarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 281-293. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2047>
- Berkowitz, M. W., & Hoppe, M. A. (2009). Character education and gifted children. *High Ability Studies*, 20(2), 131-142. <https://doi.org/10.1080/13598130903358493>
- Boğazlıyan, B., & Yılmaz, A. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık üzerine metaforik algıları. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 70-89. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eyyad/issue/47266/595613>
- Coşkun-Keskin, S., & Yüceer, D. (2013). Danimarka’da vatandaşlık eğitimi. *Journal of Social Studies Education Research*, 4(1), 97-120. <https://dergipark.org.tr/pub/jsser/issue/19100/202661>
- Coşkun, B. (2007). *Görsel sanatlarda üstün yetenekli çocukların eğitim ile ilgili öğretmen görüşleri ve değerlendirmesi* (Tez Numarası: 218455) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2012)
- Cross, T. L., Anderson, L., Mammadov, S., & Cross, J. R. (2017). Social and emotional development of students with gifts and talents. In J. L. Roberts, T. F. Inman & J. H. Robins (Eds.), *Introduction to gifted education* (pp. 95-118). Prufrock Press.
- Çağlar, D. (2004). Üstün zekâlı çocukların eğitim modelleri. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* içinde (ss. 317-334). Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çifçi, T., & Dikmenli, Y. (2016). Üniversite öğrencilerinin vatan algısı ve geçmişe dönük değişimi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 847-860. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9286>
- Davaslıgil, Ü., & Zeana, M. (2004, 23-25 Eylül). *Üstün zekâlıların eğitimi projesi* [Sözlü bildiri]. 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi, Vali Erol Çakır Öğretmenevi, İstanbul, Türkiye.
- Elveren, A. Y., & Toksöz, G. (2018). Türkiye’de beyin göçü yazını ve bir alan araştırması. E. Karadoğan (Ed.), *Gürhan Fişek’in izinde ortak emek ve ortak eylem* içinde (ss. 191-214). Siyasal Kitabevi.
- Enç, M. (1974) Beyin gücü göçü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7(1), 131-139. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000400
- Enç, M. (1979). *Üstün beyin gücü: Gelişim ve eğitimleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Er, H., & Ünal, F. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin demokrasiye ilişkin görsel algılarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 93-106. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/33866/374997>
- Erdik, E. (2016). Güney Kore’de üstün zekâlılar eğitimi ve Han Nehri mucizesi: Gezi notları. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(2), 1-67. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/398948>

- Gibson, K., Rimmington, G., & Landwehr-Brown, M. (2008). Developing global awareness and responsible world citizenship with global learning. *Roepers Review*, 30, 11-23. <https://doi.org/10.1080/02783190701836270>
- Goodlad, J. I., & McMannon, T. J. (Eds.). (2004). *The teaching career*. Teachers College.
- Grignon, M., Owusu, Y., & Sweetman, A. (2012). *The international migration of health professionals*. Institute for the Study of Labor (IZA). <https://docs.iza.org/dp6517.pdf>
- Güneş, C., & Çetin, T. (2020). Ortaokul öğrencilerinin beyin göçü kavramına ilişkin algılarının incelenmesi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 55(2), 928-955. <https://doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.20.05.1330>
- Howard, S., & Gill, J. (2010). It's like we're a normal way and everyone else is different: Australian children's constructions of citizenship and national identity. *Educational Studies*, 27(1), 87-103. <https://doi.org/10.1080/03055690020002152>
- İstanbul Ekonomi Araştırma. (2019). *Türkiye'nin göç karnesi*. <https://turkiyeraporu.com/arastirma/trkiyeningockarnesi-1768/>
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (4. Baskı; S. B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitap. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2000)
- Johnson, J. (2018). *Gifted learners as global citizens: global education as a framework for gifted education curriculum. culminating projects in teacher development* [Master's Thesis, St. Cloud State University]. https://repository.stcloudstate.edu/ed_etds/38/
- Kalfa-Ataay, C. (2016). Hayek ve Friedman'ın devlet anlayışı. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 4(1), 129-151. <https://dergipark.org.tr/en/pub/marusbd/issue/17219/179861>
- Kaya, B. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık algıları ile politik ilgi ve katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez Numarası: 349961) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaya, M. (2009). Beyin göçü entelektüel sermaye erozyonu. Bilgi çağının gönüllü göçerleri beyin gurbetçileri. *Eğitime Bakış*, 5(13), 13-29. https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz2021/Egitime_Bakis_13.pdf
- Kılınç, E., & Dere, İ. (2013). Lise öğrencilerinin 'iyi vatandaş' kavramı hakkındaki görüşleri. *Journal of Social Studies Education Research*, 4(2), 103-124. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jsser/issue/19101/202713>
- Kıncal, R. Y. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. baskı). Nobel Yayınları
- Kızılay, N. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenim: Bana göre iyi vatandaş. *Journal of Turkish Studies*, 10(11), 987-1006. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8468>
- Kurnaz, A. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerde değerlerin gözlemlenme durumu ve öğrencilerin bu değerlere ilişkin algılarının incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 47(Özel sayı 1), 413-436. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/574583>
- Kurnaz, A., Çiftci, Ü., & Karapazar, H. (2013). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin değer algılarının betimsel bir analizi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 185-225. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302411>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Miller-Idriss, C. (2006). Everyday understandings of citizenship in Germany. *Citizenship Studies*, 10(5), 541-570. <https://doi.org/10.1080/13621020600954978>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. <https://altinoz.com.tr/wp-content/uploads/2019/12/bilim-sanat-yonerge.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022, 11 Haziran). BİLSEM sayısı, 279'a yükseldi. *Millî Eğitim Bakanlığı Güncel Haberler*. <https://www.meb.gov.tr/bilsem-sayisi-279a-yukseldi/haber/25315/trinternet> adresinden 10.02.2023 tarihinde erişilmiştir.

- Oğurlu, Ü., Kaya, F., Ercan Yalman, F. E., & Ayvaz, Ü. (2016). Üstün yetenekli ortaokul öğrencilerine küresel vatandaşlık eğitimi programının etkililiği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 253-271. <https://doi.org/10.17860/efd.98468>
- Öcal, A., & Kemer kaya, G. (2011). Yetiştirme yurdunda kalmış yetişkinlerin devlet ve vatandaşlık algıları üzerine nitel bir araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 63-82. <https://dergipark.org.tr/en/pub/omuefd/issue/20250/214853>
- Özkan, R., & Taşkın, M. A. (2014). İlköğretim öğrencilerinin vatan olgusuna ilişkin algılarının belirlenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(17), 889-906. <http://doi.org/10.14225/Joh461>
- Özmen, F., & Kömürlü, F. (2013). Türkiye’de üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin politika ve uygulamalar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 35-56. <https://doi.org/10.17679/inuefd.108599>
- Pakdil, N. (2010). *Batı notları*. Edebiyat Dergisi Yayınları.
- Pamuk, A. (2009). *Vatandaş yetiştirme aracı olarak tarih öğretimi: Orta öğretim düzeyinde öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri (Trabzon-Tunceli örneği)* (Tez Numarası: 250853) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., & Demirel-Gürbüz, S. D. (2015). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 110-132. <https://www.researchgate.net/publication/289991950>
- Sezer, Ö., & Vural, T. (2010). Kamu hizmetlerinin sunumunda devletin değişen rolü ve merkezi yönetim ile yerel yönetimler arasında yetki ve görev paylaşımı. *Maliye Dergisi*, 159, 203-219. <https://ms.hmb.gov.tr/uploads/2019/09/ÖzcanSEZER.pdf>
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma metotları* (4. baskı). Anı.
- Sternberg, R. J. (2017). Accel: A new model for identifying the gifted. *Roepers Review*, 39(3), 152-169. <https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1318658>
- Suğur, N., & Doğru, E. S. (2010). Koruma altındaki çocukların aile ve devlet algısı üzerine bir araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(1), 115-133. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002151
- Tanrısevdi, F., Durdu, İ., & Tanrısevdi, A. (2019). Beyin göçü mü, beyin gücü mü? *Journal of Travel & Tourism Research*, 15, 133-158. https://site.adu.edu.tr/jttr/files/JTTR7_GUZ_2019.pdf
- Tansel, A., & Güngör, N. D. (2006). Türkiye’den “beyin göçü”: Yurda dönmeyen öğrencilere ilişkin anket sonuçları. *İktisat İşletme ve Finans*, 21(246), 5-29. <https://doi.org/10.3848/iif.2006.246.3884>
- Türk Dil Kurumu. (2020). *Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 18.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2019). *Uluslararası göç istatistikleri*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararası-Goc-Istatistikleri-2019-33709>
- Türkiye Sanayi Sevk ve İdare Enstitüsü. (2009). *Üstün yetenekliler/zekâlılar çalışmayı (BİLSEM modeli) raporu*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_08/16110749_stnyeteneklilerzekallaraltayblsemmodeli_raporu2009.pdf
- Yeşilbursa, C. C. (2015). Turkish pre-service social studies teachers’ perceptions of “good” citizenship. *Academic Journals*, 10(5), 634-640. <https://doi.org/10.5897/err2014.2058>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin.
- Yıldırım, D. T. (2016). Üstün yetenekliler için değerler eğitimi dersinin önemi. *Current Research in Education*, 2(2), 99-120.
- Yılmaz, K. (2013). İlköğretim öğrencilerinin vatandaşlık eğitimi ile ilgili temel kavramlara ilişkin algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 453-463.
- Yiğit, E. Ö. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gözünden vatandaşlık ve Türk vatandaşlığı. *Elementary Education Online*, 16(2), 406-427. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304708>



Perceptions of Gifted People on the Concept of Citizenship

Fatih Özdemir ^{ID}¹

Yıldız Aybar-Ercan ^{ID}²

Emine Özlem Yiğit ^{ID}³

Abstract

Introduction: Citizenship plays a crucial role in protecting the identity of states and societies. Citizenship becomes even more important for gifted people who make important contributions to the scientific and technological development of a country. From this point of view, this study aims to explore the perceptions of gifted people trained at Science and Art Centers (SAC) in relation to the concept of citizenship.

Method: The study was conducted using a phenomenological design, one of the qualitative research designs. The study group of the research consisted of 23 6th grade students, 13 boys and 10 girls, studying at SACs in İstanbul in the academic year 2020-2021. The data of the study was collected using a structured interview form developed by the researchers. Descriptive analysis was used to analyse the data.

Findings: It was found that gifted students defined citizenship as a person living in a place and having some basic duties and rights to the place to which they belong. The students mostly defined themselves as good citizens and stated that a good citizen has responsibilities towards his environment and country. In the context of the view that the state is a political institution in which people live together, the understanding of a social and legal state dominates. The main responsibility of citizens is seen in being hardworking and respecting the country and society. The majority of students feel connected to their country, with the most important factor for this connection being culture and history. While the most positive aspect of being a citizen of Turkey is its historical heritage, it is noteworthy that some of the students wish to be citizens of the developed Western countries.

Discussion: The students' views are largely consistent with studies in the literature on citizenship and state definitions and citizenship of other countries based on brain drain. However, unlike other studies, this one emphasized researcher personality, which is one of the distinguishing characteristics of gifted individuals, among the characteristics of citizens.

Keywords: Citizenship, perception of citizenship, gifted, talented, SAC.

To cite: Özdemir, F., Aybar-Ercan, Y., & Yiğit, E. Ö. (2023). Perceptions of gifted people on the concept of citizenship. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 24(2), 291-306. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.951891>

¹**Corresponding Author:** Res. Assist., Yıldız Technical University, E-mail: ozdemirfth01@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5759-643X>

²Graduate Student, Yıldız Technical University, E-mail: yildizaybar1@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9230-2724>

³Prof., Bolu Abant İzzet Baysal University, E-mail: ozlem1406@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3362-3437>

Introduction

As the importance of knowledge and scientists increases and countries' needs for scientists grow, the opportunities offered make some countries more attractive than others, which increases brain drain (Tansel & Güngör, 2006). As a result of this outflow, for example, 46.8% of health professionals in New Zealand, 42.4% in Australia, 35.1% in Canada, 33.7% in the United Kingdom, and 24.4% in the United States are from other countries (Grignon et al., 2012). While this situation causes educated people to migrate to developed countries, the loss experienced by countries that use their limited opportunities to educate people is an important obstacle to their development. Turkey is among these countries that emigrate and is even among the top ten countries that send the most college graduates to the United States. While 10.691 students from Turkey traveled to the US in the 2015-2016 academic year (Elveren et al., 2018), data from the Turkish Statistical Institute (TSI) for 2020 shows that outward migration from Turkey increased by 2%, with the highest number of migrants in the 25-29 age group. Furthermore, the results of a 2019 survey on migration abroad show that the desire to live abroad increases in direct proportion to the level of education (İstanbul Economic Research [IEA], 2019). These statistics highlight the brain drain that Turkey will face in the medium and long term. As in other developing countries, brain drain will have a negative impact on many factors of development. Therefore, it is necessary to accelerate efforts to take measures to ensure that skilled workers remain in our country as soon as possible, and the problems caused by brain drain should be highlighted on various platforms.

Through improved information and communication technologies, people now know more about how people in other countries work and live. As a result of globalization, the borders between countries are disappearing more and more. The younger generation, in particular, has begun to view life in developed countries positively and to set career goals in this direction. This is more of a problem for talented people, who are an important part of a society's human capital. This is because most of the movements in the fields of science, technology, literary and art that bring about the turning point of a society are carried by gifted people (Enç, 1979). Therefore, utilizing this potential is of strategic importance to society (Coşkun, 2007). Most gifted children are socially sensitive and empathic (Silverman, 1994; cited in Berkowitz & Hoppe, 2009). Of course, the needs of sensitive people differ from those of others, and failure to meet these needs leads to various problems. Asynchronization (asynchronous development) occurs when the cognitive, physical, social and emotional abilities of gifted individuals do not develop in harmony (Cross et al., 2017). Therefore, gifted students need differentiated and enriched educational programmes that are distinct from those of their peers (Davaslıgil & Zeana, 2004). Moreover, they should be made to believe that society cares about them and that they are the driving force for their society's development; i.e., they should be supported not only in the cognitive sense but also in the affective and social sense. It is especially important that institutions that educate gifted students and the people who interact with them adopt practices that encourage these children and youth to remain in their home countries rather than driving them to migrate. In this way, it will be possible to prevent the transfer of human capital to other countries and ensure that people work for the development of their own countries and accelerate development instead of migrating to developed countries.

It is noteworthy that in industrialised countries special attention is paid to gifted people and due importance is given to their education. The United States of America (USA), which entered the space race with the Union of Soviet Socialist Republics (USSR), has invested significantly in gifted education since the 1960s (Goodlad & McMannon, 2004). South Korea also paid attention to gifted education in the 1990s and intensified its R&D activities after the Asian crisis in 1997 (Erdik, 2016). Looking at the position of these countries in the world, it is clear that the importance they attach to human capital has positive implications for their development. This is because, as mentioned earlier, these countries not only support skilled individuals at home, but are also leaders in attracting educated individuals from other countries. Following the educational systems in developed countries, the first Science and Art Center (SAC) center in Turkey was opened in Ankara in 1995 (Kaya, 2013), and with the release of a strategy plan for the education of talented persons and the establishment of gifted education departments at universities, gifted education gained considerable importance in the 2000s (Sak et al., 2015). Today, there are 279 SACs (Ministry of National Education [MoNE], 2022) offering courses in Turkish, mathematics, science and technology, social sciences, engineering design, information technologies, English, physics, chemistry, biology, geography, history, literature and philosophy (MoNE, 2019). Social studies education is of particular importance in ensuring that the gifted belong to their country and encourage them to use their talents for the development of their country. The sense of citizenship to be developed and strengthened in this course will also help gifted students realize their career plans for their own country.

Countries and societies strive to grow individuals with the qualities they need through their educational systems. In terms of historical process, while the importance of practises based on the development of physical strength and military skills has continued, it can be seen that brain power and thinking skills have moved to the

forefront of educational processes. Citizenship, on the other hand, has retained its place among the main goals of education since the early states. Despite the emphasis on globalization and world citizenship, each state places special emphasis on raising individuals who will belong to it and act in accordance with its goals. Accordingly, the conception of citizenship in different countries may vary according to the cultural structure of societies. In countries such as Australia, which was founded by immigrants, citizenship is based on land and a culture of common life rather than on a racial dimension (Howard & Gill, 2010). In Germany, on the other hand, the prevailing understanding is that citizenship is acquired through birth as a German (Miller-Idriss, 2006). A similar situation was observed in the study conducted by Yiğit (2017) with prospective social studies teachers, where perceptions of Turkish citizenship focused on “being born of Turkish parents” as mentioned in the Constitution. However, it should be noted that the term “Turkish parents” is not used to refer to a race and that citizenship of the Republic of Turkey is used synonymously with being Turkish, as Atatürk said. In addition to the different definitions of citizenship and the way states portray citizenship, their people’s perceptions of citizenship are also important in revealing their relationships to the state and the way they see themselves and others as members of that state. From the past to the present, being a citizen of a strong state has been a source of pride for every individual. Considering citizenship as a package of rights and duties, the benefits in the area of rights have strengthened people’s loyalty to the state of which they are citizens. Aware of this, states have sought to strengthen the sense of belonging, sometimes through the opportunities they provide and sometimes through the use of elements such as race, religion, and culture with which people are associated. Given all this, the importance of improving gifted people’s perception of citizenship as human capital and their sense of belonging to their state is obvious.

When the literature is examined, it is seen that studies on citizenship in gifted people are limited. Gibson et al. (2008) conducted studies on global learning and developing responsible global citizenship, and Johnson (2018) conducted studies on developing a global education program for gifted students as global citizens. In our country, Oğurlu et al. (2016) conducted a study on the effectiveness of a global citizenship education program in the context of gifted students. Apart from these studies, there are studies on values education (Kurnaz et al., 2013; Kurnaz, 2018; Yıldırım, 2016), democracy education (Er & Ünal, 2015), and gifted education (Özmen & Kömürlü, 2013), but there are no studies on the concept of citizenship. Identifying the views of gifted children on the subject of citizenship and disclosing their views on this subject will provide insights that will form the basis for determining the goals and content of the civic education to be imparted to them and for planning the actions to be taken in this regard. In this way, it will be possible to prevent the brain drain by improving the gifted people’s perception of citizenship and belonging to their country and to help these people work to preserve their homeland. Bringing this issue to the attention of organizations and institutions that make policy will also give researchers a new way to look at gifted people from the point of view of citizenship. Based on the premise that it will help the needs analysis studies to be undertaken in this context, the purpose of this study is to discover the perspectives of gifted people receiving education at SACs towards citizenship. Based on this main objective, answers were sought to the following questions:

1. How do gifted people define citizenship, and what kind of citizen do they see themselves as?
2. What are the characteristics of a good citizen according to gifted people?
3. How do gifted people define the state, and what are the mutual duties of the state and citizens?
4. What are the positive aspects of being a citizen of the Republic of Turkey according to gifted people?
5. Do gifted people feel connected to their home country?
6. What do gifted people think about acquiring citizenship of a country other than Turkey?

Method

This section provides explanations on the research design, study group, data collection tools, data collection, data analysis and reliability of the data.

Design of the Study

Since the research aims to determine the views of gifted individuals taught at SACs about citizenship, it was conducted in a phenomenological design, one of the types of qualitative research. Phenomenological research is a general definition of the experiences of a particular group about a concept or phenomenon (Creswell, 2016). Phenomenology is used in the social sciences to uncover concepts, events, situations and experiences (Sönmez & Alacapınar, 2016). Citizenship is a phenomenon that takes place in the daily lives of gifted people, as it is for all

people. Therefore, the phenomenological design was used in this study to identify gifted people's views on the phenomenon of citizenship.

Study Group

Convenient sampling, one of the non-random sampling methods, was used for the research study group. Researchers use the convenience sampling method when they want to include people who are available, voluntary, or easily accessible and willing to participate in the research (Johnson & Christensen, 2014; p.230). The study group consists of 23 6th-grade students, 13 boys and 10 girls, studying at SACs in Istanbul in the academic year 2020-2021. All the students were born and raised in Istanbul. Participation in the study was voluntary for students. Since there are more 6th-grade students than 7th and 8th-grade students at SACs, and these children are expected to have a higher level of comprehension than 5th-grade students, the study was carried out with 6th graders.

Data Collection Tools

The study used a structured interview form consisting of 11 open-ended questions developed by the researchers as a data collection tool. The idea of directly soliciting the opinion of individuals and the ease of use were effective reasons for preferring this data collection method. In structured interviews, the possibility of making comparisons that show the real difference between respondents (Kıncal, 2013) is also one of the reasons for preferring this technique. In preparing the interview form, the relevant literature was reviewed in detail. After creating a 13-item form to reveal students' views on citizenship, expert opinion was sought from two researchers who are experts in the field of citizenship and special education. Due to the sensitivity of the concept of citizenship, 2 questions that could evoke negative attitudes towards the authority of the state were removed from the form. The questions were redesigned in line with feedback from the experts. Before finalizing the form, a trial application was conducted with 5 students studying at SACs. A question on the definition of the state that was not understood was removed from the interview form and the form was finalized.

Data Collection

An application was submitted to the Office of the Vice-Rector for Research and Planning Committee of Yıldız Technical University for the research. The approval of the Ethics Committee was granted on 24 November 2020 with the decision of the Ethics Committee 2020/10 and protocol number E-73613421-604.01.02-2011240417. After the study group was determined and the necessary legal approval was obtained, the students were given the structured interview form, which was designed to reveal the views and understandings of gifted students about the concept of citizenship, and were asked to respond in writing to the questions on the form. The interview was conducted at the SAC in a quiet and undisturbed environment and lasted 30 minutes. During the application, one of the researchers was personally present in the environment, and students were explicitly warned not to write their names on the form. Additionally, the students were informed that the data would be collected for research purposes and would not be shared with third parties.

Data Analysis

Data analysis in qualitative research involves preparing and coding the data, creating themes, and presenting the data in different ways (tables, figures, or discussions) (Creswell, 2016). Descriptive analysis, one of the qualitative data analyses, was used in this study. In the descriptive analysis, the data obtained in the research is summarized under themes and presented to the reader. This type of analysis often uses direct quotes from the data collected in the study. The main aim of descriptive analysis is to summarize and interpret the findings and present them to the reader (Yıldırım & Şimşek, 2013). In this study, themes were found by associating data obtained from gifted students to a structured interview form. The participants were introduced as "S-1, S-2, -3...,S-23" Then the data were analyzed based on the themes and supported by direct quotes (students' opinions) where appropriate.

Reliability of the Qualitative Data

In analyzing the data, each researcher undertook coding and theming separately. The analyses conducted by the researchers were examined for similarities and differences. This way, the coders' consensus was cross-checked and analyzed using Miles and Huberman's (1994) formula. The consensus was determined to be .83. Examples of the data obtained from the student interview form were presented in the findings section to support the themes. The themes identified in the study were evaluated and discussed in the context of the literature.

Results

The findings of this study, which aimed to explore students' views on citizenship and perceptions of citizenship, were explained within the framework of three themes. The themes were determined as citizens, state and civic duties, and citizenship of Turkey and other countries. The themes identified were explained through one-to-one quotes from the students' views.

1. Citizen and Perceptions of Citizenship

The analysis of the data obtained from the opinions of the gifted students shows that the concept of citizenship is expressed as an individual living in a place. S-15 defines citizenship as "being a member of a community of people who live in the same country" and S-1 defines it as "a person who belongs to a homeland." Analyzing these expressions, it can be said that students generally define the concept of citizenship as living in a place and belonging to a place.

According to the research findings, the gifted students explained the concept of citizenship using different concepts. For example, S-17 explained the citizenship as freedom and responsibility by saying, "For me, citizenship is freedom and paying taxes; citizenship is a responsibility or a duty," while S-5 mentioned freedom and rules by saying, "Citizenship means living our lives freely and fulfilling our duties by following the rules in the country." In another example, S-18 stated, "To fulfill our responsibilities and duties to the state we live in as well as we can; for example, if we pay our taxes on time, we are good citizens, or if we do not disrespect anyone, we are good citizens." As can be seen, a good citizen is measured by fulfilling the duties and not being disrespectful. S-19 emphasized voting in the context of duties and responsibilities by saying, "Citizenship means doing something for your own country and voting for those who govern."

Analyzing the opinions of the students in the study group, it can be noticed that the situation of the "state serving the citizens" is also emphasized. For example, S-6 explained this situation by stating, "Citizenship is the label given to those who reside in a country, have rights, are serviced by the head of state, and work to ensure the country's survival." As the example shows, S-6 prioritizes rights over duties and mentions that the state should serve its citizens. He then emphasizes that the people are also responsible for ensuring the country's continuation.

In analyzing student opinions, it is clear that gifted students define themselves with different concepts of citizenship. The students who described themselves as good citizens felt that good citizenship had some of its characteristics. S-5, who said, "I think I am a good citizen; I treat people well, and I am aware of my freedom, rights, and duties," defined himself as a good citizen and attributed his characteristic of being a good citizen to treating people well and knowing his rights and duties. In another example, S-20 identifies good citizenship as being fair and doing a favor, stating, "I define myself as a good citizen because I am fair and do a favor." Here, it is noteworthy that students evaluate citizenship through themselves.

Analyzing the students' statements on the concepts of citizen and citizenship, we find that living within the borders of a country and meeting its needs creates a mutual bond of rights and duties between the state and the individual. For example, S-15 defines himself as a citizen who fulfills his duties and responsibilities because he lives in this country. He says, "I live in a country, I fulfill my needs within the boundaries of that country, I have obligations to the state, and the state has obligations to me." Similarly, S-1 declares that a bond was formed by living in Turkey by saying, "I define myself as a citizen as someone who was born in Turkey and lives there." S-13 viewed this circumstance as "regular or ordinary citizenship" and claimed, "I am an ordinary citizen; there is nothing extraordinary about me," implying that he is not exceptional. This suggests that students view active citizens as exceptional or abnormal. Another example of this is the statement on S-19: "I am a citizen who takes responsibility and makes decisions for myself because I am a person who does not try to do things I cannot handle." As can be seen in the example, while he or she is carrying out his or her responsibilities, he or she is actually acting like a person who is aware of those responsibilities. However, the phrase "does not try to do things that he/she cannot manage" is remarkable and shows that people in our country still believe that following the rules and fulfilling his/her civic duties is necessary, even if he/she is gifted. Another student supported this statement by saying that gifted people are naturally curious but do not break the law. S-7 said, "I define myself as a citizen who is troublesome but follows the rules and does not commit serious crimes because I am very curious but do not like to get into trouble" explaining that his curiosity does not lead him to engage in illegal behaviors. This shows that the belief that curiosity can get one into trouble with the law is present even among gifted students. Therefore, it is noteworthy that even in the context of the gifted, there are deficits in achieving the goal of educating active citizens who are curious, ask questions, and do research.

When the students' perspectives are examined, one student defines himself as both a global and national citizen. By saying, "I define myself as a citizen who is a citizen of the world as well as a citizen of the state, a citizen who works to do good things and gives rights to other citizens" S-6 expresses that he is a citizen of the state and the world, and emphasizes the basis of being good as a generally accepted world citizenship behaviour.

In the data obtained from the opinions of the gifted students, it is noticeable that some students define themselves as semi-citizens. As the example shows, "I call myself a semi-citizen because I do not pay taxes yet and I have not taken on all the responsibilities of citizenship." S-17 considers himself insufficient in terms of paying taxes and assuming duties because of his age. The perception of "semi-citizenship" is based on this basis rather than the context of freedom or refugee status. This example shows that the classic perception of citizenship defined in the triangle of paying taxes, performing military service, and voting still applies, and that in the case of failure to perform these duties, the term "semi-citizen" emerges, which is an interesting concept. On the other hand, S-10 expresses with a different emphasis that he is not a full citizen. saying, "I do not think we are full citizens because our efforts result in some politicians living a good life, not us." As can be seen from the example, one cannot be a full citizen even if one fulfills the duties and responsibilities of citizenship. In contrast to the previous context, this statement is an example of addressing citizenship from a critical perspective and demonstrates the questioning behavior expected of gifted people.

1.1. Perception of Good Citizen

In analyzing the views of gifted students, it can be found that they have different ideas about good citizens. Gifted students generally expressed the need to respect the environment and take responsibility for their country as a prerequisite for being good citizens. For example, S-4 said, "The one who keeps the environment clean, pays taxes, and respects national values." S-15: "The one who pays taxes, votes, serves in the military, respects the environment, and the government." S-10: "A person who votes and works for his country is the characteristic of a good citizen." On the other hand, S-18 states as follows: "They should be individuals who fulfill their duties and responsibilities, do their work properly, read and acquire knowledge, and contribute to their country." According to these statements, gifted students associate being a good citizen primarily with fulfilling duties and responsibilities. In addition, the above-mentioned characteristics such as doing one's work properly, acquiring knowledge, contributing to the country, and respecting the environment reveals a tendency towards active citizenship rather than good citizenship.

In analyzing the gifted students' views on good citizenship, it is seen that in addition to fulfilling duties to their country, love for the homeland has also been emphasized. S-17 expressed his views on this issue as follows: "First, s/he should be someone who loves and protects his/her homeland. Then, you should do your military service, pay taxes, do your work properly, etc." As can be seen here, it is stated that one can be a good citizen by joining the military and doing his/her profession well, along with love for the homeland. In another example, S-18 said, "The one who is respectful, self-confident, and patriotic, and fulfills his/her duties and responsibilities." The concept of being a good citizen was again emphasized, along with love for the homeland, duties, and responsibilities.

According to the interview data collected by the students, another highlighted characteristic of a good citizen is to be fair and obey the laws, as shown in the example of S-20: "The one who does not break the laws." In another example, S-6 says, "He/she is a person who works for the well-being of the state, fulfills his responsibilities, and at the same time does the right thing even if there is injustice in the country." Fulfilling one's duties to the state by working and fighting injustice are mentioned as characteristics of a good citizen.

It can be said that gifted students generally emphasized the environment in terms of the characteristics of people who cannot be called good citizens. For example, S-11 "He/she evades taxes," S-15 "He/she evades taxes, does not do military service, and is disrespectful to his environment. He/she does not pay taxes and pollutes the environment." S-6 states, "He/she destroys the country s/he lives in, he is irresponsible." As can be seen, in the context of non-fulfilment of responsibilities, examples are focused on tax evasion, evading military service, polluting the environment and damaging state property.

It is noteworthy that in the definitions for people with the opposite characteristics of good citizens in the data obtained from gifted students, the human relations in question are mentioned. As can be seen from the statement of the student coded S-6, "He/she is disrespectful to other citizens," the expectations of a good citizen appear at both the affective and cognitive levels. In another example, S-6 draws attention to being polite to other people and protecting their rights by saying, "He/she is polite, does not swear, protects his/her rights and other

people's rights, and whoever does not do these things is bad." S-18 also emphasizes interpersonal relationships and treating children well by saying, "He/she is disrespectful and does not treat children well."

Another point highlighted in the interviews is that a bad citizen is associated with bad habits and illegal activities. S-18 "The one who uses alcohol, cigarettes and drugs; who runs after women and harasses them," S-22: "The one who has a criminal record and is interested in illegal things." As can be seen from these examples, it can be said that human behaviors that are generally described as positive are associated with good citizenship and individuals who exhibit the opposite of these behaviors are considered far from the concept of good citizenship.

2. State-Citizen Relationship

2.1. Definition and Duties of the State

When analyzing the data obtained from the student interviews, it appeared that gifted students explained the state using different concepts. For example, S-15: "A state is a government that houses and helps people within its borders." and S-6: "A state is a political power. It is an institution where people with the same characteristics (tradition, etc.) come together." S-4: "It is the whole territory with citizens on it." S-7: "I think of a state as a large, organized human community. When I think of a state, I think of ancient empires." Gifted students generally define the state as a political institution in which people live together.

If we look at the signs of the state, the students evaluate the state as a democratic institution. It is noteworthy that students give priority to democracy in defining the state. Here are some examples of statements: S-17 "I think the state is democracy. If everyone has equal rights to think and freely say what they want, the state becomes a better government." S-19: "I think government is a structure that makes the best use of taxes and citizen support. When I think of government, I think of democracy." These quotes show that freedom, equality, and equal sharing are emphasized on the concept of democracy. S-5 emphasized democracy and sincerity in defining the state, saying, "The state is a sincere association where democratic people live; it is a geography." S-6 said, "In a strong democratic country, people live happily. At the same time, it also educates the citizens of the world," he said, calling democracy the most important source of happiness, a good country, and a good world citizenship.

Another concept that appears in state definitions of gifted students is justice. While S-7 stated that "a good state should treat people equally," S-17 stated, "When I think of a state, I think of justice." In addition, libertarianism and a social understanding of the state are among the concepts associated with the state. S-10: "I think the state is an organization that provides a good life for its citizens and protects them. A state that thinks about its citizens and cares about what they think is a good state." Honesty is another concept associated with the state. S-3 said, "It is the authority that governs the country. A strong state is an honest state." It was emphasized that the source of the state's power can come from honesty. S-11: "When I think of the state, I think of the parliament, the flag, the president, and unfortunately, the war." It is noteworthy that the student, who commented this, particularly emphasized war when listing the symbols of the state.

When we analyze the opinions of the gifted students, we find that they mostly addressed the tasks of the state in the context of their understanding of the welfare state. S-6 emphasized the understanding of the welfare state by expressing that the basic needs of citizens such as health, education, and happiness should be satisfied to some extent by the state with the words, "It should educate citizens healthy, happy, peaceful, educated, and free; it should satisfy their housing and nutritional needs in general to some extent." S-21, on the other hand, emphasized an understanding of the welfare state with an emphasis on security: "It should protect citizens, ensure their safety, provide educational opportunities and health services, and try to meet their needs." S-17 made the connection between education and good citizens in the understanding of the welfare state with the statement, "The state meets all the needs of citizens and makes them more successful in terms of education and helps people who are useful to their country." Some students addressed the state's responsibility in their understanding of the welfare state by emphasizing wage compensation. In this context, S-7 emphasized wage issue, saying, "The state should raise citizens' salaries enough and raise the minimum wage enough to live on." In another example, S-9 emphasized the concept of salary by stating the minimum limit: "The state should raise salaries; the minimum wage should be 5000 TL."

When we analyze the views of the gifted students on the duties of the state, we find that the other concept they emphasize is the understanding of the state of law. S-20 said, "I think the state should establish foundations, non-governmental organizations, etc. that benefit society. It should regulate the environment, collect garbage, and be fair." While listing the duties of the state, S-11 focused on foundations, non-governmental organizations, and rights within the framework of the state of law and said, "The state should meet people's needs, provide

opportunities, and protect their rights. My needs are not being met because people have to organize and complain to get what I want.” Although he addressed the understanding of the welfare state, it is notable that he focus primarily focused on the protection of rights, the right to organize, and the right to complain.

The other concept that gifted students emphasize when explaining the functions of the state is the democratic state. When explaining the characteristics of a democratic state as “the characteristics of a democratic state are to make the best use of the support of the people and to make the right decisions for them,” S-6, assuming that the state should be democratic, expressed the necessity of its using the support of the public well and making the right decisions.

2.2. Duties of Citizens towards the State

If we analyze the views of the gifted students, we find that they addressed the duties of citizens to the state in general in the context of basic duties (voting, taxes, military service, etc.). As can be seen in the example “The state should expect them to vote and pay taxes,” S-20 emphasized basic duties such as voting and paying taxes. Also, in the statement of S-4, “expects taxes, expects respect for national values, and expects military service (for men) to be fulfilled,” basic duties were mentioned along with respect for national values. Another example is S-9’s statement, “The states expects them to work, because they do not work,” in which he emphasizes the basic responsibility of working in a different way by stating that citizens do not fulfill their duty to work, which is the most basic duty for their country and themselves, and that it should be fulfilled.

Another concept mentioned among the duties of citizens to the state is to be a good person. In this context, S-18 said, “To be a good person, because if people are good, there will be peace in the country. For this, the state should give people a good education and put efforts to make them good people.” This statement links the state’s expectation of citizens to be good people with the condition that the state should give citizens a good education. Thus, the emphasis is on being a good person. S-6 said, “The state should expect them to live in peace, because that is the most important thing. People should work in co-operation,” emphasizing that people should live in peace and peace is a must for states.

Another concept that is among the duties of citizens to the state is success. As an example of this, S-17 said, “I think if the state helps its citizens, it can expect degrees from people who are successful scientists, athletes, and people with similar professions, because if the state helps its people, they can help the state.” He stated that citizens can also be successful in their own fields, subject to the condition of state assistance. S-6 also emphasized the connection between discovering new things and creativity and success, saying, “The state expects its people to discover new creative things, and if they do not, at least help the state to stay continuous.” He emphasized the relationship between discovering new things and creativity and success. Another student, unlike the others, represented a hopeless attitude. In this context, S-23 used the phrase “nothing can be expected in this country” and stated that nothing could be asked of citizens. It is possible to evaluate this approach within the concept of critical citizenship.

3. Turkish and Foreign Citizenship

When the opinions on another sub-problem of the research, the desire to be a citizen of Turkey and other countries, were analyzed, it was seen that 11 out of 23 students did not prefer the citizenship of another country, while 12 of them stated that they would accept the citizenship of another country if they had the opportunity. The themes associated with these statements and the students’ opinions are presented below.

3.1. Belonging Status and Reasons

As stated above, 16 out of 23 gifted students feel connected to their country. Culture is the most important factor for students who feel connected to the country they live in. S-17 stated that he felt connected to his homeland by emphasizing his own culture compared to tourists by saying, “Yes, I feel connected because when I compare myself with tourists, I understand our differences, that is, the difference of our culture. Therefore, I can say I am a Turk from the inside.” On the other hand, S-16 expressed his views as “Yes, because we are in a country rich in terms of culture and language” and impressed that the fact that Turkey is culturally and linguistically rich makes him feel connected to the country. In another example, S-2 said, “Yes, because I think the people of our country are sincere,” and emphasized the sincerity of people, which is a cultural feature, in feeling of belonging to the country.

Another factor that has a positive effect on gifted students’ sense of belonging is the presence of a broad history. For example, S-20 mentioned this situation with the statement “Yes, the reason is this; when I look at our

history, I say that I am glad I was born in such a country.” In another example, S-22 said, “Yes, because our ancestors made great sacrifices for this country.” She explained that she feels a sense of belonging to our country because of the contributions of our ancestors.

7 out of 23 gifted students indicated that they did not feel connected to this country. A significant portion of students who do not feel connected to the country cites a lack of opportunities as the reason. S-6: “I do not feel connected because there is violence and carelessness in this country. The heads of the state feed themselves like sultans. Also, we have very good geographic opportunities, but we cannot use them. I do not think I share the same mission and vision with most of the other citizens.” From this statement, it is clear that we cannot use our existing opportunities and are inadequate because of our country’s political violence and carelessness. In another example, S-11 expressed that there can be no sense of belonging to this country due to the lack of opportunities and the negative feelings towards politicians by saying, “No, because we do not have good opportunities and I do not like politicians.”

In this context, it is also clear that excessive responsibility has a negative effect on the sense of belonging. As seen in the statement “No, because the people and children of our country are burdened with too much responsibility,” S-15 expresses that the excessive responsibility imposed on people and children negatively affects their sense of belonging.

3.2. Positive Aspects of Turkish Citizenship

When the gifted students were asked to comment on the positive aspects of Turkish citizenship, S-10 responded, “We have a glorious and deep-rooted history” and S-15 said, “We have a beautiful and broad history.” As can be seen from the examples, the term “history” was frequently mentioned.

The other sub-dimension highlighted by the students was the sincerity of the people. S-5 expressed people’s sincerity as a source of happiness by saying, “Living in such a country makes you happy, people’s sincerity makes you happy.” S-21 emphasized sincerity and benevolence as positive aspects of being Turkish by saying, “We are sincere and we are a nation that supports each other.”

S-6 of the students counted living in a region with a moderate climate among the positive aspects of being a Turkish citizen, stating, “We do not live in an extremely cold or hot region geographically.” On the other hand, S-23 indicated that there is no positive aspect to being a Turkish citizen with the statement, “No, because we are constantly at war.”

3.3. Citizenship of Another Country

When asked about the opportunity of citizenship in another country, 11 out of 23 students did not prefer citizenship in another country. It can be said that the most frequently highlighted factor among the reasons why gifted students do not want to take citizenship of another country is their love for Turkey and its geography. For example, S-2 said, “No, because there are many places to see here. I love this place,” S-21 said, “I do not think I would want to be a citizen of another country because I love this country very much. There are many things to see.” As can be seen in both examples, love for this country and the fact that there are many things to see here are positive factors for not wishing to be a citizen of another country. In another example, S-20 said, “No, because I love Turkey very much, and I could not adapt to another country.” According to the results of the student opinions, among the reasons why gifted students do not want citizenship of other countries are that they do not want to pay additional taxes and responsibilities, as seen in the example of S-15: “Because I do not want to pay more taxes, deal with other countries’ problems, and bustle around.”

12 of the 23 students indicated that they would take citizenship in another country if they had the opportunity. Scandinavian countries, England, Canada, United States, European countries, and Russia are the most preferred countries by students. From the results of the student opinions, students prefer citizenship of another country based on the level of development (in terms of democracy, education, and economy). S-16: “Yes, more developed countries are developed in terms of democracy, culture, and education. For example, England, Canada, Germany.” S-18: “Yes, for example, Norway or Sweden, because they have better educational opportunities and lifestyles.” S-10: “Yes, England, because its economy is good, public education is decent, the standard of living is high, and its relations with foreign countries are good.” As seen, the last student emphasizes the importance of foreign relations and the level of development of the country as the most important factors. S-11 said, “Yes, because my wishes are not fulfilled. I would like to be a German citizen because I support a German team and Germany gives more importance to sports. I play water polo, and water polo is also developed in Germany. Also, I want to be a doctor, and Germany is the place where medicine is the most developed,” he added, highlighting the

country's level of development and explaining that the country's sports industry and opportunities are the basis for his preference and that there are not enough opportunities in Turkey. S-8 expressed his opinion as follows: "Yes, 100%. To France, Italy (to the Leaning Tower of Pisa), America, and Russia, wherever" he was pretty determined, but the fact that he did not specify the exact reason for his trip is a worrying situation for our country.

Discussion

Citizenship education is required for people to adapt to their society and world (Coşkun-Keskin & Yüceer, 2013). In this process, developing a sense of belonging to the country they live in is of special importance. In this way, it will be ensured that states have the human resources they need and that people are satisfied with fulfilling their duties and responsibilities as citizens. The rapid advancement of science and technology, as well as the position and significance of educated individuals in this setting, require the renewal and development of educational institutions. Educating competent individuals is at least as vital as retaining them in the nation. This emphasizes the importance of educating people with varying cognitive and affective abilities in the process of citizenship education. As gifted people become more prominent in the brain drain, it is necessary to reflect on what can be done to enable these people to stay in their home countries. For this reason, this study aims to provide insights that will form the basis for future studies in this context by looking at these individuals' views on the concepts of citizenship and belonging. Therefore, the education of gifted children should be developed to include active, conscious citizenship and ethical leadership (Sternberg, 2017) and go beyond traditional methods based on calculating IQ scores.

When analysing the data obtained from the opinions of the gifted students, it is seen that the concept of citizenship is expressed as an individual living in a country. It can be seen that there is a similarity between the result of the research and the definition of citizen by the Turkish Language Association (TLA): "To be a citizen, the state of being born and raised in or having lived in a country." Also in the study conducted by Yılmaz (2013) with primary school students, the students defined citizenship as a country or a piece of land, a community of people living in a country. Therefore, the results of the study are consistent with TLA's definition and the results of the study conducted by Yılmaz (2013) with primary school students. In addition, it was observed that participants included responsibility, freedom, following rules, disrespect and voting in the concept of citizenship. In the study conducted by Boğazlıyan and Yılmaz (2018) with 8th grade secondary school students, the concept of citizenship was assessed in relation to loyalty to a nation, fulfilling social duties, freedom and the importance of solidarity. The two studies are consistent with in terms of outcomes such as the fulfilment of social duties, libertarianism and solidarity. On the other hand, Yiğit (2017) found in his study with prospective social studies teachers that prospective teachers perceive citizenship based on duties and responsibilities rather than rights and freedoms. Bakioglu and Kurt (2009) also found in their study that most teachers see democratic citizenship in the context of conformist and obedient people. Thus, although there is a similarity between the two studies in terms of following rules, duties and responsibilities, there is a difference in terms of freedom. It is important to note that 6th-grade students expressed freedom, which is not included in the definitions of teachers and prospective teachers, but which is an important aspect of citizenship. On the other hand, some of the students explained citizenship from the perspective of a citizen being served. In contrast to other studies, the fact that the state serves the citizen in addition to the duties and responsibilities, i.e., the state for the citizen and not the citizen for the state, is a significant finding in this study.

The gifted students classified themselves as good citizens, ordinary citizens, global citizens, semi-citizens and slow citizens. In their studies with Turkish and Russian secondary school students, Akhan and Çiçek (2019), Acun et al. (2010) with pre-service teachers, and Öcal and Kemerkeya (2011) with orphaned adults, the vast majority of respondents described themselves as good citizens. On the other hand, some of the gifted students described themselves as "ordinary citizens." Gibson et al. (2008), in their study on global citizenship, stated that gifted students should be educated to become global citizens in order to overcome the difficulties facing the world today and in the future. In this sense, the expression of global citizenship in the context of citizenship is seen by the participants of the present study as a positive situation with regard to the general goals of citizenship education. On the other hand, the fact that they described themselves as semi-citizens and slow citizens shows that they have difficulties in seeing themselves as citizens because they are not yet adults and are far from understanding citizenship as a right acquired at birth. This situation draws attention to the need to explain in citizenship education that citizenship is a right acquired at birth.

According to the gifted students, being a good citizen involves respecting the environment and assuming responsibility for one's nation. Additionally, performing responsibilities, loving one's country, being fair, and abiding by the law are regarded as traits of a good citizen. In the study conducted by Yeşilbursa (2015) with

prospective social studies teachers, it was emphasized that a good citizen takes responsibility for the environment, does not harm others, and behaves well. The results of the study showed a great similarity in terms of emphasis on the environment and emotional sensitivity. Participants in the study conducted by Öcal and Kemer kaya (2011) identified good citizens as being respectful, patriotic, tax-paying, and honest. In the study conducted by Kızılay (2015), “good citizens” were defined as individuals who love and protect their country and carry out their societal and environmental obligations and responsibilities. In the study conducted by Baloğlu (2013), it was found that American and Turkish 8th grade students defined good citizenship in the context of rights and duties, active participation in democracy, and following social rules. Kaya (2013) conducted a study with prospective social studies teachers and determined that a good citizen is someone who is aware of his or her responsibilities, carries out those responsibilities, and is beneficial to his or her nation. In the study conducted by Kılınç and Dere (2013), high school students indicated that a good citizen should love his or her homeland, observe moral rules, and respect social values. As you can see, the results of the study are consistent with the findings in the literature. Gifted students also understand that respect for the environment and the ability to be a good person are necessary behaviors for a global citizen. However, it is noteworthy that these students, who called themselves good citizens, did not express their own responsibilities in the context of the sense of responsibility they associate with good citizenship.

The utilization of public services in accordance with citizen expectations and in the public interest is one of the most significant responsibilities of nation governments in the present day (Sezer & Vural, 2010). Moreover, if we consider the task definition of the state renewed by neoliberalism, the state is now defined as a “gendarme state” in the sense of “guardian of law and order” (Kalfa-Ataay, 2016). When we analyze the views of the gifted students, we find that they mostly consider the tasks of the state in the context of their understanding of the welfare state. In addition, they also emphasize the state of law. In a study conducted by Suğur and Doğru (2010) with poor children, the participants defined state as a power that provides basic needs such as food, clothing, and shelter and ensures their survival. Öcal and Kemer kaya (2011), in their study, emphasize that the state is a political power that provides social order in the form of social support. The gifted students’ emphasis on the welfare state is consistent with the findings of these two studies. The understanding of the state of law emphasized by the participants and the emphasis on law in the contemporary understanding of the nation-state have similar characteristics. Therefore, it can be said that gifted students have expectations of the state and reflect these expectations when they express the duties of the state. When evaluating the perspectives of gifted students, it is evident that the duties of citizens to the state are typically discussed in terms of basic responsibilities, and that the notion of a good person is also emphasized. The results of the research are generally consistent with the definition of good citizens in the studies in the literature (Kaya, 2013; Kılınç & Dere, 2013; Kızılay, 2015; Öcal & Kemer kaya, 2011; Yeşilbursa, 2015). In this context, it is noteworthy that no other results were obtained in terms of gifted students. It is particularly perplexing that they did not mention what they can do in the service of the state in accordance with their own abilities.

In contrast to other studies, researcher personality and scientific performance were highlighted in the context of citizenship while examining the talented students’ perspectives. It might be inferred that this outcome is the result of gifted students’ naturally curious personality structures. One of the main characteristics that distinguish gifted people from others is the goals they set and the efforts they make to achieve them (Çağlar, 2004). Of course, because gifted people try harder and put in more effort, they may criticize other citizens and the state for working less. In this context, it is possible to evaluate a student’s opinion that citizens do not work and do not fulfill their duties. On the other hand, this attitude can also be considered in the context of a critical citizenship that questions the existing situation.

It has been shown that the most important factor in the minds of gifted students who feel connected to the country is culture. In their study with university students, Çiftçi and Dikmenli (2016) obtained results about the common life, the richness of differences, and the common goal. In their study, Özkan and Taşkın (2014) used cultural and affective metaphors such as family, home, life, love, and flag to determine primary school students’ perceptions of the homeland. These studies and the present research are consistent in terms of the cultural basis of homeland attachment. From the data obtained from the opinions of the gifted students, it appears that another element that has a positive influence on the sense of belonging is history. Alptekin (2011) concluded in his study conducted with students that history holds an important place in social belonging. Pamuk (2009) concluded in his study that there is a strong link between history and citizenship. These findings are similar to the results of this study. Therefore, history is a great factor in ensuring the construction of unity by gathering individuals within the framework of common belonging when societies experience shocks (Pakdil, 2010). This result shows that gifted

students do not have different thoughts from other individuals and do not have different reasons in explaining their loyalty to the country.

A significant proportion of students who do not feel connected to their country state a lack of opportunities as the reason. It can be seen that these opportunities are generally within the framework of education, health, and economical opportunities. In the second half of the 20th century, the most crucial reason for the brain drain, which gained momentum and is increasing today, was insufficient educational opportunities (Kaya, 2009). Therefore, the relationship between brain drain and lack of opportunities, as expressed by gifted students, is once again brought to the fore. It is observed that gifted students, who are the participants of this study, tend to migrate to other countries. Emphasizing the inadequacy of the opportunities offered by the country they live in, the students express a low sense of belonging to their country and reveal that they plan to live in another country in the future. Scandinavian countries, the United Kingdom, and Canada are among the countries most preferred by students. Students prefer the citizenship of another country mainly depending on the level of development (in terms of democracy, education, economy). In the metaphorical study on brain drain conducted by Güneş and Çetin (2020) with secondary school students, it is found that the majority of students perceive brain drain as building a good life and improving their own quality of life. Tansel and Güngör (2006) found that political insensitivity, low wages, and a lack of employment opportunities, as well as a preference for living abroad, lead students who go abroad for education not to return. As can be seen, the findings of this study are consistent with the situation of good life and self-development in the first study and the impact of good opportunities on brain drain in the second study. Thus, the fact that gifted students make their career and future plans in the context of another country is similar to that of other individuals.

Parallel to the world, the first serious brain drain began in Turkey in the 1960s (Kaya, 2009). It is still continuing today. In this context, the fact that students who go abroad for education do not return or that other countries are preferred for working and living is one of the most critical risks in the training process of SACs (Turkish Industry Management Institute, 2009). Therefore, as the results of the study show, the fact that a considerable number of gifted students, who are of great importance for the future of our country, aspire to the citizenship of another country can cause significant losses for our country. Therefore, it is important for those who work in the field of social studies and citizenship to strengthen the civic bonds of gifted students and reinforce their sense of belonging. On this basis, the following suggestions can be made:

1. As a result of the research, it can be said that the desire of gifted students to become citizens of another country, if they have the opportunity, indicates that they will participate in the brain drain. In view of this finding, activities and projects should be undertaken to improve gifted students' perceptions of citizenship and belonging to their country.
2. Acquisitions that support their belonging to their countries should be included in the curricula of social studies and citizenship courses at SACs.
3. Since the views of social studies instructors working at SACs on citizenship are likely to impact the thoughts and opinions of these pupils, it is necessary to investigate these teachers' perspectives on citizenship.
4. The concept of giftedness should not only be considered in terms of science and the arts but also include programs for the affective and social development of gifted students.
5. Since the career goals of gifted students are guided by their families and advisors who support them, these individuals should be trained to draw attention to the contribution of these students in their own country.
6. Researchers working in social studies education should be encouraged to focus on gifted students and studies that emphasize citizenship in this context.

Authors' Contributions

The authors contributed equally to the idea and design process of this work. The literature review and journal process of the study was carried out by the first author, and the application phase was carried out by the second author. Three authors took part in the writing process.

References

- Acun, İ., Demir, M., & Göz, N. L. (2010). Öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterlilikleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki [The relationship between student teachers' citizenship skills and critical thinking skills]. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 107-123. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/179013>
- Akhan, N. E., & Çiçek, S. (2019). Karşılaştırmalı sosyal bilgiler öğretimine bir örnek: Türk ve Rus ortaokul öğrencilerinin "İyi vatandaşlık algıları" [An example for comparative social studies teaching: The perceptions of Turkish and Russian secondary school students towards "Good citizenship"]. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 177-195. <https://doi.org/10.35675/befdergi.430390>
- Alptekin, D. (2011). *Toplumsal aidiyet ve gençlik: Üniversite gençliğinin aidiyeti üzerine sosyolojik bir araştırma* [Social belonging and youth: A sociological study on university students belonging]. (Tez Numarası: 294490) [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bakioğlu, A., & Kurt, T. (2009). Öğretmenlerin demokrasi vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi [A qualitative analysis of teachers' perceptions of democracy citizenship and patriotism]. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 19-39. <https://doi.org/10.15285/EBD.12762>
- Baloğlu, U. N. (2013). 8. sınıf Amerikan ve Türk öğrencilerinin vatandaşlık ile ilgili algılarının karşılaştırılması [Comparison of 8th grade American and Turkish students' perceptions about citizenship about citizenship]. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 281-293. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2047>
- Berkowitz, M. W., & Hoppe, M. A. (2009). Character education and gifted children. *High Ability Studies*, 20(2), 131-142. <https://doi.org/doi:10.1080/13598130903358493>
- Boğazlıyan, B., & Yılmaz, A. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık üzerine metaforik algıları [Metaphorical perceptions of secondary school 8th grade students toward citizenship]. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 70-89. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eyyad/issue/47266/595613>
- Coşkun-Keskin, S., & Yüceer, D. (2013). Danimarka'da vatandaşlık eğitimi [Citizenship education in Denmark]. *Journal of Social Studies Education Research*, 4(1), 97-120. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jsser/issue/19100/202661>
- Coşkun, B. (2007). *Görsel sanatlarda üstün yetenekli çocukların eğitim ile ilgili öğretmen görüşleri ve değerlendirmesi* [Teacher views and evaluations related to the art education of gifted and talented children] [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative research methods] (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitapevi. (Original book published 2012)
- Cross, T. L., Anderson, L., Mammadov, S., & Cross, J. R. (2017). Social and emotional development of students with gifts and talents. In J. L. Roberts, T. F. Inman & J. H. Robins (Eds.), *Introduction to gifted education* (pp. 95-118). Prufrock Press.
- Çağlar, D. (2004). Üstün zekâlı çocukların eğitim modelleri [Educational models of gifted children]. In M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili (Eds.), *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* (ss. 317-334). Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çifçi, T., & Dikmenli, Y. (2016). Üniversite öğrencilerinin vatan algısı ve geçmişe dönük değişimi. [The perceptions of university students regarding homeland and retrospective change in these perceptions]. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 847-860. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9286>
- Davaslıgil, Ü., & Zeana, M. (2004, 23-25 Eylül). *Üstün zekâlıların eğitimi projesi* [Gifted education project] [Paper Presentation]. 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi, İstanbul, Türkiye.
- Elveren, A. Y., & Toksöz, G. (2018). Türkiye'de beyin göçü yazını ve bir alan araştırması [Brain drain literature in Turkey and a field study]. In E. Karadoğan (Ed.), *Gürhan Fişek'in izinde ortak emek ve ortak eylem* (pp. 191-214). Siyasal Kitabevi.

- Enç, M. (1974). Beyin gücü göçü [Brain power drain]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7(1), 131-139. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000400
- Enç, M. (1979). *Üstün beyin gücü: Gelişim ve eğitimleri [Superior brain power: Development and training]*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Er, H., & Ünal, F. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin demokrasiye ilişkin görsel algılarının incelenmesi [Visual perception of gifted students regarding investigation of democracy]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 93-106. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/33866/374997>
- Erdik, E. (2016). Güney Kore'de üstün zekâlılar eğitimi ve Han Nehri mucizesi: Gezi notları [Gifted education in South Korea and the Han River miracle: Travel notes]. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(2), 1-67. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/398948>
- Gibson, K., Rimmington, G., & Landwehr-Brown, M. (2008). Developing global awareness and responsible world citizenship with global learning. *Roeper Review*, 30, 11-23. <https://doi.org/10.1080/02783190701836270>
- Goodlad, J. I., & McMannon, T. J. (Eds.). (2004). *The teaching career*. Teachers College.
- Grignon, M., Owusu, Y., & Sweetman, A. (2012). *The international migration of health professionals*. Institute for the Study of Labor (IZA). <https://docs.iza.org/dp6517.pdf>
- Güneş, C., & Çetin, T. (2020). Ortaokul öğrencilerinin beyin göçü kavramına ilişkin algılarının incelenmesi [Examining secondary school students' perceptions of the concept of brain drain]. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 55(2), 928-955. <https://doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.20.05.1330>
- Howard, S., & Gill, J. (2010). It's like we're a normal way and everyone else is different: Australian children's constructions of citizenship and national identity. *Educational Studies*, 27(1), 87-103. <https://doi.org/10.1080/03055690020002152>
- İstanbul Ekonomi Araştırma [İstanbul Economic Research] (2019). *Türkiye'nin göç karnesi [Turkey's immigration report]*. <https://turkiyeraporu.com/arastirma/trkiyeningockarnesi-1768/>
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar [Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches]* (4th ed.; S. B. Demir, Trans. Ed.). Eğiten Kitap. (Original book published 2000)
- Johnson, J. (2018). *Gifted learners as global citizens: global education as a framework for gifted education curriculum. culminating projects in teacher development* [Master's Thesis, St. Cloud State University]. https://repository.stcloudstate.edu/ed_etds/38/
- Kalfa-Ataay, C. (2016). Hayek ve Friedman'ın devlet anlayışı [Hayek, Friedman and the conception of the state]. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 4(1), 129-151. <https://dergipark.org.tr/en/pub/marusbd/issue/17219/179861>
- Kaya, B. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık algıları ile politik ilgi ve katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi [An analysis of the relationship between citizenship perceptions and political interests and participation of pre-service social studies teachers]* (Tez Numarası: 349961) [Doktora tezi Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaya, M. (2009). Beyin göçü entelektüel sermaye erozyonu. Bilgi çağının gönüllü göçerleri beyin gurbetçileri [Brain drain intellectual capital erosion. Volunteer nomads of the information age, brain expatriates]. *Eğitime Bakış*, 5(13), 13-29. https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz2021/Egitime_Bakis_13.pdf
- Kılınç, E., & Dere, İ. (2013). Lise öğrencilerinin 'iyi vatandaş' kavramı hakkındaki görüşleri [High school students' perception of the concept of 'good citizen']. *Journal of Social Studies Education Research*, 4(2), 103-124. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jsser/issue/19101/202713>
- Kıncal, R. Y. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]* (2nd ed.). Nobel Yayınları.
- Kızılay, N. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenim: Bana göre iyi vatandaş [My social studies teacher: A good citizen in my opinion]. *Journal of Turkish Studies*, 10(11), 987-1006. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8468>

- Kurnaz, A. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerde değerlerin gözlemlenme durumu ve öğrencilerin bu değerlere ilişkin algılarının incelenmesi [Examining the status of value observation among gifted students and their perceptions of these values]. *Millî Eğitim Dergisi*, 47(Özel Sayı 1), 413-436. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/574583>
- Kurnaz, A., Çiftci, Ü., & Karapazar, H. (2013). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin değer algılarının betimsel bir analizi [A descriptive analysis of gifted and talented students' value perceptions]. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 185-225. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302411>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Miller-Idriss, C. (2006). Everyday understandings of citizenship in Germany. *Citizenship Studies*, 10(5), 541-570. <https://doi.org/10.1080/13621020600954978>
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2022, June 11). BİLSEM sayısı, 279'a yükseldi [The number of BİLSEM rose to 279]. *Millî Eğitim Bakanlığı Güncel Haberler*. <https://www.meb.gov.tr/bilsem-sayisi-279a-yukseldi/haber/25315/trinternet>
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2019). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi [Science and Art Centers Directive]*. Retrieved, February, 10, 2023, from <https://altinoz.com.tr/wp-content/uploads/2019/12/bilim-sanat-yonerge.pdf>
- Oğurlu, Ü., Kaya, F., Ercan Yalman, F. E., & Ayyaz, Ü. (2016). Üstün yetenekli ortaokul öğrencilerine küresel vatandaşlık eğitimi programının etkililiği [Effectiveness of global citizenship education program on gifted middle school students]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 253-271. <http://dx.doi.org/10.17860/efd.98468>
- Öcal, A., & Kemerkaya, G. (2011). Yetiştirme yurdunda kalmış yetişkinlerin devlet ve vatandaşlık algıları üzerine nitel bir araştırma [A qualitative research on perception of state and citizenship of adults who stayed in orphanages]. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 63-82. <https://dergipark.org.tr/en/pub/omuefd/issue/20250/214853>
- Özkan, R., & Taşkın, M. A. (2014). İlköğretim öğrencilerinin vatan olgusuna ilişkin algılarının belirlenmesi [The determination of primary school students' perception towards the concept of homeland]. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(17), 889-906. <http://doi.org/10.14225/Joh461>
- Özmen, F., & Kömürlü, F. (2013). Türkiye'de üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitime ilişkin politika ve uygulamalar [Education policies and practices towards gifted and talented students in Turkey]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 35-56. <https://doi.org/10.17679/inuefd.108599>
- Pakdil, N. (2010). *Batı notları [Western notes]*. Edebiyat Dergisi Yayınları.
- Pamuk, A. (2009). *Vatandaş yetiştirme aracı olarak tarih öğretimi: Orta öğretim düzeyinde öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri (Trabzon-Tunceli örneği) [History teaching as a way of raising citizens: Perspectives of secondary school teachers, students and parents (case of Trabzon-Tunceli)]* (Tez Numarası: 250853) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., & Demirel-Gürbüz, S. D. (2015). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi [Gifted and talented education in Turkey: Critics and prospects]. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 110-132. <https://www.researchgate.net/publication/289991950>
- Sezer, Ö., & Vural, T. (2010). Kamu hizmetlerinin sunumunda devletin değişen rolü ve merkezi yönetim ile yerel yönetimler arasında yetki ve görev paylaşımı [The Changing role of the state's in the delivery of public services and power and duty division between central and local governments]. *Maliye Dergisi*, 159, 203-219. <https://ms.hmb.gov.tr/uploads/2019/09/ÖzcanSEZER.pdf>
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma metotları [Illustrated scientific research methods]* (4th ed.). Anı.
- Sternberg, R. J. (2017). Accel: A new model for identifying the gifted. *Roepert Review*, 39(3), 152-169. <https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1318658>

- Suğur, N., & Doğru, E. S. (2010). Koruma altındaki çocukların aile ve devlet algısı üzerine bir araştırma [A study on the orphans' perception of family and the state]. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(1), 115-133. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002151
- Tanrısevdi, F., Durdu, İ., & Tanrısevdi, A. (2019). Beyin göçü mü, beyin gücü mü? [Brain drain or brain power?]. *Journal of Travel & Tourism Research*, 15, 133-158. https://site.adu.edu.tr/jttr/files/JTTR7_GUZ_2019.pdf
- Tansel, A., & Güngör, N. D. (2006). Türkiye'den "Beyin göçü": Yurda dönmeyen öğrencilere ilişkin anket sonuçları ["Brain drain" from Turkey: Survey evidence of student non-return]. *İktisat İşletme ve Finans*, 21(246), 5-29. <https://doi.org/10.3848/iif.2006.246.3884>
- Türk Dil Kurumu [Turkish Language Society]. (2020). *Türkçe sözlük [Turkish dictionary]*. Retrieved, April 18, 2021, from <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkiye İstatistik Kurumu [Turkish Statistical Institute]. (2019). *Uluslararası göç istatistikleri [International migration statistics]*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararası-Goc-Istatistikleri-2019-33709>
- Türkiye Sanayi Sevk ve İdare Enstitüsü [Turkish Industry Management Institute]. (2009). *Üstün yetenekliler/zekalılar çalıştay (BİLSEM modeli) raporu*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_08/16110749_stnyeteneklilerzekallaraltayblsemmodeli_raporu2009.pdf
- Yeşilbursa, C. C. (2015). Turkish pre-service social studies teachers' perceptions of "Good" citizenship. *Academic Journals*, 10(5), 634-640. <https://doi.org/10.5897/err2014.2058>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]* (9th ed.). Seçkin.
- Yıldırım, D. T. (2016). Üstün yetenekliler için değerler eğitimi dersinin önemi [The importance of values education lesson for gifted children]. *Current Research in Education*, 2(2), 99-120.
- Yılmaz, K. (2013). İlköğretim öğrencilerinin vatandaşlık eğitimi ile ilgili temel kavramlara ilişkin algılarının incelenmesi [An investigation into elementary school students' perceptions of basic concepts about citizenship education]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 453-463.
- Yiğit, E. Ö. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gözünden vatandaşlık ve Türk vatandaşlığı [Citizenship and Turkish citizenship in views of pre-servicesocial studies teachers]. *Elementary Education Online*, 16(2), 406-427. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304708>



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

2023, 24(2), 307-322

ARAŞTIRMA | RESEARCH

Gönderim Tarihi | Received Date: 16.02.22

Kabul Tarihi | Accepted Date: 13.02.23

Erken Görünüm | Online First: 26.02.23

**Otizimli Bireylere Yabancı Kişilerden Korunma Becerilerinin
Öğretiminde Sosyal Öykülerin Yalnız Sunumuyla Video Modelle Birlikte
Sunulmasının Karşılaştırılması**

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

**A Comparison of Social Stories with and without Video Modeling in
Teaching How to Respond to Lures of Strangers to Children with Autism**

[Click here to read in English](#)

Metehan Kutlu



Onur Kurt





Otizmlı Bireylere Yabancı Kişilerden Korunma Becerilerinin Öğretiminde Sosyal Öykülerin Yalnız Sunumuyla Video Modelle Birlikte Sunulmasının Karşılaştırılması*

Metehan Kutlu ¹

Onur Kurt ²

Öz

Giriş: Bu araştırmanın amacı, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız sunumuyla, video modelle birlikte sunulmasının etkililik ve verimlilik açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir.

Yöntem: Araştırma yaşları 10-13 aralığında değişen ve OSB tanısı bulunan dört erkek öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmada katılımcılara öğretilen hedef beceriler yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma ve kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerileridir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırma bulguları her iki uygulamanın da yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde üç katılımcı için eşit derecede etkili olduğunu göstermiştir. Dördüncü katılımcı için sosyal öykülerin yalnız sunulduğu öğretim uygulaması daha etkili olmuştur. Bu çalışmada uygulamalar arasında verimlilik değişkeni açısından önemli bir fark görülmemiştir. Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları, katılımcıların kendilerinin ve ebeveynlerinin çalışma hakkında genel olarak olumlu görüşler ifade ettiklerini göstermiştir.

Tartışma: Bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak öğretmenlere, araştırmacılara ve uygulamacılara yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde öğrencilerinin özelliklerini ve tercihlerini dikkate alarak bu çalışmada karşılaştırılan öğretim uygulamalarından yalnızca birini kullanmalarının uygun olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulguların genellenebilmesi için benzer çalışmaların farklı uygulamacılarla ve farklı yaş gruplarındaki katılımcılarla yürütülmesi önerilebilir.

Anahtar sözcükler: Güvenlik becerileri, otizm spektrum bozukluğu, sosyal öyküler, video modelle öğretim, kaçırma.

Atf için: Kutlu, M., & Kurt, O. (2023). Otizmlı bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız sunumuyla video modelle birlikte sunulmasının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(2), 307-322. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1074367>

*Bu çalışma birinci yazarın “Otizmlı Bireylere Yabancı Kişilerden Korunma Becerilerinin Öğretiminde Sosyal Öykülerin Yalnız Sunumuyla Video Modelle Birlikte Sunulmasının Karşılaştırılması” başlıklı doktora tezinden üretilmiş olup, 18-21 Mayıs 2017 tarihleri arasında Macaristan/Budapeşte’de düzenlenen ERPA Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹**Sorumlu Yazar:** Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, E-posta: metehankutlu@yyu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4468-6094>

²Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, E-posta: onurk@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1511-6367>

Giriş

Her yıl dünyada bir milyondan fazla çocuk kaybolmaktadır (International Centre for Missing and Exploited Children, 2021). Amerika Birleşik Devletleri (ABD) Federal Soruşturma Bürosu'nun 2019 yılında kayıp bireylerle ilgili yayımlanmış olduğu raporda ABD'de 18 yaşın altında toplam 421.394 çocuğa ilişkin kayıp raporu düzenlendiği belirtilmiştir. Kaybolan çocuklardan 4.828'inin özel gereksinimli olduğu ve kaçırılmış olabileceği ifade edilmektedir (Federal Bureau of Investigation, 2020). Türkiye'de ise Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre yılda ortalama 10.000, günde 32 çocuğun kaybolduğu belirtilmektedir (Toprak, 2022). Türkiye'de kaçırılan çocuk sayısına ilişkin bir istatistik bulunmamasına rağmen özellikle gelişimsel yetersizliği olan çocukların kendilerini koruyacak gerekli becerilere sahip olamaması onları kaçırılma riskiyle yüz yüze bırakmaktadır (Kutlu & Kurt, 2017; Mechling, 2008).

Çocuk kaçırma vakaları daha çok aile üyeleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Ancak yabancı kişiler tarafından gerçekleştirilen çocuk kaçırma vakaları çocuğun güvenliği açısından daha tehlikeli sonuçlara yol açmaktadır. Kaybolma, cinsel istismar ya da ölüm gibi istenmeyen durumlar bu tehlikeli sonuçlar arasında sayılabilir (Gunby & Rapp, 2014; Johnson vd., 2005; Kutlu & Kurt, 2020; Miltenberger, 2008).

Yabancı kişiler çoğunlukla önceden planladıkları tuzaklarla çocukları güvenli bölgeden uzaklaştırıp kaçırmaktadırlar (Kurt & Kutlu, 2019; Poche vd., 1981). Bu nedenle çocukların yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden nasıl korunabileceklerini öğrenmeleri, çocuk kaçırma vakalarının önlenmesinde önemli rol oynayabilir (Godish vd., 2017; Kutlu & Kurt, 2020). Yabancı kişilerin neden olduğu tehlikeli durumlar çocuğun toplumsal ortamlardan kaçırılması biçiminde gerçekleşebileceği gibi kapının çalınıp çocuğun kapıyı açması durumunda çocuğun kaçırılması biçiminde de gerçekleşebilir (Summers vd., 2011). Çocuklara kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisinin öğretilmesi çocukları kaçırma girişimlerinden koruyabileceği gibi fiziksel, duygusal, cinsel istismardan ya da gasp ve hırsızlık gibi birçok tehlikeli durumdan da koruyabilir (Summers vd., 2011). Sonuç olarak toplumsal ortamlarda yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma ve kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerilerinin çocukların kişisel güvenliğini yakından ilgilendiren iki önemli yaşam becerisi olduğu söylenebilir (Kutlu & Kurt, 2017).

Özel gereksinimli çocukların kaçırılma veya yabancı kişiler tarafından zarar görme riski, normal gelişim gösteren çocuklara kıyasla daha fazladır (Kutlu & Kurt, 2017). Özellikle otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların dil ve iletişim becerilerinde yaşadıkları yetersizlikler kişisel güvenliklerini tehdit eden durumları ayırt etmelerini zorlaştırabilir ve bu durum çevrelerindeki yabancı kişilerden zarar görme riskini artırabilir (Abadir vd., 2021). Bugüne kadar OSB olan bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretilmesiyle ilgili yayımlanmış sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Abadir vd., 2021; Akmanoğlu & Tekin-İftar, 2011; Bergstrom vd., 2014; Godish vd., 2017; Gunby & Rapp, 2014; Gunby vd., 2010; Kurt & Kutlu, 2019; Ledbetter-Cho vd., 2016; Summers vd., 2011). OSB olan bireylere yabancı kişilerden korunmayı öğretmeyi amaçlayan bu araştırmaların birçoğunda sözel yönergeler, model olma, rol-oyun veya geri bildirim gibi birden fazla uygulamadan oluşan davranışsal beceri öğretilmesine (DBÖ) yer verilmiştir (Gunby vd., 2010; Miltenberger, 2008). DBÖ ile yapılan araştırmaların bulguları DBÖ'nün, OSB olan bireylere yabancı kişilerden korunma becerisinin öğretilmesinde etkili olduğunu ve katılımcıların uygulama sona erdikten sonra da hedef beceriyi sürdürdüklerini göstermiştir (Akmanoğlu & Tekin-İftar, 2011; Bergstrom vd., 2014; Gunby & Rapp, 2014; Gunby vd., 2010; Ledbetter-Cho vd., 2016; Summers vd., 2011).

OSB olan bireylere yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisinin öğretilmesinde DBÖ'den farklı olarak bir araştırmada sosyal öykülerin etkililiği incelenmiştir (Kurt & Kutlu, 2019). Kurt ve Kutlu'nun (2019) yapmış olduğu çalışmada, sosyal öyküler OSB olan bireylerin hedef davranışı öğrenmelerinde etkili olmuştur. Sosyal öyküler, "OSB olan bireylere sosyal durumları açıklamak, sosyal becerileri öğretmek ve karşılaştıkları sosyal durumlara uygun tepkide bulunmalarını sağlamak amacıyla belirli bir formatta, sosyal bilgiyi doğrudan ve kolay anlaşılır bir biçimde sunan, kısa öykülerdir" (Gray & Garand, 1993; Scattone, 2008).

DBÖ ve sosyal öykülerin yanı sıra OSB olan bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretilmesinde etkili olarak kullanılan bir diğer yöntem de video modellerle öğretimdir (Abadir vd., 2021; Godish vd., 2017). Video modellerle öğretim; bir model tarafından gerçekleştirilen hedef beceriye ilişkin video görüntülerinin katılımcıya izletilmesi ve ardından katılımcının beceriyi taklit ederek sergilemesi olarak tanımlanmaktadır (Bellini & Akullian, 2007; Genç-Tosun & Kurt, 2017).

Video modellerle öğretim daha iyi düzeyde öğrenme sağlamak için farklı öğretim yöntemleri ve stratejilerle birlikte sunulabilen bir uygulamadır (Bellini & Akullian, 2007; Cihak vd., 2012). Video modellerle öğretim yanlışsız

öğretim yöntemleriyle (Akmanoğlu & Tekin-İftar, 2011), resim değiş tokuşuna dayalı iletişim sistemiyle (Cihak vd., 2012) ve sosyal öykülerle birlikte (Bernad-Ripoll, 2007; Sansosti & Powell-Smith, 2008; Scattone, 2008) etkili olarak kullanılmıştır.

Alan yazında video modelle öğretimin öğretimsel verimlilik açısından bir fark oluşturup oluşturmayacağına ilişkin karşılaştırma araştırmaları da bulunmaktadır (Akmanoğlu vd., 2014; Cihak vd., 2012; Genç-Tosun & Kurt, 2017; Murzynski & Bourret, 2007). Yapılan araştırmalarda aşamalı yardımla öğretimin (Akmanoğlu vd., 2014), etkinlik çizelgelerinin (Cihak, 2011), ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin (Murzynski & Bourret, 2007) ve eş zamanlı ipucuyla öğretimin (Genç-Tosun & Kurt, 2017) yalnız sunumuyla video modelle birlikte sunumları karşılaştırılmıştır. Araştırmaların bulguları çoğunlukla video modelle öğretimle birlikte sunulan uygulamaların daha hızlı edinimle sonuçlandığını diğer bir ifadeyle daha verimli olduğunu göstermiştir (Akmanoğlu vd., 2014; Cihak vd., 2012; Murzynski & Bourret, 2007). Yalnızca bir araştırmada eş zamanlı ipucunun yalnız sunumuyla video modelle birlikte sunumu arasında etkililik ve öğretimsel verimlilik açısından önemli bir fark görülmediği belirtilmiştir (Genç-Tosun & Kurt, 2017). Alan yazında video modelle öğretimin bir öğretim uygulamasının öğretimsel etkililiğine veya verimliliğine olumlu etki edebileceği bu nedenle ileri araştırmalarda video modelle öğretimin diğer öğretim uygulamalarıyla birlikte sunulmasının öğretimsel etkililik veya verimliliği artırıp artırmayacağını belirlemeyi amaçlayan karşılaştırma araştırmalarının yapılmasının önemli olabileceği belirtilmektedir (Cihak vd., 2012; Genç-Tosun & Kurt, 2017). Bu uygulamalardan biri de sosyal öykülerdir (Kurt & Kutlu, 2019; Sansosti & Powell-Smith, 2008; Scattone, 2008). Daha önceden de belirtildiği gibi sosyal öykülerin yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisinin öğretiminde (Kurt & Kutlu, 2019), video modelle öğretimin de kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisinin öğretiminde etkili olduğunu gösteren araştırma bulguları yer almaktadır (Summers vd., 2011). Ancak bu iki uygulamanın birlikte sunulmasının yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde daha verimli olup olmayacağına ilişkin yayımlanmış bir araştırma bulunmamaktadır. Sosyal öykülerin yalnız sunumuyla video modelle birlikte sunulmasını etkililik ve verimlilik açısından karşılaştırmayı amaçlayan bir araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca OSB olan bireyler için yaşamsal önemi olan yabancı kişilerden korunma becerilerinin kolayca hazırlanıp uygulanabilen sosyal öyküler ve video modelle öğretim uygulamaları aracılığıyla etkililik ve verimliliklerinin incelenmesinin aileler ve öğretmenlere model olması bakımından bu çalışmanın önemli olabileceğini göstermektedir. Sıralanan tüm bu nedenlerle bu araştırmanın amacı, OSB olan bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız sunumuyla, video modelle birlikte sunumunun etkililik ve verimlilik açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. OSB olan bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız sunumuyla video modelle birlikte sunulmasının edinim ve izleme aşamasında etkililikleri farklılaşmakta mıdır?
2. OSB olan bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız sunumuyla ve video modelle birlikte sunulması arasında (a) ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen oturum sayısı, (b) deneme sayısı, (c) toplam öğretim süresi açısından farklılık var mıdır?
3. Araştırmaya katılan OSB olan bireylerin ve ailelerinin çalışma hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma birinci yazarın 2020 yılı öncesi yapılan doktora tezinden üretilmiştir. Bu çalışmada 2020 yılı öncesi araştırma verileri kullanılmış olduğundan dolayı bu çalışma etik kurul onayı gerektirmemektedir. Bu araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır (Gast, 2010; Kurt, 2012). Araştırmanın bağımsız değişkenleri sosyal öykülerin yalnız sunulduğu öğretim uygulaması ve sosyal öykülerin video modelle birlikte sunulduğu öğretim uygulamasıdır. Her iki öğretim uygulaması için yansız atamayla seçilen beceriler Tablo 4'te sunulmaktadır. Bağımsız değişkenlerin uygulanma sırası yansız atama ile belirlenmiş ve hızlı dönüşümleri sağlanmıştır. Bu dönüşüm her iki öğretim uygulamasının gün içinde farklı saatlerde ve en az bir saat arayla uygulanmasına dikkat edilerek gerçekleştirilmiştir. Her iki öğretim uygulamasında eşit sayıda öğretim oturumuna ve yoklama denemesine yer verilmiştir.

Karşılaştırmalı tek denekli araştırmalarda uyumsal veya toplumsal becerilerin öğretimi hedeflendiğinde becerilerin benzer zorluk düzeyinde olup olmadığını belirlemek için deneysel analiz veya mantık analizinin yapılması önerilmektedir (Gast, 2010; Kurt, 2012). Bu araştırmada hedef becerilerin zorluk düzeyi açısından

birbirine benzerlik gösterdiğinden emin olmak için deneysel analiz yapılmıştır. Deneysel analiz, öğretim sürecinde becerilerin ölçüt karşılanıncaya değin eşit ya da birbirine yakın sayıda öğretim oturumu gerektirmesi olarak tanımlanmaktadır (Gast, 2010; Kurt, 2012). Deneysel analiz sürecinde 15 yaşında OSB olan Ebru isminde bir çocuk yer almıştır. Deneysel analiz sürecinde her iki becerinin öğretiminde sosyal öyküler kullanılmıştır. Bulgular, Ebru'nun her iki beceriyi de eşit sayıda öğretim oturumuyla öğrendiğini göstermiştir. Her iki beceri için üçer öğretim oturumu düzenlenmiştir ve Ebru yoklama oturumlarında ölçütü karşılar düzeyde performans sergilemiştir. Buradan hareketle çalışmada öğretilen hedef becerilerin zorluk düzeylerinin birbirine benzer olduğu varsayılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmaya yaşları 10-13 aralığında değişen ve OSB tanısı bulunan dört erkek öğrenci katılmıştır. Katılımcılar farklı okulların genel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam etmektedirler. Araştırma için katılımcıların annelerinden yazılı izin alınmıştır. Katılımcıların araştırmaya katılabilmesi için gerekli olan bazı önkoşul özellikler belirlenmiştir. Bunlar; (a) görsel algılama, (b) gel, al, ver, bak, getir vb. basit yönergeleri takip edebilme, (c) görsel ve işitsel uyarılara en az beş dakika süreyle dikkatini yöneltebilme, (d) kısa bir öyküyü okuyabilme ya da dinleyebilme ve öyküyle ilgili sorulara yanıt verebilmedir. Görsel algılama becerisinin değerlendirilmesinde katılımcılara tablet bilgisayardan bazı nesne fotoğrafları gösterilmiş ve bu nesnelerin ne olduğunu söylemeleri istenmiştir. Basit yönergeleri takip edebilme becerisinin değerlendirilmesinde katılımcılara tablet bilgisayarda yer alan bir çizgi film ya da fotoğrafla ilgili "bak, izle" vb. yönergeler sunulmuş ve takip edip etmedikleri gözlenmiştir. Görsel ve işitsel uyarılara dikkatini yöneltebilme becerisinin değerlendirilmesinde katılımcılara tablet bilgisayardan bir öykü okunmuş ve en az beş dakika süreyle dikkatlerini yöneltip yöneltmedikleri gözlenmiştir. Kısa bir öyküyü okuyabilme ya da dinleyebilme ve öyküyle ilgili sorulara yanıt verebilme becerisinin değerlendirilmesinde katılımcılara bir öykü okunmuş ve bu öyküyle ilgili "ne, ne zaman, nerede, nasıl, neden, kim" (5N1K) soruları sorulmuş ve katılımcıların bu sorulara doğru yanıt vermeleri beklenmiştir.

Katılımcıların otistik bozukluk indeks puanlarını belirlemek için 1995 yılında Gilliam tarafından geliştirilen ve Diken ve diğerleri (2011) tarafından standardizasyon çalışması yapılan Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2TV) ve zekâ ölçeği olarak 1949 yılında Wechsler tarafından geliştirilen ve Savaşır ve Şahin (1995) tarafından standardizasyon çalışması yapılan Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği (WISC-R) uygulanmıştır. Katılımcıların özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur. Bu çalışmada katılımcılar için takma isimler kullanılmıştır.

Arda, 13 yaşında ve ortaokul öğrencisidir. Arda okuduğu bir metni anlayabilme, yazabilme gibi akademik becerileri, izin isteme, teşekkür etme, paylaşma gibi sosyal becerileri, dinleme, bekleme, yönergelere uyma gibi bazı uyumsal becerileri yerine getirebilmektedir. Ancak arkadaşlık ilişkileri geliştirme, bağlama uygun konuşabilme gibi sosyal ve iletişim becerilerini yerine getirmede ise yetersizlik göstermektedir.

Berke, 10 yaşında ve ilkokul öğrencisidir. Berke okuduğu bir metni anlayabilme ve yazabilme gibi akademik becerileri, bekleme, dinleme, yönergelere uyma, kendisiyle ilgili sorulara yanıt verebilme gibi uyumsal becerileri, ne istediğini ifade edebilme ve paylaşma gibi sosyal becerileri yerine getirebilmektedir. Ancak iletişimi başlatma ve sürdürme, bir gruba katılma gibi sosyal ve iletişim becerilerini yerine getirmede yetersizlik göstermektedir.

Emre, 12 yaşında ve ortaokul öğrencisidir. Emre okuduğu bir metni anlayabilme ve yazabilme gibi akademik becerileri, dinleme, yönergelere uyma gibi uyumsal becerileri, izin isteyebilme gibi sosyal becerileri yerine getirebilmektedir. Ancak iletişim başlatma ve sürdürme, paylaşma, akranlarıyla bir etkinliğe katılma, akran baskısıyla baş etme gibi sosyal ve iletişim becerilerini yerine getirmede yetersizlik göstermektedir. Emre'nin annesi Emre'nin günlük rutinlerdeki değişikliklere uyum sağlamakta zorlandığını belirtmiştir. Emre'de ekolali ve el çırpma davranışları bulunmaktadır.

Soner, 12 yaşında ve ortaokul öğrencisidir. Soner okuduğunu anlayabilme ve yazabilme gibi akademik becerileri, kendisiyle ilgili sorulara yanıt verebilme, dinleme, gel, al, ver gibi basit yönergeleri yerine getirebilme gibi alıcı dil becerilerini, özür dileme, duygularını ifade edebilme, paylaşma gibi sosyal becerileri yerine getirebilmektedir. Ancak başkalarıyla iletişim başlatma ve sürdürme, akranlarıyla uygun arkadaşlık ilişkileri geliştirme, akran baskısıyla baş etme ve izin isteme gibi sosyal becerilerde yetersizlik göstermektedir. Katılımcıların anneleri çocuklarının yabancıların kötü niyetli olabilecek davranışlarından (kaçırma vb.) kendilerini koruyamayacaklarını dolayısıyla yabancıardan kaynaklanabilecek risklere karşı kendilerini korumayı öğrenmeye ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 1*Katılımcı Özellikleri*

Ad	Cinsiyet	Yaş	Tanı	GOBDÖ-2TV otizm indeksi	WISC-R		
					WISC-R toplam zeka bölümü puanı	WISC-R sözel zeka bölümü puanı	WISC-R performans zeka bölümü puanı
Arda	Erkek	13	OSB	81	63	50	84
Berke	Erkek	10	OSB	83	94	80	111
Emre	Erkek	12	OSB	110	51	55	53
Soner	Erkek	12	OSB	83	41	40	46

Not: GOBDÖ-2TV = Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2 Türkçe Versiyonu; OSB = otizm spektrum bozukluğu; WISC-R = Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği.

Yabancı Kişiler

Yabancı kişiler, katılımcıları kaçırma girişiminde bulunan kişiler gibi rol yapmak ve kapıyı çalmak için araştırmada yer almışlardır. Yabancı kişiler, üniversitede öğrenim gören lisans öğrencileri, öğretim elemanları, öğretmenler ve çeşitli meslek gruplarındaki (hizmetli, memur) diğer bireylerden oluşmaktadır. Çalışmada düzenlenen yoklama oturumlarından önce yabancı rolünü oynayan kişilerle kendilerinden beklenen rollere ilişkin görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde araştırmanın amacı ve önemi, tuzak türleri, tuzak sunumu sırasında katılımcıların olası tepkileri açıklanmış ve son olarak tuzakların çocuklara nasıl sunulması gerektiğine ilişkin katılımcılara model olunmuştur. Yabancı kişilerin özellikleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Bu araştırmada her bir beceri için en az üçer oturum ön eleme oturumları düzenlenmiş ve bu oturumlar yoklama oturumlarıyla benzer şekilde yapılmıştır. Bu araştırmada basit, emredici, özendirici (Poche vd., 1981) ve yardım isteme olmak üzere dört farklı tuzak türüne ilişkin ön eleme oturumları gerçekleştirilmiştir (Holcombe vd., 1995). Katılımcılardan Arda, Emre ve Soner emredici ve yardım isteme tuzak türlerine ilişkin teklifleri kabul etmişlerdir. Dolayısıyla bu katılımcılar için emredici ve yardım isteme tuzak türlerine yönelik başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Katılımcılardan Berke ise yalnızca emredici tuzak türüne yönelik teklifi kabul etmiştir. Bu katılımcı için ise yalnızca emredici tuzak türüne ilişkin başlama düzeyi verisi toplanmıştır.

Katılımcılar kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisi için sunulan tuzakların tümüne yanlış tepki vermişlerdir. Ön eleme oturumlarında yabancı kişiler kapıyı farklı tuzak senaryoları kurgulayarak çalmışlardır (ör., katılımcı "Kim o?" diye sorarsa, yabancı kişi "Kargo şirketinden geliyorum, kargonuz var!", ya da "Yardım derneğinden geliyorum, yardımda bulunmak ister misiniz?").

Tablo 2*Yabancı Kişilerin Demografik Özellikleri*

Erkek	Kadın	Öğrenci	Personel	Yaş	Ağırlık	Uzunluk
46 kişi	32 kişi	66 kişi	12 kişi	18-45	55-97 kg	159-188 cm

Her katılımcı için ön eleme, başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarında kaçırma girişiminde bulunan yabancı kişi sayısı ve yoklama denemelerinin gerçekleştirildiği ortam sayıları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3*Her Katılımcı için Kaçırma Girişiminde Bulunan Yabancı Kişi Sayısı ve Ortam Sayıları*

Ad	Ön eleme	Başlama düzeyi	Uygulama	İzleme	Ortam
Arda	15	6	10	6	6
Berke	15	6	11	6	5
Emre	15	6	34	2	8
Soner	15	6	14	6	6

Akran ve Yetişkin Model

Katılımcıların izledikleri video görüntülerinde ve sosyal öykülerde kullanılan fotoğraflarda normal gelişim gösteren bir akran ve bir yetişkin model yer almıştır. Akran model 11 yaşında bir erkek ve ilköğrencisidir. Ayrıca akran modelin annesi de öykülerde ve videolarda yetişkin model olarak yer almıştır. Anne 44 yaşında ve katılımcıların anneleriyle benzer boy ve kilodadır. Yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisi için hazırlanan video görüntülerinde ve sosyal öykülerde yer alan yabancı kişi 22 yaşında, erkek ve lisans düzeyinde bir üniversite öğrencisidir. Kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisi için hazırlanan video

görüntülerinde ve sosyal öykülerde yer alan katılımcılar lisans eğitimlerine devam eden 23 yaşında bir erkek ve 22 yaşında bir kız öğrencidir. Video kayıtları ve fotoğraf çekimleri yapılmadan önce akran ve yetişkin modellerle kendilerinden beklenen rollere ilişkin bilgilendirme toplantısı yapılmıştır.

Uygulamacı

Çalışmada düzenlenen tüm oturumlar birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri özel eğitim alanında doktora eğitimine devam eden bir araştırma görevlisi tarafından toplanmıştır.

Ortam ve Veri Toplama Araçları

Yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisine ilişkin tüm yoklama oturumları toplumsal ortamlarda (kafe, süpermarketler, üniversite kampüsü vb.) gerçekleştirilmiştir. Yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisine ilişkin öğretim oturumları her katılımcının evinde ve devam ettiği rehabilitasyon merkezinde gerçekleştirilmiştir. Kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisine ilişkin tüm yoklama ve öğretim oturumları ise katılımcıların evlerinde gerçekleştirilmiştir.

Her iki beceri için yazılan sosyal öyküler tablet bilgisayar aracılığıyla (10.1 inç) Microsoft PowerPoint programı kullanılarak katılımcılara sunulmuştur. Her bir öyküde yedi betimleyici cümle ve bir rehberlik eden cümle olmak üzere sekiz cümle ve dokuz fotoğraf yer almıştır. Yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisine ilişkin yazılan sosyal öyküde katılımcıların ön eleme oturumlarında kabul ettikleri emredici ve yardım isteme tuzak türlerinden korunmaya yönelik cümlelere yer verilmiştir. Örneğin; “Tanımadığım bir kişi bana yaklaşıp annemin beni çağırdığını söyleyerek, yol tarifi sorarak ya da herhangi bir konuda yardım etmemi isteyerek kendisiyle beraber gitmemi isteyebilir”. Kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisinin öğretimi için yazılan öyküde ise yabancı kişilerin zarar verebilme olasılığı vurgulanmıştır. Örneğin; “Kapı zilimizi çalan eğer tanımadığım birisi ise bana zarar verebilir.” Ayrıca çalışmada etkililik, verimlilik, sosyal geçerlik ve güvenilirlik verilerini toplamak için veri toplama formları ve video kamera kullanılmıştır.

Bağımlı Değişkenler

Araştırmanın bağımlı değişkenleri katılımcıların yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden ve kapıyı çalan yabancı kişilerden korunmayı öğrenme düzeyleridir. Alan yazında yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretimiyle ilgili yapılan çalışmalarda bağımlı değişkenlere ilişkin sıfır ile beş puan arasında değişen puanlama çizelgeleri oluşturulduğu görülmüştür (Bergstrom vd., 2014; Lumley vd., 1998; Summers vd., 2011). Bu çalışma için de benzer bir puanlama çizelgesi oluşturulmuştur.

Yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisi için tuzak cümleyi reddetmek, ortamdaki uzaklaşmak ve güvenilir bir yetişkine durumu rapor etmek (5 puan); tuzak cümleyi reddedip ortamdaki uzaklaşmak ancak durumu güvenilir bir yetişkine rapor etmemek (4 puan); tuzak cümleyi reddeden bir ifade bulunmadan ortamdaki uzaklaşmak ve durumu bir yetişkine rapor etmek (3 puan); tuzak cümleyi reddeden bir ifade bulunmadan ortamdaki uzaklaşmak (2 puan); tuzak cümleyi reddetmek ancak ortamdaki uzaklaşmamak (1 puan); tuzağa uymak (0 puan) olarak değerlendirilmiştir.

Kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma için kim olduğunu sormak, kapıyı kapalı tutmak ve durumu güvenilir bir yetişkine rapor etmek (5 puan); kim olduğunu sormak, kapıyı kapalı tutmak ancak durumu güvenilir bir yetişkine rapor etmemek ya da kim olduğunu sormadan durumu güvenilir bir yetişkine rapor etmek (4 puan); kim olduğunu sormadan kapıyı kapalı tutarak kapıda tepkisiz beklemek (3 puan); kim olduğunu sormak, yabancı olduğu halde kapıyı açmak ve durumu güvenilir bir yetişkine söylemeye gitmek (2 puan); kim olduğunu sormak ancak yabancı olduğu halde kapıyı açmak (1 puan); tuzağa uymak (0 puan) olarak değerlendirilmiştir.

Uygulama

Yoklama Oturumları (Başlama Düzeyi ve Günlük Yoklama Oturumları)

Bu çalışmada başlama düzeyi yoklama oturumları ve günlük yoklama oturumları olmak üzere iki tür yoklama oturumu düzenlenmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumları öğretime başlamadan önce en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edinceye kadar her bir katılımcı ve her bir beceri için sürdürülmüştür. Başlama düzeyi yoklama oturumlarında veri toplamak için tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Tek fırsat yöntemi için bağımlı değişkenler için oluşturulan puanlama sistemi kullanılmıştır. Bu bağlamda yabancı kişilerin kaçırma girişiminden korunma becerisine ilişkin katılımcının yanlış tepki verdiği ilk basamakta deneme sonlandırılmıştır. Yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisi için katılımcının beş puan düzeyinde doğru tepkisi dışında

sergilemiş olduğu diğer tüm tepkiler yanlış tepki olarak kabul edilmiş ve puanlanmıştır. Diğer bir ifadeyle eğer katılımcı yabancı kişilerin kaçırma girişimi sırasında kullandıkları tuzak teklifini kabul ederse ya da teklifi reddettiği halde ortamdaki uzaklaşmazsa oturum sonlandırılmıştır. Kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisi için düzenlenen yoklama oturumlarında ise yabancı kişi kapıyı çaldıktan sonra katılımcı kapıyı açarsa oturum sonlandırılmıştır. Günlük yoklama oturumları her bir uygulama oturumunun ardından gerçekleştirilmiştir ve başlama düzeyi yoklama oturumlarında izlenen sürecin aynısı izlenmiştir. Günlük yoklama oturumlarında öğretilen beceriler için her gün bir oturum düzenlenmiş ve her yoklama oturumunda birer deneme yapılmıştır. Yabancı kişilerin kaçırma girişimlerine ilişkin tuzak türleri sırayla sunulurken, kapıyı çalan yabancı kişiler her defasında farklı bir rolle (elektrikçi, kargocu vb.) kapıyı çalmışlardır.

Yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisi için yoklama oturumları şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Her bir katılımcının kısa bir süreliğine bulunduğu ortamda yalnız kalması sağlanmıştır (ör., okul çıkışında annesi katılımcıya “Sen burada bekle ben birazdan geleceğim!” diyerek katılımcıyı yalnız bırakmıştır). Daha sonra yabancı bir kişi katılımcının yanına gelmiş ve tuzak türlerinden birisini sunarak kaçırma girişiminde bulunmuştur (ör., “Merhaba! Burada bir otobüs durağı var mı, biliyorsan benimle gelip bana gösterebilir misin?”). Katılımcı beş saniye içinde doğru tepki verdiği bir başka ifadeyle katılımcı kendisine sunulan kaçırma teklifini “5 sn.” içinde reddedip (“Hayır” ya da reddetme anlamına gelen başka bir ifade ya da jest ve mimikler), bulunduğu ortamdaki uzaklaştığında ve durumu annesine bildirdiğinde katılımcının annesi katılımcıyı sözel olarak pekiştirmiştir. Yanlış tepki verdiği ise diğer bir ifadeyle yabancı bir kişinin teklifini kabul ettiğinde kaçırma girişimini sunan yabancı kişi bir bahane bularak (ör., “Cep telefonum çalıyor benim hemen gitmem gerek, sen burada bekle”) birkaç saniye içerisinde katılımcının yanından ayrılmıştır.

Kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisi için yoklama oturumları şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Öncelikle yabancı bir kişi kargocu veya elektrik görevlisi gibi bir rolle katılımcının oturduğu evin kapısını çalmıştır. Daha sonra katılımcı kapıyı kimin çaldığını kontrol etmeye kendi gidiyorsa herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır. Eğer katılımcı kapıya yönelmediyse annesi katılımcıyı kapıya bakmaya yönlendirmiştir (ör., “Emre kapıya bakar mısın?”). Katılımcı doğru tepki verirse, bir başka ifadeyle kapıya doğru yaklaşmış, “Kim o?” diye sorarsa ve “5 sn.” içerisinde kapıyı açmadan kapının yanından uzaklaşmış, yabancı bir kişinin kapıda olduğunu evdeki bireylerden birine bildirirse katılımcının annesi katılımcıyı sözel olarak pekiştirmiştir (ör., “Aferin!”). Ancak yanlış tepki verirse, diğer bir ifadeyle katılımcı kapıyı açarsa annesi hemen kapıya gelerek oturumu sonlandırmıştır (ör., “Kargo gelmiş, tamam ben ilgilenirim”).

Uygulama Oturumları

Başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra yansız atama yoluyla sosyal öykülerin yalnız sunulduğu ve video modelle birlikte sunulduğu öğretim uygulamalarına atanan becerilerin öğretilmesine başlanmıştır. Her iki uygulama için gerçekleştirilen öğretim oturumlarında da öyküler araştırmada yer alan katılımcıların kendileri tarafından tablet bilgisayardan okunmuştur. Her iki öğretim uygulamasında tüm oturumlar bire-bir öğretim düzenlemesiyle gerçekleştirilmiş, haftanın yedi günü ve her gün bir oturum yapılmıştır. Oturumlar 3-6 dakika sürmüştür.

Sosyal Öykülerin Yalnız Sunulduğu Öğretim Uygulaması. Öncelikle uygulamacı, katılımcının dikkatini çalışmaya yöneltmesini sağlamak için katılımcıya özel dikkat sağlayıcı ipucunu sunmuştur (“Benimle çalışmaya hazır mısın? Şimdi bir öykü okuyacaksın daha sonra ben bu öyküyle ilgili sana bazı sorular soracağım, tamam mı?”). Katılımcı çalışmaya hazır olduğunu işaretleyince ya da sözel olarak ifade ettiğinde uygulamacı tarafından pekiştirilmiştir (ör., “Harika!”). Öykü katılımcı tarafından okunduktan sonra araştırmacı katılımcıya öyküyle ilgili sorular sormuş (ör., “Neden tanımadığın birisine kapıyı kapalı tutman gerekir?”) ve katılımcıdan tüm bu sorulara doğru yanıt vermesini beklemiştir (ör., “Çünkü bana zarar verebilir”). Katılımcı tüm sorulara doğru yanıt vermesi durumunda sözel olarak pekiştirilmiştir (ör., “Aferin, çok güzel”) ve süreç sonlandırılarak katılımcının hedef beceriyi sergileyeceği ortama geçmesi sağlanmıştır. Katılımcının öyküyü anlayıp anlamadığına ilişkin sorulardan birine yanlış yanıt vermesi durumunda, yanlış yanıt verilen soruyla ilgili kısım öyküde bulunarak tekrar okunmuş ve ilgili değerlendirme sorusu tekrar sorulmuştur. Katılımcının tekrar yanlış yanıt vermesi durumunda doğru yanıtla ilişkin model olunmuş ve hemen sonra davranışın sergileneneği ortama geçilerek öğretim süreci sonlandırılmıştır.

Sosyal Öykülerin Video Modelle Birlikte Sunulduğu Öğretim Uygulaması. Sosyal öykülerin yalnız sunulduğu öğretim uygulamasında izlenen adımlar bu öğretim uygulamasında da aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sürecinde farklı olarak sosyal öykü uygulamasının hemen ardından video modelle öğretim sürecine başlanmıştır. Video modelle öğretim sürecinde ilk olarak katılımcıya dikkat sağlayıcı ipucu sunulmuştur (ör., “Benimle video izlemeye hazır mısın?”). Katılımcı çalışmaya hazır olduğunu işaretleyince ya da sözel olarak ifade

ettiğinde uygulamacı tarafından pekiştirilmiştir (ör., “Çok güzel!”). Daha sonra katılımcıya tablet bilgisayardan hedef davranışın sergilenmesine ilişkin video görüntüsü izletilmiştir. Video görüntüleri sosyal öykü uygulamasının gerçekleştirildiği ortamda katılımcıya sunulmuştur. Videoda model akran katılımcı tarafından gerçekleştirilmesi beklenen beceriyi bağımsız olarak sergileyerek model olmuştur. Araştırmacı ve katılımcı video görüntüsünü birlikte izlemişlerdir. Video görüntüsü izlendikten sonra katılımcının sürece katılımı pekiştirilmiştir (ör; “Aferin çok güzel izledin”). Daha sonra katılımcının hedef beceriyi sergileyeceği ortama geçilerek süreç sonlandırılmıştır.

İzleme ve Genelleme

İzleme oturumları öğretim tamamlandıktan 1, 2 ve 4 hafta sonra gerçekleştirilmiştir. Yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisinin farklı toplumsal ortamlarda sınanmış olması ve tuzak girişimlerinde farklı kişilerle çalışılmış olmasının ortamlar arası ve kişilerarası genellenmenin deney süreci boyunca gerçekleştirilmesine olanak sağladığı düşünülmektedir. Kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisinin öğretimi için gerçekleştirilen yoklama denemelerinde kapıyı çalan kişilerin her defasında farklılaşması ve bu kişilerin kapıyı farklı gerekçelerle çalmaları bu beceride de genellenmenin deney süreci boyunca gerçekleşmesini sağlamıştır. Bu nedenle çalışmada ayrı genelleme oturumları düzenlenmemiştir. İzleme aşamasında yoklama oturumlarındaki sürecin aynısı izlenmiştir.

Gözlemciler arası Güvenirlik

Tüm oturumların en az %30’undan gözlemciler arası güvenirlilik verisi toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlilik verilerinin analizi için [(görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100] formülü kullanılmıştır (Erbaş, 2012). Tüm oturumlarda tüm katılımcılar için %100 gözlemciler arası güvenirlilik katsayısı elde edilmiştir.

Uygulama Güvenirliği

Tüm oturumların en az %30’undan uygulama güvenirliliği verisi toplanmıştır. Uygulama güvenirliliği katsayısının hesaplamasında [gözlenen uygulamacı davranışı / planlanan uygulamacı davranışı x 100] formülü kullanılmıştır (Erbaş, 2012). Tüm oturumlarda tüm katılımcılar için %100 uygulama güvenirlilik katsayısı elde edilmiştir.

Sosyal Geçerlik

Araştırmada öğretilen hedef becerilerin önemi, bu becerileri öğretmekte kullanılan uygulamaların uygunluğu ve elde edilen davranış değişikliklerinin önemiyle ilgili katılımcıların kendilerinden ve annelerinden görüş alınarak çalışmanın sosyal geçerliği incelenmiştir. Araştırmacılar, katılımcılar ve anneleri için farklı sosyal geçerlik formları geliştirmişlerdir. Katılımcılar ve anneleri için hazırlanan sosyal geçerlik soru formunda yer alan kapalı uçlu ve kısa yanıtli sorular Tablo 5 ve Tablo 6’da sunulmaktadır. Kapalı uçlu soruları yanıtlarken verilecek yanıtlar evet, hayır, kararsızım seçeneklerinden oluşmaktadır. Sosyal geçerlik formları katılımcılara ($n = 4$) ve katılımcıların annelerine ($n = 4$) kapalı zarf içinde birinci yazar tarafından verilmiştir. Katılımcılar ve anneleri formları doldurduktan sonra birinci yazara içinde sosyal geçerlik formlarının olduğu kapalı zarfları elden teslim etmişlerdir.

Bulgular

Etkililik ve Verimlilik Bulguları

Şekil 1, 2, 3 ve 4 sırasıyla Arda, Berke, Soner ve Emre için başlama, uygulama ve izleme oturumları sırasındaki doğru tepkilerin puanlarını göstermektedir. Araştırmanın etkililik bulguları, OSB olan dört katılımcıdan üçünün yabancı kişilerden korunma becerilerini her iki uygulamayla da ölçütü karşılar düzeyde öğrendiklerini göstermiştir. Dördüncü katılımcı için sosyal öykülerin yalnız sunulduğu öğretimin daha etkili olduğu gözlenmiştir.

Arda, Soner ve Emre başlama düzeyi evresinde hedef becerilere ilişkin doğru tepki sergileyememişlerdir. Berke başlama düzeyi evresinde yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisine ilişkin doğru tepki sergileyemezken, kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisine ilişkin 1 puan düzeyinde tepki sergilemiştir.

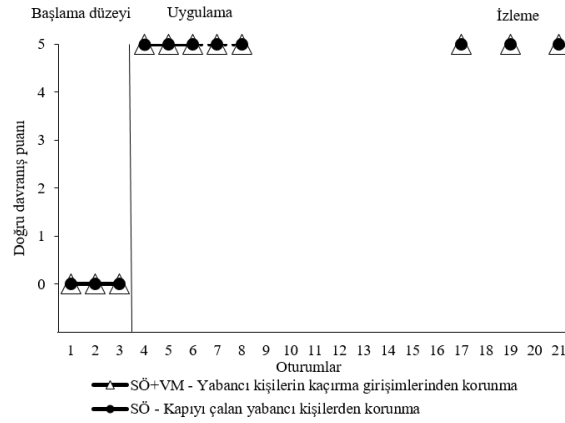
Uygulama evrelerinde Arda, Soner ve Berke’ye öğretilen hedef becerilerin eğilim ve düzeylerinde ilerleme görülmüş ve bu katılımcılar her iki beceri için de ölçütü karşılar düzeyde performans göstermişlerdir. Emre, sekiz öğretim oturumunda hedeflenen becerileri öğrenme düzeyinde önemli bir gelişme kaydedemeyince sırasıyla “sözel ipucu”, “sıfır saniyeli sözel ipucu” ve “hata düzeltmesi” uyarlamalarına yer verilmiştir. Emre uygulama evresinde yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisine ilişkin belirli bir düzeyde

performans sergilemiş olmasına rağmen öğretim süreci sonunda dört oturum üst üste sıfır puan düzeyinde tepki sergilemiş ve bu aşamadan sonra öğretim süreci sonlandırılmıştır. Emre kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisinde ölçütü karşılayarak beş puan düzeyinde doğru tepki göstermiştir.

İzleme oturumlarında Arda, Berke ve Soner öğrendikleri becerileri öğretim sona erdikten 1, 2 ve 4 hafta sonra da sürdürmüşlerdir. Emre kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisini öğretim sona erdikten sonra da korumuştur.

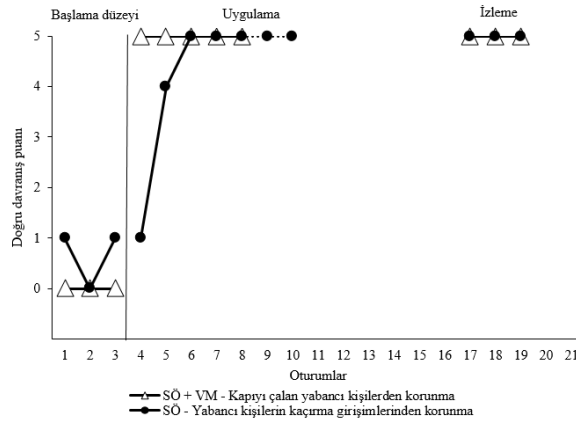
Şekil 1

Arda'nın Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Oturumlarına İlişkin Doğru Davranış Puanları



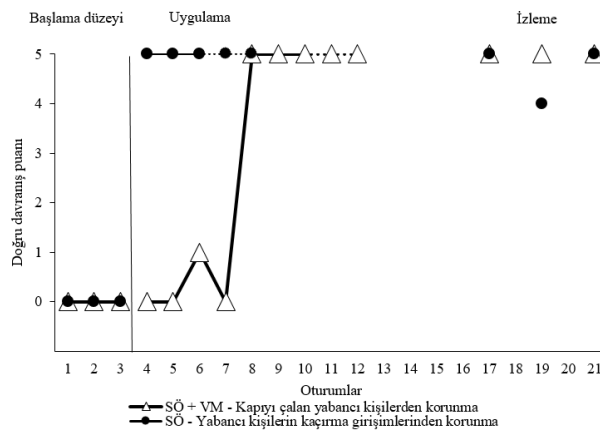
Şekil 2

Berke'nin Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Oturumlarına İlişkin Doğru Davranış Puanları



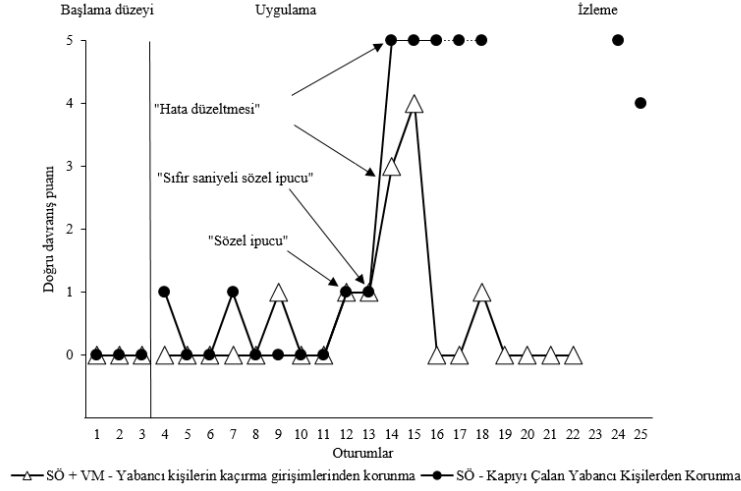
Şekil 3

Soner'in Başlama düzeyi, Uygulama ve İzleme Oturumlarına İlişkin Doğru Davranış Puanları



Şekil 4

Emre'nin Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Oturumlarına İlişkin Doğru Davranış Puanları



Öğretim uygulamaları ve hedef becerilere ilişkin verimlilik parametreleri Tablo 4'te sunulmuştur. Bu çalışmada iki uygulama arasında verimlilik değişkeni açısından önemli bir fark görülmemiştir.

Tablo 4

Verimlilik Bulguları

Katılımcılar	Uygulama ve beceri	Oturum sayısı	Deneme sayısı	Yanlış tepki sayısı	Süre
Arda	SÖ+VM-kaçırma	5	5	0	21:11
	SÖ-kapı	5	5	0	17:03
Berke	SÖ+VM-kapı	5	5	0	17:58
	SÖ-kaçırma	7	7	2	20:51
Emre	SÖ+VM-kaçırma	23	25	19	01:55:44
	SÖ-kapı	20	20	10	56:25
Soner	SÖ+VM-kapı	9	9	4	41:52
	SÖ-kaçırma	5	5	0	23:28

Not: SÖ = sosyal öyküler; VM = video model.

Sosyal Geçerlik

Sosyal geçerlik bulguları katılımcıların kendilerinin ve annelerinin çalışma hakkında genel olarak olumlu görüşler ifade ettiklerini göstermiştir. Annelere çalışmanın beğendikleri yönlerinin neler olduğu sorulduğunda annelerden biri bu konudaki görüşünü “Çalışma eğlenceli ve öğretici, ayrıca görsel materyallerin kullanılması uygulamayı anlaşılır kılıyor” şeklinde belirtmiştir. Diğer bir anne “Çocuğumun becerileri hızlı öğrendiğini düşünüyorum. Hatta diğer normal gelişim gösteren çocuklar için de sosyal öykülerin kullanılmasını tavsiye ederim.” şeklinde görüşünü bildirmiştir. Annelerden biri çalışmaya ilişkin olumsuz görüşünü “Bu çalışma bir uzman tarafından gerçekleştirildiği için çocuğum becerileri öğrendi eğer biz öğretmeye çalışsaydık öğrenemezdi.” şeklinde belirtmiştir. Katılımcılar çalışma sonunda yabancı kişilerden korunmanın kendileri için önemli olduğunu ve sosyal öyküleri tablet bilgisayar aracılığıyla okumaktan memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılara “Çalışma sonunda kendinizde gördüğünüz değişiklik nedir?” diye sorulduğunda tanımadıkları kişilerden nasıl korunmaları gerektiğini öğretim oturumlarında öğrendikleri biçimde betimlemişlerdir. Ayrıca katılımcılardan biri çalışma sonunda yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunmayı anlatan bir resim çizmiş ve bunu uygulamacıya teslim etmiştir. Katılımcılara çalışmanın beğenmedikleri yönlerinin neler olduğu sorulduğunda bu çalışmada beğenmedikleri herhangi bir şey olmadığını ifade etmişlerdir. Ailelerin ve katılımcıların sosyal geçerlik anketinde yer alan sorulara verdikleri yanıtlar Tablo 5 ve Tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 5*Sosyal Geçerlik Anketinde Yer Alan Sorulara Velilerin Verdiği Yanıtlar*

Sorular	Evet	Hayır	Kararsızım
Çocuğunuzun güvenlik becerilerini öğrenmesinin önemli ve gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?	4	-	-
Çocuğunuzun yabancı kişilerden korunma becerilerini öğrenmesinin önemli ve gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?	4	-	-
Çocuğunuza kötü niyetli yabancı kişilerden kendini koruma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin kullanılmasından hoşnut oldunuz mu?	4	-	-
Çocuğunuza kötü niyetli yabancı kişilerden kendini koruma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin video modellerle birlikte kullanılmasından hoşnut oldunuz mu?	4	-	-
Çocuğunuza yabancı kişilerden kendini koruma becerilerinin öğretimi için toplumsal ortamlarda öğretim yapılmasından hoşnut oldunuz mu?	4	-	-
Çocuğunuza yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretimi için çocuğunuzun tanımadığı çok sayıda kişinin kullanılmasını uygun buldunuz mu?	4	-	-
Çocuğunuzun yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisini öğrendiğini düşünüyor musunuz?	3	1	-
Çocuğunuzun kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisini öğrendiğini düşünüyor musunuz?	4	-	-
Bu uygulamadan sonra en azından uzaktan gözeterek çocuğunuzun park, sokak gibi yerlerde bir süre yalnız başına bırakır mısınız?	3	-	1
Çocuğunuzun bu uygulamada öğrendiği yabancı kişilerden kendini koruma becerileri sayesinde günlük yaşamını daha güvenli bir biçimde geçireceğini düşünüyor musunuz?	3	-	1

Tablo 6*Sosyal Geçerlik Anketinde Yer Alan Sorulara Katılımcıların Verdikleri Yanıtlar*

Sorular	Evet	Hayır	Kararsızım
Bu çalışmada öğrendiğiniz tanımadığımız kişilerin sizi bir yere götürme teklifinden uzaklaşmak becerisinin önemli olduğunu düşünüyor musunuz?	4	-	-
Bu çalışmada öğrendiğiniz tanımadığımız kişilere kapıyı kapalı tutmak becerisinin önemli olduğunu düşünüyor musunuz?	4	-	-
Bu çalışmada tablet bilgisayar aracılığıyla öykü okumaktan hoşnut oldunuz mu?	4	-	-
Dışarda yalnız başınıza kaldığınızda tanımadığımız bir kişi sizi bir yere götürme teklifi yaptığında ne yapmanız gerektiğini biliyor musunuz?	4	-	-
Evde kapı zilini tanımadığınız kişiler çaldığında ne yapmanız gerektiğini biliyor musunuz?	4	-	-

Tartışma

Bu araştırmada, OSB olan bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız sunumuyla video modellerle birlikte sunulmasının etkililik ve verimliliklerinin farklılaşmış farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular OSB olan dört katılımcıdan üçünün yabancı kişilerden korunma becerilerine ilişkin ölçütü karşılar düzeyde performans sergilediklerini ve iki uygulamanın etkililiklerinin edinim aşamasında olduğu gibi kalıcılık aşamasında da farklılaşmadığını göstermektedir. Dördüncü katılımcı Emre için sosyal öykülerin yalnız sunumu sosyal öykülerin video modellerle birlikte sunulmasından daha etkili olmuştur. Öğretim uygulamaları arasında verimlilik değişkeni açısından önemli bir fark görülmemiştir.

Bu araştırmanın bulgularının çeşitli becerilerin öğretiminde sosyal öykülerin yalnız veya video modellerle birlikte sunulması etkililiklerinin incelendiği çalışmalarda elde edilen bulgularla tutarlılık gösterdiği söylenebilir. (Barry & Burlew, 2004; Bernad-Ripoll, 2007; Hagiwara & Myles, 1999; Kurt & Kutlu, 2019; Sansosti & Powell-Smith, 2008). Araştırmanın etkililik bulguları olumlu olmakla birlikte, çalışma sırasında gözlenen birkaç noktanın tartışılması önemli görülmektedir. Bu araştırmada katılımcılardan Emre'nin ilk sekiz öğretim oturumundan sonra her iki beceriye ilişkin performansında önemli bir ilerleme kaydedilememiştir. Daha sonraki öğretim oturumlarında her iki becerinin öğretimine ilişkin aşamalı olarak bazı uyarlamalar yapılmıştır. İlk olarak 9. ve 10. öğretim oturumlarından sonra yoklama oturumlarından hemen önce sözel ipucu kullanılmıştır (ör., "Eğer dışarı çıktığında yanına yabancı bir kişi yaklaşır kendisiyle beraber gitmeni isterse ona "Hayır" deyip hemen yanından uzaklaş ve bu durumu annene anlat, yoksa sana zarar verebilir."). İkinci olarak 11. 12. ve 13. öğretim

oturumlarından sonra düzenlenen yoklama denemelerinde sözel ipucu katılımcıya her iki beceri için de sıfır saniyeli olarak sunulmuştur (ör., yabancı bir kişi yaklaşmış Emre'ye "Annen benimle gelmeni istedi." dediği anda Emre'ye "Hayır" de ve yabancı kişinin yanından uzaklaş). Yine bir ilerleme kaydedilemeyince son olarak 14. ve 15. öğretim oturumlarından sonra düzenlenen yoklama denemelerinde hata düzeltilmesi yapılmış diğer bir ifadeyle Emre'nin yanlış tepkisinin ardından katılımcıya yabancı kişilere karşı nasıl tepki vermesi gerektiği sözel olarak ifade edilmiştir (ör., "Bak! Kapıda yabancı bir kişi var, kapıyı kapalı tutmalısın ve kapıda yabancı bir kişi olduğunu annene söylemelisin, çünkü sana zarar verebilir."). Bu aşamadan sonra Emre'nin hedef becerilere ilişkin performansında belirli bir düzeyde ilerleme kaydedilmiştir. Bu uyarılmanın ardından katılımcı kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisinde ölçütü karşılar düzeyde performans sergilemiştir. Ancak ilerleyen oturumlarda Emre yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisinde ölçütü karşılar düzeyde performans sergileyememiştir. Sonuç olarak Emre öğretim uygulamalarının yanı sıra hata düzeltilmesinin kullanılmasıyla becerilerden sadece birini öğrenebilmiştir. Çalışmanın etik gereği olarak Emre'nin öğrenemediği beceri için öğretime başka bir uygulamayla devam edilmesi planlanmış, ancak dönem sonunda katılımcının tatil için bulunduğu şehirden ayrılması nedeniyle çalışmaya devam edilememiştir. Emre'nin anne ve babasına süreçle ilgili bilgi verilerek bu konudaki farkındalıkları sağlanmıştır.

Emre'nin yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisine ilişkin ölçüt düzeyinde doğru tepki sergileyememesinin birkaç nedeni olabilir. İlk olarak; Emre için öğretilmesi hedeflenen beceriler her ne kadar işlevsel olarak birbirine benzer olsa da birbirinden bağımsız becerilerdir. Yabancı kişilerin kaçırma girişiminden korunma becerisi sırasında katılımcılar yabancı kişilerle yüz yüze ve açık bir iletişim kurmak durumunda kalırken, kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisini sergileme sırasında katılımcı ile yabancı kişi arasındaki iletişim kapı arkasından sağlanmaktadır. Emre'nin GOBDÖ-2-TV'ye göre OSB indeks puanının diğer katılımcılardan yaklaşık 30 puan yüksek olması ve OSB ile ilişkili ekolali, anksiyete, dikkat eksikliği gibi davranış özelliklerinin araştırmacı tarafından gözlenmiş olması Emre'nin diğer katılımcılara kıyasla OSB'den daha yoğun bir biçimde etkilenmiş olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca OSB'li bireylerin sınırlı yinelenen ilgi ve davranışları çevreleriyle olan ilişkilerini ve farkındalıklarını önemli düzeyde sınırlamaktadır. Yaşanan tüm bu yetersizlikler OSB'li bireylerin karşılaşacakları güvenli ve güvensiz durumları birbirinden ayırt etmeyi zorlaştırabilmektedir (Abadir vd., 2021). Bu nedenle Emre için yüz yüze iletişim kurmak ve başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamlandırmak ve bu süreci yönetmek daha zor olmuş olabilir. İkinci olarak; Emre'nin alışveriş merkezi, kafe, restaurant gibi çeşitli ortamlarda tanımadığı yabancı kişilerin ya da okulda arkadaşlarının yanıtı hayır olabilecek isteklerini reddedemediği araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Örneğin, Emre yabancı bir kişi kendisinden cep telefonunu istediğinde ona hayır diyememektedir ya da sınıfta bir arkadaşı para istediğinde onu reddetmemektedir. Bu durum ayrıca Emre'nin ailesi tarafından da ifade edilmiştir. Bir başka deyişle araştırmacının gözlemleri ve anne-babasının ifadelerine göre Emre reddetme becerisine sahip değildir. Buradan hareketle çocuk kaçırma girişimlerinden korunma becerisinin öğretime yönelik yapılacak ileri araştırmalarda katılımcılardan sergilemeleri beklenen önkoşul beceriler arasında reddetme becerisinin de yer alması düşünülebilir.

Bu çalışmada sosyal öykülerin yalnız sunulduğu uygulama ile video modelle birlikte sunulduğu uygulama arasında verimlilik değişkeni açısından önemli bir fark görülmemiştir. Sosyal öykülerin video modelle birlikte sunulmasının verimlilik değişkeni açısından bir fark yaratmamış olması izleyen biçimde tartışılabilir. İlk olarak OSB olan bireylere çeşitli becerilerin öğretiminde sosyal öykülerle birlikte birden fazla öğretim uygulamasının kullanılması OSB olan bireylerin dikkatlerini sürdürmelerini zorlaştırmış olabilir (Polderman vd., 2013; Reed & McCarthy, 2012). Bu araştırmada katılımcılar sosyal öykü uygulamasından sonra yaklaşık 36-38 saniye video modelle öğretim uygulamasında kullanılan hedef beceriye ilişkin video görüntülerini izlemişlerdir. Bu durum katılımcıların dikkatlerini sürdürmelerini zorlaştırarak sosyal öykülerin yalnız sunumunun üç katılımcı için bazı parametreler açısından daha verimli olmasına neden olmuş olabilir. İleri araştırmalarda sosyal öyküler ve video modelle öğretimi ard arda sunmak yerine sosyal öyküdeki her bir cümle için o cümleyi betimleyen video görüntülerinin çekildiği videolaştırılmış sosyal öykülerle sosyal öykülerin yalnız sunulduğu öğretim uygulamalarının etkililik ve verimlilik açısından karşılaştırılmasının önemli olabileceği düşünülmektedir. İkinci olarak bu araştırmada sosyal öykülerin video modelle birlikte ard arda sunulduğu tüm öğretim oturumlarında önce sosyal öykü okunmuş, ardından video model katılımcılara izletilmiştir. Çalışmada boyunca bu sıralamanın izlenmiş olmasının araştırma bulgularını etkilemiş olabileceği düşünülebilir. Dolayısıyla, ileri araştırmalarda sosyal öykülerin ve video modelle öğretimin sunum sıralaması değiştirilerek benzer araştırmalar yinelenebilir.

Alan yazında sosyal öykülerin video modelle birlikte sunulduğu yayımlanmış araştırmalarda yaşları 6-9 arasında değişen OSB olan bireylerle çalışılmış ve oynanan bir oyuna katılma, göz kontağı kurma, iletişim başlatma, duygu durum hallerinin (mutluluk, öfke, endişe, hayal kırıklığı ve sakinlik) farkına varma ve anlama gibi

sosyal becerilerin öğretimi hedeflenmiştir (Bernad-Ripoll, 2007; Sansosti & Powel-Smith, 2008; Scattone, 2008). Yapılan araştırmaların bulguları katılımcıların hedeflenen becerileri farklı düzeylerde öğrendiklerini göstermektedir. Örneğin, Scattone (2008) OSB olan bir bireye iletişim becerilerinin öğretiminde sosyal öykülerin video modellerle birlikte sunulmasının etkililiğini incelemiştir. Yapılan araştırmanın bulguları katılımcının iki davranışı belirli düzeylerde sergilediğini gösterirken bir davranışı sergileyemediğini göstermiştir. Dolayısıyla yaptığımız araştırmada da Emre'nin hedef becerilerden birini öğrenememesi Scattone'un (2008) araştırmasından elde edilen bulguyla benzerlik göstermektedir.

Alanyazında sosyal öyküler ve video modellerle öğretimin bir başka uygulamayla bir arada kullanılmadan yalnız başlarına yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde etkililiklerinin incelendiği araştırmalar da bulunmaktadır (Godish vd., 2017; Kurt & Kutlu, 2019). Bulgular her iki uygulamanın da bu becerilerin öğretiminde etkili bir şekilde kullanılabilirliğini göstermektedir. Ancak bu iki uygulamanın yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı bir araştırmaya alanyazında rastlanmamıştır. Dolayısıyla ileri araştırmalarda sosyal öyküler ve video modellerle öğretimin yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde karşılaştırılabilirliği araştırmalar planlanabilir.

Araştırmanın etkililik ve verimlilik bulgularının yanı sıra tartışmaya değer bazı olumlu yanları olduğu düşünülmektedir. İlk olarak, araştırmanın deney sürecinde yabancı kişilerin kaçırma girişimlerinden korunma becerisiyle ilgili gerçekleştirilen tüm oturumlar farklı toplumsal ortamlarda (ör., rehabilitasyon merkezi, market, kırtasiye önü, okul bahçesi, katılımcıların evlerine yakın caddeler ve sokaklar gibi çeşitli ortamlarda), farklı kişilerle (78 kişi) (ör., yaşları, boyları, kiloları, kıyafetleri, meslekleri) ve gün içindeki farklı zaman dilimlerinde (sabah, öğlen, akşam) gerçekleştirilmiştir. Kapıyı çalan yabancı kişilerden korunma becerisiyle ilgili gerçekleştirilen tüm oturumlar farklı kişilerle ve farklı zamanlarda kapıyı çalmak için çeşitli gerekçelerle gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla öğretim uygulamalarının edinim aşamasında farklı koşullar altında gerçekleştirilmesinin katılımcıların tüm deneysel süreç boyunca öğrendikleri becerileri farklı koşullara genellemelerini sağladığı düşünülmektedir. İkinci olarak, sosyal öykü uygulamalarının sosyal geçerlik boyutunun incelendiği diğer çalışmalarda sosyal geçerliğin anne/baba veya öğretmen (Chan & O'Reilly, 2008; Thompson & Johnston, 2013; Turhan & Vuran, 2015) görüşlerine dayalı olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bu çalışmada sosyal geçerlik verilerinin annelerin yanı sıra araştırmada yer alan katılımcıların görüşlerine dayalı olarak toplanmış olması ve katılımcıların çalışmayla ilgili olumlu görüş bildirmeleri bu araştırmanın bir başka olumlu yönü olarak düşünülebilir. Üçüncü olarak, bu araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliğinin tüm katılımcılarda tüm oturumlar için %100 olması bu araştırmanın diğer bir güçlü yönü olarak düşünülebilir.

Araştırmanın güçlü yanlarının yanı sıra bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. İlk olarak, bugüne değin OSB olan çocuklara kaçırma girişimlerinden korunma becerisinin öğretimine yönelik yapılan araştırmalarda çocuklara yalnızca yabancı kişilerden korunmalarının öğretimi amaçlanmıştır (Akmançoğlu & Tekin-İftar, 2011; Bergstrom vd., 2014; Godish vd., 2017; Gunby & Rapp, 2014; Gunby vd., 2010; Kurt & Kutlu, 2019; Ledbetter-Cho vd., 2016). Bu araştırmada da yalnızca yabancı kişilerle çalışılmış olması bir sınırlılık olarak kabul edilebilir. Her ne kadar yabancı kişiler tarafından gerçekleştirilen çocuk kaçırma vakalarının çocuğun hayatı açısından daha tehlikeli sonuçları olabilese de çocuk kaçırma vakalarının büyük bir çoğunluğu aile üyeleri tarafından gerçekleştirilmektedir (Holcombe vd., 1995; Kutlu & Kurt, 2020). Buradan hareketle ileri araştırmalarda OSB olan çocukların tanıdıkları bireylerden ya da aile üyelerinin kaçırma girişimlerinden korunmalarının öğretimi planlanabilir. İkinci olarak, bu araştırmada her iki beceriye ilişkin günlük yoklama denemeleri sırasında kaçırma girişimini sunan ve kapıyı çalan kişilerin büyük bir çoğunluğunu 18-23 yaş aralığındaki bireyler oluşturmuştur. Orta yaş grubunun çalışma koşulları nedeniyle çoğunlukla gün içerisinde uygun olmadıkları için çalışmaya katılamamaları ve bu yüzden denemelerin çoğunlukla genç yaş grubuyla gerçekleştirilmiş olması araştırmanın diğer bir sınırlılığı olarak düşünülebilir. Alan yazında OSB olan bireylere sosyal öykülerin yalnız sunulduğu ve video modellerle birlikte sunulduğu öğretim uygulamalarının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırıldığı başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada yalnızca dört katılımcıyla yürütülmüştür. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen bulguların genellenebilmesi için benzer çalışmaların farklı uygulamacılarla (aileler, öğretmenler) ve farklı yaş gruplarındaki katılımcılarıyla yürütülmesi önerilebilir.

Sonuç olarak bu araştırmada sosyal öykülerin yalnız ve video modellerle birlikte sunulduğu öğretim uygulamaları dört katılımcının üçünde benzer şekilde etkili bulunmuştur. Dolayısıyla, öğretmenlere, araştırmacılara, uygulamacılarla ve ailelere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretiminde öğrencilerinin özelliklerini ve tercihlerini dikkate alarak bu öğretim uygulamalarından yalnızca birini kullanmalarının uygun olabileceği düşünülmektedir. Ancak iki farklı öğretim uygulaması için hazırlık yapmak yerine yalnızca sosyal öyküleri kullanmak zaman ve çaba açısından daha verimli olarak değerlendirilebilir.

Destek

Bu çalışma Anadolu Üniversitesi BAP komisyonunca kabul edilen 1305E097 numaralı proje ve TÜBİTAK 2214-A - Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Burs Programı kapsamında desteklenmiştir.

Yazarların Katkı Düzeyleri

Metehan Kutlu ve Onur Kurt çalışmayı tasarlamış; Metehan Kutlu Onur Kurt'un desteğiyle uygulamayı gerçekleştirmiş; metni Metehan Kutlu ve Onur Kurt yazmıştır. Her iki yazar da son makaleyi okumuş ve onaylamıştır.

Teşekkür

Araştırmanın güvenilirlik verilerini toplayan Dr. Erkan Kurnaz'a çok teşekkür ederim.

Kaynaklar

- Abadir, C. M., DeBar, R. M., Vladescu, J. C., Reeve, S. A., & Kupferman, D. M. (2021). Effects of video modeling on abduction-prevention skills by individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis, 54*(3), 1139-1156. <https://doi.org/10.1002/jaba.822>
- Akmanoğlu, N., & Tekin-İftar, E. (2011). Teaching children with autism how to respond to the lures of strangers. *Autism, 15*(2), 205-222. <https://doi.org/10.1177/1362361309352180>
- Akmanoğlu, N., Yanardağ, M., & Batu, E. S. (2014). Comparing video modeling and graduated guidance together and video modeling alone for teaching role playing skills to children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 49*(1), 17-31. <https://www.jstor.org/stable/23880652>
- Barry, L., & Burlew, S. (2004). Using social stories to teach choice and play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19*(1), 45-51. <https://doi.org/10.1177/10883576040190010601>
- Bellini, S., & Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children, 73*(3), 264-287. <https://doi.org/10.1177/001440290707300301>
- Bergstrom, R., Najdowski, A. J., & Tarbox, J. (2014). A systematic replication of teaching children with autism to respond appropriately to lures from stranger. *Journal of Applied Behavior Analysis, 47*(4), 861-865. <https://doi.org/10.1002/jaba.175>
- Bernad-Ripoll, S. (2007). Using a self-as-model video combined with social stories to help a child with asperger syndrome understand emotions. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 22*(2), 100-106. <https://doi.org/10.1177/10883576070220020101>
- Chan, J. M., & O'Reilly, M. F. (2008). A social stories intervention package for students with autism in inclusive classroom settings. *Journal of Applied Behavior Analysis, 41*(3), 405-409. <https://doi.org/10.1901/jaba.2008.41-405>
- Cihak, D. F., Smith, C. C., Cornett, A., & Coleman, M. B. (2012). The use of video modeling with the picture exchange communication system to increase independent communicative initiations in preschoolers with autism and developmental delays. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 27*(1), 3-11. <https://doi.org/10.1177/1088357611428426>
- Cihak, D. F. (2011). Comparing pictorial and video modeling activity schedules during transitions for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(1), 433-441. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.06.006>
- Diken, İ. H., Ardiç, A., & Diken, Ö. (2011). *Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe versiyonu kullanım kılavuzu*. Maya Akademi.
- Erbaş, D. (2012). Güvenirlilik. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar içinde* (ss. 109-131). Türk Psikologlar Derneği.
- Federal Bureau of Investigation. (2020). *National Crime Information Center*. <https://irp.fas.org/agency/doj/fbi/is/ncic.htm>
- Gast, D. L. (2010). *Single subject research methodology in behavioral sciences*. Routledge.
- Godish, D., Miltenberger, R., & Sanchez, S. (2017). Evaluation of video modeling for teaching abduction prevention skills to children with autism spectrum disorder. *Advances in Neurodevelopmental Disorders, 1*, 168-175. <https://doi.org/10.1007/s41252-017-0026-4>
- Gray, C., & Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior, 8*(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/108835769300800101>
- Gunby, K. V., Carr, J. E., & Leblanc, L. A. (2010). Teaching abduction-prevention skills to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 43*(1), 107-112. <https://doi.org/10.1901/jaba.2010.43-107>

- Gunby, K. V., & Rapp, J. T. (2014). The use of behavioral skills training and in situ feedback to protect children with autism from abduction lures. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(4), 856-860. <https://doi.org/10.1002/jaba.173>
- Genç-Tosun, D., & Kurt, O. (2017). Effects of video modeling on the instructional efficiency of simultaneous prompting among preschoolers with autism spectrum disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(3), 291-304. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26420401>
- Hagiwara, T., & Myles, B. S. (1999). A multimedia social story intervention: Teaching skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(2), 82-95. <https://doi.org/10.1177/108835769901400203>
- Holcombe, A., Wolery, M., & Katzenmeyer, J. (1995). Teaching preschoolers to avoid abduction by strangers: Evaluation of maintenance strategies. *Journal of Child and Family Studies*, 4(2), 177-191. <https://doi.org/10.1007/BF02234094>
- International Centre for Missing and Exploited Children. (2020). *Missing children's statistics*. <http://www.icmec.org>
- Johnson, B. M., Miltenberger, R. G., Egemo-Helm, K., Jostad, C. M., Flessner, C., & Gatheridge, B. (2005). Evaluation of behavior skills training for teaching abduction-prevention skills to young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 38(1), 67-78. <https://doi.org/10.1901/jaba.2005.26-04>
- Kurt, O. (2012). Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (ss. 109-131). Türk Psikologlar Derneği.
- Kurt, O., & Kutlu, M. (2019). Effectiveness of social stories in teaching abduction-prevention skills to children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(9), 3807-3818. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04096-9>
- Kutlu, M., & Kurt, O. (2017). Gelişimsel yetersizliği olan bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretimine ilişkin araştırmaların incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1350-1368. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338835>
- Kutlu M., & Kurt O. (2020) Teaching abduction-prevention skills to children with autism. In F. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of autism spectrum disorders* (pp. 1-7). Springer.
- Ledbetter-Cho, K., Lang, R., Davenport, K., Moore, M., Lee, A., O'Reilly, M., & Falcomata, T. (2016). Behavioral skills training to improve the abduction-prevention skills of children with autism. *Behavior Analysis Practice*, 9(3), 266-270. <https://doi.org/10.1007/s40617-016-0128-x>
- Lumley, V. A., Miltenberger, R. G., Long, E. S., Rapp, J. T., & Roberts, J. A. (1998). Evaluation of a sexual abuse prevention program for adults with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31(1), 91-101. <https://doi.org/10.1901/jaba.1998.31-91>
- Mechling, L. C. (2008). Thirty year review of safety skill instruction for persons with intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(3), 311-323. <https://www.jstor.org/stable/23879793>
- Miltenberger, R. G. (2008). Teaching safety skills to children: Prevention of firearm injury as an exemplar of best practice in assessment, training, and generalization of safety skills. *Behavior Analysis in Practice*, 1(1), 30-36. <https://doi.org/10.1007/BF03391718>
- Murzynski, N. T., & Bourret, J. C. (2007). Combining video modeling and least to most prompting for establishing response chains. *Behavioral Interventions*, 22, 147-152. <https://doi.org/10.1002/bin.224>
- Poche, C., Brouwer, R., & Swearingen, M. (1981). Teaching self-protection to young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14(2), 169-176. <https://doi.org/10.1901/jaba.1981.14-169>
- Polderman, T. J., Hoekstra, R. A., Vinkhuyzen, A. A., Sullivan, P. F., Van der Sluis, S., & Posthuma, D. (2013). Attentional switching forms a genetic link between attention problems and autistic traits in adults. *Psychological Medicine*, 43(9), 1985-1996. <https://doi.org/10.1017/S0033291712002863>

- Reed, P., & McCarthy, J. (2012). Cross-modal attention-switching is impaired in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(6), 947-953. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1324-8>
- Sansosti, F., & Powell-Smith, K. A. (2008). Using computer-presented social stories and video models to increase the social communication skills of children with high functioning autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(3), 162-178. <https://doi.org/10.1177/1098300708316259>
- Savaşır, I., & Şahin, N. (1995). *Wechsler çocuklar için zeka ölçeği uygulama kitapçığı*. Türk Psikologlar Derneği.
- Scattone, D. (2008). Enhancing the conversation skills of a boy with Asperger's disorder through social stories and video modeling. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(2), 395-400. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0392-2>
- Scattone, D., Tingstrom, D. H., & Wilczynski, S. M. (2006). Increasing appropriate social interactions of children with autism spectrum disorders using social stories. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(4), 211-222. <https://doi.org/10.1177/10883576060210040201>
- Scattone, D., Wilczynski, S. M., Edwards, R. P., & Rabian, B. (2002). Decreasing disruptive behaviors of children with autism using social stories. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(6), 535-543. <https://doi.org/10.1023/A:1021250813367>
- Summers, J., Tarbox, J., Findel-Pyles, R. S., Wilke, A. E., Bergstrom, R., & Williams, W. L. (2011). Teaching two household safety skills to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 629-632. <https://doi.org/10.1177/10983007020040030501>
- Thompson, R. M., & Johnston, S. (2013). Use of social stories to improve self-regulation in children with autism spectrum disorders. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 33(3), 271-284. <https://doi.org/10.3109/01942638.2013.768322>
- Toprak, V. (2022, 4 Nisan). Kaçırılan çocuk sayısı son 9 yılda 3 kat arttı. *Sözcü*. <https://www.sozcu.com.tr/2022/gundem/kacirilan-cocuk-sayisi-son-9-yilda-3-kat-artti-7052153>
- Turhan, C., & Vuran, S. (2015). The effectiveness and efficiency of social stories and video modelling on teaching social skills to children with autism spectrum disorder. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 294-315. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/716714>



A Comparison of Social Stories with and without Video Modeling in Teaching How to Respond to Lures of Strangers to Children with Autism*

Metehan Kutlu ¹

Onur Kurt ²

Abstract

Introduction: The purpose of this study was to compare the effectiveness and efficiency of social stories with and without video modeling in teaching how to respond to lures of strangers to children with autism.

Method: The study was conducted with four children aged 10-13 years diagnosed with autism. Target skills for the students were how to avoid abduction by strangers and how to respond if a stranger knocked at the door. An adapted alternating treatments design was used in the study.

Findings: The findings of the study showed that both procedures were equally effective on promoting acquisition for three of the four students with autism. The findings showed that social stories alone was more effective than social stories with video modeling for one student. There was no considerable difference between the two procedures in terms of efficiency. Social validity findings showed that opinions of the participants and their mothers were positive overall.

Discussion: It is likely appropriate for teachers, researchers, practitioners, and families to use only one of the teaching practices compared in this study, taking into account the characteristics and preferences of their students in teaching the skills of protection from strangers. To generalize the findings from this study, it can be suggested that similar studies be conducted with different practitioners and participants in various age groups.

Keywords: Safety skills, autism spectrum disorder, social stories, video modeling, abduction.

To cite: Kutlu, M., & Kurt, O. (2023). A comparison of social stories with and without video modeling in teaching how to respond to lures of strangers to children with autism. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 24(2), 307-322. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1074367>

*This study was produced from the doctoral thesis of the first author titled "Comparison of Presenting Social Stories Alone and Presenting with Video Model in Teaching the Skills of Protection from Strangers to Individuals with Autism" and was presented as an oral presentation at the ERPA Education Congress held in Hungary/Budapest between 18-21 May 2017.

¹**Corresponding Author:** Assist. Prof., Van Yüzüncü Yıl University, E-mail: metehankutlu@yyu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4468-6094>

²Prof., Anadolu University, E-mail: onurk@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1511-6367>

Introduction

Over one million children are reported missing every year around the world (International Centre for Missing and Exploited Children, 2020). According to a report published by the United States (US) National Crime Information Center in 2019 a total of 421.394 people were missing under the age of 18 in the U.S. According to this report, 4.828 of missing people under the age of 18 may have been abducted (Federal Bureau of Investigation, 2020). In Turkey, on the other hand, according to the data of the Turkish Statistical Institute, it is stated that an average of 10,000 children per year and 32 children per day are missing (Toprak, 2022). Although there are no statistics on the number of children kidnapped in Turkey, the fact that children with developmental disabilities do not have the necessary skills to protect themselves puts them at risk of being kidnapped (Kutlu & Kurt, 2017; Mechling, 2008).

Family members mostly carry out child abduction cases, but child abduction cases by strangers lead to more serious and dangerous consequences for the child's safety. Unwanted situations such as disappearance, sexual abuse, or death can be counted among these dangerous consequences (Gunby & Rapp, 2014; Johnson et al., 2005; Kutlu & Kurt, 2020; Miltenberger, 2008). Hence, learning how to protect themselves from the abduction attempts by the strangers can play an important role in preventing the child abductions (Godish et al., 2017). Dangerous situations caused by strangers may emerge in the form of abducting the child from social environments, in the form of abducting the child by knocking on the door while the child is at home, or harming the child in other ways (Summers et al., 2011). Teaching the ability to protect themselves from strangers' lures can prevent children from abduction attempts, as well as from physical, emotional, sexual abuse or other dangerous situations such as extortion and theft.

Unfortunately, children with disabilities are at a greater risk of being abducted or getting harmed by strangers compared with typically developing children. The difficulties or delays in communication skills and inabilities in attention, motor control, and cognitive skills that are experienced by children especially with autism spectrum disorder (ASD) might increase the risk of getting harmed by their environment (Godish et al., 2017). There are several published studies on teaching how to respond to lures of strangers to the children with ASD so far (Abadir et al., 2021; Akmanoğlu & Tekin-İftar, 2011; Bergstrom et al., 2014; Godish et al., 2017; Gunby et al., 2010; Gunby & Rapp, 2014; Kurt & Kutlu, 2019; Ledbetter-Cho et al., 2016; Summers et al., 2011). Behavioral skills training (BST) has been applied in most of these studies. BST is a multicomponent intervention that typically consists of instructions, modeling, rehearsal or role-playing, and feedback (Gunby et al., 2010; Miltenberger, 2008). These studies have shown that BST has been successfully used to teach children with ASD how to respond to the lures of strangers (Akmanoğlu & Tekin-İftar, 2011; Bergstrom et al., 2014; Gunby et al., 2010; Gunby & Rapp, 2014; Ledbetter-Cho et al., 2016; Summers et al., 2011). Unlike previous studies using multicomponent BST packages, the effectiveness of social stories (SS) in teaching abduction prevention skills to children with ASD has been shown in a research study (Kurt & Kutlu, 2019). Video modeling (VM) has also shown to be effective in another study in enhancing abduction-prevention skills for children with ASD (Godish et al., 2017).

SS are written short stories that provide a child with ASD accurate social information about an activity or event, a description of the possible reactions of others, and direction as to the responses he / she is expected to provide in a given social situation (Gray & Garand, 1993; Scattone, 2008). SS is considered to provide several advantages to practitioners in teaching of various skills to children with ASD. Initially, SS can be written and easily applied by many different people (e.g., parents). As a second advantage, SS includes visual aids commonly used in the education of individuals with ASD. Thirdly, SS are low cost to prepare and can be reused at other times after being written once. In the literature, there are research findings that indicate the effectiveness of SS in teaching social skills (Scattone et al., 2006); self-care skills (Hagiwara & Myles, 1999); play skills (Barry & Burlew, 2004); safety skills (Kurt & Kutlu, 2019) to the individuals with ASD in various age groups and in reducing inappropriate behaviors (Scattone et al., 2002). Like SS, teaching with VM is considered to provide several advantages to practitioners in teaching various skills to children with ASD. VM is defined as "showing the participant the video footages related to the target skill performed by a model, and then the exhibition of it by the participant imitating the skill (Bellini & Akullian, 2007).

In order to obtain a higher level of achievement, VM has been combined with other interventions in some studies for teaching individuals with ASD (Bellini & Akullian, 2007; Cihak et al., 2012; Genç-Tosun & Kurt, 2017). VM has been effectively used with simultaneous prompting to teach the adaptive skills (Genç-Tosun & Kurt, 2017); used with the Picture Exchange Communication System (PECS) to teach communication skills (Cihak et al., 2012); used with graduated guidance to teach abduction-prevention skills (Akmanoğlu & Tekin-İftar, 2011);

and used with SS to teach communication skills (Bernad-Ripoll, 2007; Sansosti & Powell-Smith, 2008; Scattone, 2008).

There have also been comparative studies aiming to find out if teaching through VM will make a difference in terms of instructional efficiency (Akmanoğlu et al., 2014; Cihak, 2011; Genç-Tosun & Kurt, 2017; Murzynski & Bourret, 2007). In these studies, the presentation of graduated guidance (Akmanoğlu et al., 2014), activity schedules (Cihak, 2011), least to most prompting (Murzynski & Bourret, 2007), and simultaneous prompting (Genç-Tosun & Kurt, 2017) alone are compared to their presentations together with VM. Except the one study (Genç-Tosun & Kurt, 2017) the findings of the studies have shown that the interventions presented with VM mostly result in faster acquisition, in other words, they are more efficient (Akmanoğlu et al., 2014; Cihak et al., 2011; Murzynski & Bourret, 2007). In the literature, it is stated that VM can positively affect the instructional effectiveness or efficiency of a teaching intervention, therefore it may be important to conduct comparative studies in further research aiming to determine whether using VM together with other teaching interventions will increase instructional effectiveness or efficiency (Cihak et al., 2012; Genç-Tosun & Kurt, 2017; Murzynski & Bourret, 2007). One of these interventions is SS. It could be thought that using VM alongside SS might lead to better results in terms of instructional efficiency (Kurt & Kutlu, 2019; Scattone, 2008; Sansosti & Powell-Smith, 2008).

As mentioned before, there are research findings indicating that the SS is effective in teaching abduction prevention skills (Kurt & Kutlu, 2019) and that VM is effective in teaching the skill of how to respond to lures of strangers knocking on the door (Summers et al., 2011). However, there is no research published on whether presenting these two interventions together would be more efficient in teaching how to respond to lures of strangers. For all these reasons listed above, the purpose of the present study is to compare the effectiveness and efficiency of SS alone and SS with VM on the acquisition of how to respond to lures of strangers in children with ASD. The following research questions were examined:

1. Do the effectiveness of the presentation of SS alone and its presentation together with VM in the acquisition and following up phases differ in teaching how to respond to lures of strangers to the individuals with ASD?
2. Do the presentation of SS alone and their presentation together with VM differ in teaching how to respond to lures of strangers to the individuals with ASD in terms of (a) the number of training sessions that take place until the criteria are met, (b) training trials, and (c) total training time?
3. What do the children with ASD and their parents think about this study?

Method

Model of the Study

This study was produced from the first author's doctoral thesis before 2020. Since research data before 2020 was used in this study, this study does not require ethics committee approval. The adapted alternating treatments design was used, which is a comparative single-subject research design that is used to compare the effects of two or more independent variables on two or more nonreversible dependent variables (Gast, 2010; Kurt, 2012). Target skills taught within this model should be independent of each other, functionally similar, and at the same level of difficulty. To make judgements regarding the superiority of one independent variable over others, differences in the data for the compared variables are examined. If there are consistent differences across measures and participants, it can be concluded that one strategy is more efficient than others (Holcombe et al., 1995, Kurt, 2012). The independent variables of the study were SS + VM and SS alone. The skills selected for both training interventions through random method are presented in Table 4. The implementation of SS + VM and SS alone with the target skills was counterbalanced across the four participants. Rapid alternation of the interventions was administered by allowing at least one hour between the sessions.

When the training of adaptive skills is purposed in comparative single-subject studies, experimental analysis or logic analysis is recommended to determine whether the skills are at a similar difficulty level (Gast, 2010; Kurt, 2012). Experimental analysis was conducted in this study to ensure that the target skills were similar to one another in terms of difficulty level. Experimental analysis is defined as the fact that the skills in the training process require an equal or similar number of training sessions until the criteria are met (Gast, 2010; Kurt, 2012). A 15-year-old child named Ebru with ASD took part during the experimental analysis. SS were used in training both skills in the experimental analysis process. The findings of the research indicated that Ebru learned both skills through the equal number of training sessions. Three training sessions were held for each skill, and Ebru performed

at a level meeting the criteria in probe sessions. Thus, it is assumed that the difficulty levels of the target skills trained in the study are similar to each other.

Study Group

Four males between 10 to 13 years diagnosed with ASD participated in the study. Parental consent was obtained for all participants. Participants were selected based on the following inclusion criteria: (a) diagnosis of ASD; (b) ability to pay attention to visual and auditory stimuli for at least 5 min; (c) ability to follow simple verbal instructions; (d) ability to read or listen to a short story and answer questions about the story. All participants were able to follow verbal directions, answer questions about a text or personal information. The participants were having difficulties in comprehending idioms. They were able to listen to someone without interrupting. However, they were experiencing difficulty in some social and communication skills such as initiating and maintaining communication and joining a group. All participants were able to make requests verbally for their desires such as food or watching TV. Although they all were able to speak fluently, they had difficulty in continuing conversation. All participants were diagnosed at hospitals in Turkey by child psychiatrists. The Gilliam Autism Rating Scale-2 Turkish Version (GARS-2TV) (Diken et al., 2011) was applied to determine the participants’ level of ASD and Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised (WISC-R) (Savaşır & Şahin, 1995) was applied to determine the participants’ level of intelligence. The participants were attending general education classrooms of different schools during the study. They were attending in a special education and rehabilitation center after school for one hour, two days in a week. Participants’ characteristics are presented in Table 1. All names are pseudonyms.

Table 1

Participant Characteristics

Name	Gender	Age	Diagnosis	GARS-2TV autism index	WISC-R		
					WISC-R full-scale IQ	WISC-R verbal IQ	WISC-R performance IQ
Arda	Male	13	ASD	81	63	50	84
Berke	Male	10	ASD	83	94	80	111
Emre	Male	12	ASD	110	51	55	53
Soner	Male	12	ASD	83	41	40	46

Note: ASD = autism spectrum disorder; GARS-2TV = The Gilliam Autism Rating Scale-2 Turkish Version; WISC-R = Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised.

Strangers

Seventy-eight voluntary individuals participated in the study as strangers who delivered the lures to the participants. Before the probe sessions were held in the study, the volunteers who would act as strangers were interviewed regarding the roles expected from them. In the interviews, the purpose and importance of the research, the types of lures, possible reactions of the participants during the lures presentation were explained, and finally, the model on how the lures should be presented was provided for the participants. Strangers' characteristics are presented in Table 2. Number of strangers and settings included for each participant are presented in Table 3.

Table 2

Stranger Characteristics

Male	Female	Undergraduate students	University staff	Age range	Weight range (kg)	Height range (cm)
46	32	66	12	18-45	55-97	159-188

Table 3

Number of Strangers and Settings for Each Participants

Name	Screening sessions	Baseline	Intervention	Follow up	Settings
Arda	15	6	10	6	6
Berke	15	6	11	6	5
Emre	15	6	11	6	5
Soner	15	6	11	6	5

Trainer and Observer

All experimental sessions were conducted by the first author who was a doctoral student in the field of special education. A research assistant, who was a doctoral student in special education, served as an independent observer and collected the inter-observer agreement (IOA) and treatment integrity (TI) data.

Settings and Materials

All probe sessions on how to avoid abduction by strangers were held in social settings (e.g., cafe). Training sessions on how to avoid abduction by strangers were held in the house of each participant and at the rehabilitation center they attended. All probe and training sessions on how to respond if a stranger knocked at the door were held in the houses of the participants. In order to prevent the participants from understanding that the situation they encountered in the probe and follow up sessions was a fiction; strangers recorded the videos through their mobile phones or hidden button cameras placed on their clothes. SS written for both skills were presented to the participants using Microsoft PowerPoint program on a tablet computer (10.1"). Each story included eight sentences, seven descriptive and one coaching, and nine photos. Video clips on how to avoid abduction by strangers were prepared by considering the authority and the types of lures related to asking for help. Two video clips were also created to teach how to respond to lures of strangers. In these videos, strangers with such roles as delivery man and salesman knocked on the door.

Dependent Variables and Response Definitions

The dependent variables of the study were the percentage of correct responses to avoid abduction by strangers and respond appropriately if a stranger knocked at the door at home. Two dependent measures were evaluated in this study. The first dependent measure was the percentage of correct responses for each target behavior during daily probe sessions, and the second dependent measure was the parameters of the efficiency. These parameters were the number of trials and sessions to criterion, the number and percentage of incorrect responses in probe sessions, and instructional time to criterion for each target behavior.

In response to how to avoid abduction by strangers: (a) verbally declining the request (e.g., say “no”); (b) walking/running away from the stranger; (c) report the incident to a trusted adult (e.g., mom, dad). During assessment, participants’ responses were rated on a 5-points scale according to the following guidelines (Lumley et al., 1998): (5) say “no,” walking/running away from the stranger, and reports the incident to a familiar adult. (4) say “no,” walking/running away from the stranger. (3) walking/running away from the stranger and reports the incident to a trusted adult. (2) only walking/running away from the stranger. (1) say “no”; (0) agree to leave with the stranger.

In response to how to respond if a stranger knocked at the door: (a) walking in the direction of a parent, (b) obtaining the attention of the parent, (c) reporting to the parent that someone was at the door (Summer et al., 2011). During assessment, participants’ responses were rated on a 5-point scale according to the following guidelines: (5) Ask who is it, keep the door closed, and report the incident to the parent. (4) Ask who is it, keep the door closed but not report the incident to the parent (3) Wait at the door and keep the door closed without asking who it is. (2) Ask who is it, open the door even though it is a stranger and report the parent. (1) Ask who is it but open the door. (0) Open the door without asking who is it.

At least three sessions screening sessions were held for each skill, and these sessions were conducted similarly to probe sessions. For how to avoid abduction by strangers, follow up sessions were held for four different types of lures which were simple, authority, incentive (Poche et al., 1981), and assistance (Holcombe et al., 1995) with all participants. Berke was unable to perform the safety responses only for authority lure. Therefore, probe data only for authority lure type was collected for this participant. Arda, Emre, and Soner were unable to perform

the safety responses for the authority lure and assistance lure. Thus, probe data for authority lure and assistance lure were collected for these three participants.

The participants incorrectly responded to all of the lures presented for how to respond if a stranger knocked at the door. In the screening sessions, the strangers knocked on the door by setting up different lure scenarios (for example, if the participant asks “Who is that?”, the stranger says that “I come from the cargo company, you have cargo!”)

Procedure

Probe Sessions (Baseline and Daily Probe Sessions)

There were baseline and daily probe sessions in the study. A single opportunity method was used to collect data in baseline probe sessions. In this context, the trials was terminated in the first step where the participant responded incorrectly regarding how to avoid abduction by strangers and how to respond if a stranger knocked at the door. Daily probe sessions were held after each intervention session. For the skills to be trained in daily probe sessions, a daily probe session was held for each skill every day, and one trial was made for each skill in each probe session. The same process as in the baseline probe sessions was followed in the daily probe sessions. The types of lures presented at the baseline level were also presented for each participant in the daily probe sessions. While the types of lures regarding the abduction by strangers are respectively presented, the strangers knocked on the door each time in a different role (e.g., electrician).

The baseline and daily probe sessions were performed as follows in how to avoid abduction by strangers: each participant was enabled to be alone in the setting he / she was in for a short time (e.g., His/her mother left the participant alone after school by saying “Wait here, I will be back soon!” to the participant). And then, a stranger came to the participant and attempted to abduct him or her by presenting one of the types of lures (e.g., Hello! Is there a bus stop here, if you know, could you come with me and show it to me?”). In other words, when the participant responded correctly within five seconds, namely the participant did not accept the abduction offer in “5 seconds” (“no” or another expression that means rejection or gestures and facial expressions), left the setting, and reported the situation to his/her mother. The participant’s mother verbally reinforced the participant. However, when the participant responded incorrectly, in other words when he/she accepted the offer by the stranger, the stranger who presented the abduction attempt found an excuse (e.g., “My mobile phone is ringing, and I have to go right now. Wait here”) and left the participant within a few seconds. The baseline and daily probe sessions were held as follows for how to respond if a stranger knocked at the door: Initially, a stranger knocked the door of the house where the participant was sitting in such a role as a delivery person or electrician. Later, when the participant went to check who knocked on the door, no direction was given. However, when the participant did not head towards the door, his / her mother directed the participant to answer the door (e.g., “Emre, could you answer the door?”). When the participant responded correctly, in other words, when he/she approached the door, asked “Who is that?”, walked away from the door without opening the door within “5 seconds”, and informed one of the members in the house that a stranger was at the door, the mother of the participant verbally reinforced the participant (e.g., “Well done!”). However, when he/she responded incorrectly, in other words when the participant opened the door, his/her mother immediately came to the door and terminated the session (For example, “The cargo has arrived. I will take care of it.”).

Intervention Sessions

The teaching of skills assigned through random method to training interventions in which SS were presented alone and presented with VM began after obtaining stable data at the baseline phase. In the training sessions for both interventions, the stories were read on the tablet computer by the participants in the research themselves. Each training intervention was held once a day, seven days in the week, and each lasted approximately 3 to 6 min and were conducted on a one-on-one format.

SS alone. The researcher presented an attentional cue (“I wrote a story for you, are you ready to work with me? Now, you will read the story then I will ask some questions about it, okay?”). The participant was positively reinforced by the practitioner when the participant indicated or verbally stated that he/she was ready to work (e.g., “Great!”). After the story was read by the participant, the researcher asked questions about the story (e.g., “Why should you keep the door closed to someone you do not know?”) and waited for the participant to answer all these questions correctly (e.g., “Because the stranger could hurt me.”). When the participant gave correct answers to all the questions, he/she was verbally reinforced (e.g., “Well done, very nice!”) and the process was ended by letting the participant move to the setting where he/she will demonstrate the target skill. When the

participant gave a wrong answer to one of the questions regarding whether he / she understood the story or not, the part related to the question that was answered incorrectly was found in the story, and the relevant evaluation question was asked again. When the participant gave the wrong answer again, the model for the correct answer was created, and the training process was terminated by later moving to the setting where the behavior would be displayed.

SS with VM. The steps followed in the training intervention where SS were presented alone were carried out in the same way in this training intervention as well. Differently in this intervention process, the training process through VM started directly after the SS implementation. In the process of training through the VM, the participant was first presented with an attentional cue (e.g., "Are you ready to watch a video with me?"). The participant was reinforced by the practitioner when the participant indicated or verbally stated that he / she was ready to work (e.g., "Very nice"). Then, the participant watched a video about presenting the target skill from the tablet computer. Video records were presented to the participant in the setting where the SS intervention took place. In the video, the model peer became a model by independently presenting the skill that the participant is expected to perform. The researcher and the participant watched the video record together. The participation of the participant in the process was reinforced after watching the video (e.g., "Well done, you watched it very well"). After that, the process was ended by moving to the setting where the participant would demonstrate the target skill.

Follow Up

Follow-up sessions were conducted 1, 2, and 4 weeks after the termination of the intervention. The same process as in the probe sessions was followed during the follow up phase.

Inter-observer Agreement (IOA)

Data were collected for at least 30% of all experimental sessions from each experimental phase. IOA was calculated by using the point-by-point method, dividing the number of agreements by the number of agreements plus the number of disagreements and multiplying by 100 (Erbaş, 2012). IOA was 100% across all sessions for all participants.

Treatment Integrity (TI)

The TI data were collected for at least 30% of all experimental sessions from each experimental phase. The TI was calculated by dividing the number of correctly performed steps by the total number of steps multiplied by 100 (Erbaş, 2012). The TI was calculated as 100% across all sessions for all participants.

Social Validity

The social validity of the research was examined by asking the opinions of the participants and their mothers about the study. The closed-ended and short-answer questions in the social validity questionnaire prepared for the participants and their mothers are presented in Table 5 and Table 6. The answers to be given when answering closed-ended questions consist of such options as yes, undecided, and no. The social validity forms were handed out by the first author to the participants ($n = 4$) and participants' mothers ($n = 4$) in closed envelopes. The mothers and the participants were asked not to write their names on the social validity forms. They individually completed the social validity questionnaires. After filling out the forms, mothers and participants handed over the sealed envelopes containing social validity forms to the first author.

Findings

Effectiveness and Efficiency

Figure 1, 2, 3, and 4 show the percentages of correct responses during the baseline, intervention, and maintenance probe sessions for Arda, Berke, Soner, and Emre respectively. As seen in these figures, both SS and SS + VM were equally effective in teaching the target skills to three children with ASD. While the SS was effective for Emre, the SS + VM did not result in criterion level for this participant.

Arda, Soner, and Emre could not show the correct response regarding the target skills in the baseline stage. While Berke could not show the correct response regarding how to avoid abduction by strangers in the baseline stage, he showed a reaction at the level of 1 point regarding how to respond if a stranger knocked at the door. During the intervention phases, progress was observed in the tendencies and levels of the target skills taught to Arda, Soner and Berke, and these participants performed at a level meeting the criteria for both skills. On the

other hand, even though Emre performed at a certain level regarding how to avoid abduction by strangers during the intervention phase, he reacted at the level of zero points in four consecutive sessions at the end of the training process, and the training process was terminated after this stage. Emre responded correctly at the level of five points by meeting the criterion for how to respond if a stranger knocked at the door. In the follow up sessions, Arda, Berke, and Soner continued the skills they learned for 1, 2, and 4 weeks after the end of the training. Emre preserved his skill of how to respond if a stranger knocked at the door, even after the end of the training.

Figure 1

Number of Correct Responses During Baseline, Intervention, and Follow-up Sessions for Arda

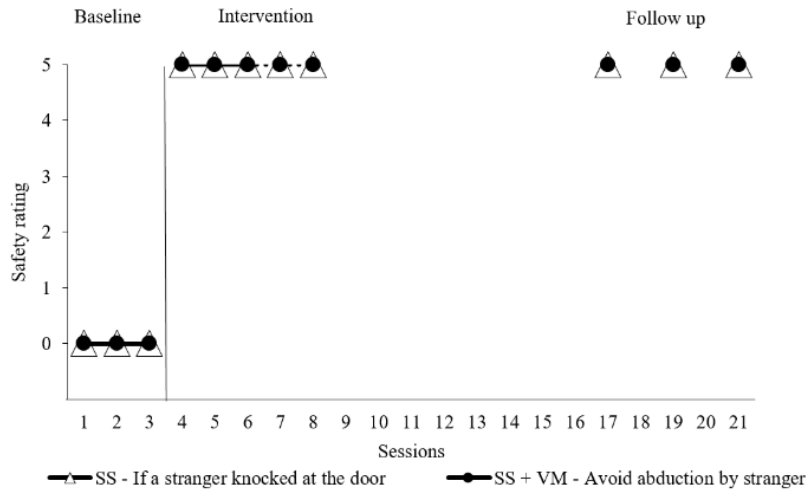


Figure 2

Number of Correct Responses During Baseline, Intervention, and Follow-up Sessions for Berke

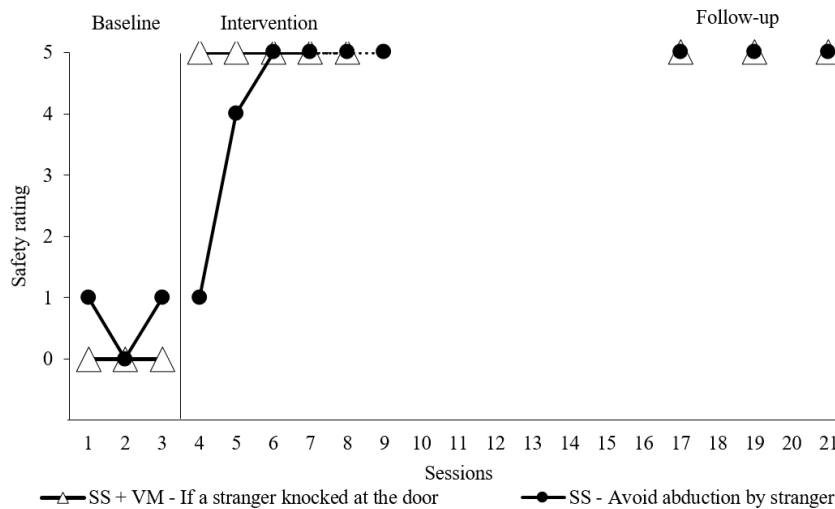


Figure 3

Number of Correct Responses During Baseline, Intervention, and Follow-up Sessions for Soner

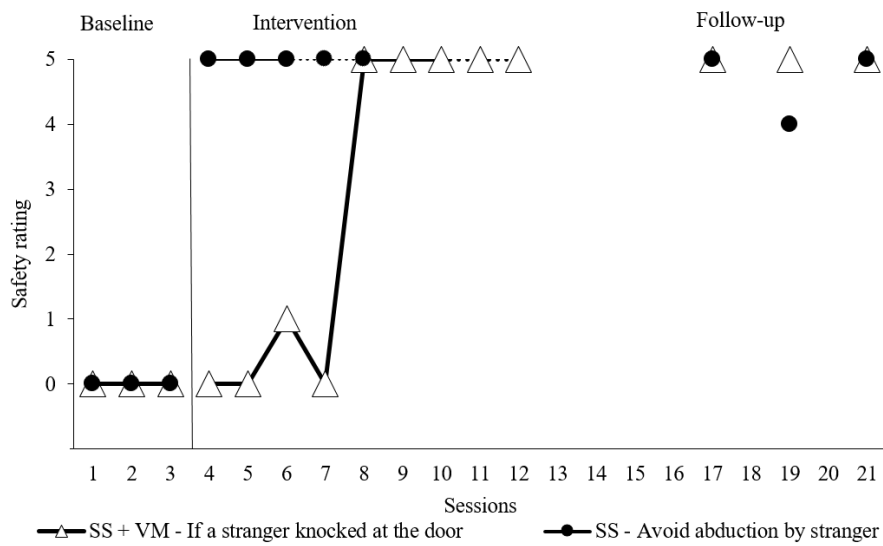


Figure 4

Number of Correct Responses During Baseline, Intervention, and Follow-up Sessions for Emre

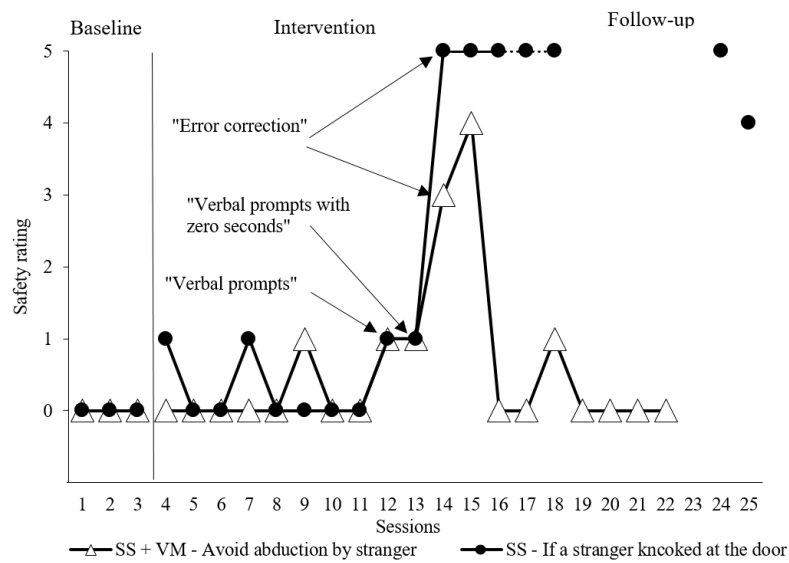


Table 4 presents the data for efficiency parameters for all participants across instructional arrangements.

Table 4

Efficiency Results

Participants	Intervention and skill	Number of sessions	Number of trials	Number of errors	Instructional time
Arda	SS+VM-AA	5	5	0	21:11
	SS-RK	5	5	0	17:03
Berke	SS+VM-RK	5	5	0	17:58
	SS-AA	7	7	2	20:51
Emre	SS+VM-AA	23	25	19	01:55:44
	SS-RK	20	20	10	56:25
Soner	SS+VM-RK	9	9	4	41:52
	SS-AA	5	5	0	23:28

Note: AA = Avoid abduction; RK = Respond if a stranger knock; SS = Social stories; VM = Video model.

Social Validity

The social validity findings showed that the opinions of the participants and their parents were positive in general. Social validity findings are presented in Table 5 and Table 6 respectively for the parents and the participants. When the mothers were asked what aspects of the study they liked, one of the mothers stated that “The study is fun and instructive, and the use of visual materials makes the intervention more understandable”. Another mother expressed that “I think my child learns the skills fast. In fact, I recommend the use of SS for children with other neurotropic improvement”. One of the mothers stated her negative opinion about the study as “Since this study was carried out by a specialist, my child learned the skills. If we had tried to teach, he would not have learned.” At the end of the study, the participants stated that the protection from strangers was important for them and that they were happy to read SS through the tablet computers. When the question of “What is the change you see in yourself at the end of the study?” was asked to the mothers, they described how they should protect themselves from people they do not know in the way they learned in the training sessions. Moreover, at the end of the study, one of the participants drew a picture describing how to avoid abduction by strangers and delivered it to the practitioner. When the participants were asked what aspects of the study they did not like, they stated that there was nothing they did not like in this study.

Table 5

Numbers of Responses Given by Parents to the Questions on the Social Validity Questionnaire

Questions	Yes	No	Undecided
Do you think that learning safety skills is important and necessary for your kid?	4	-	-
Do you think that learning how to respond to lures of strangers skills are important and necessary for your kid?	4	-	-
Were you pleased with the use of SS to teach your kid how to respond to lures of strangers skills?	4	-	-
Were you pleased with the use of SS with VM to teach your kid how to respond to lures of strangers skills?	4	-	-
Were you pleased with training your kid how to respond to lures of strangers skills in social settings (for example, at home, in front of the market, near the house, in different buildings)?	4	-	-
Do you find it appropriate to use a large number of people your kid does not know for training your kid how to respond to lures of strangers skills?	4	-	-
Do you think that your child learned how to avoid abduction by strangers?	3	1	-
Do you think that your child learned how to respond if a stranger knocked at the door?	4	-	-
After this training, will you leave your child alone in social environments such as park and streets for a time at least by observing him remotely?	3	-	1
After this training, do you think that your child will have a safer life?	3	-	1

Note: SS = social stories; VM = video model.

Table 6

Numbers of Responses Given by Participants to the Questions on the Social Validity Questionnaire

Questions	Yes	No	Undecided
Do you think the skill to get away from the offer of people you do not know to take you somewhere you learned in this study is important?	4	-	-
Do you think that the skill to keep the door closed to the strangers you learned in this study is important?	4	-	-
In this study, did you like the SS to be read through tablet computer?	4	-	-
Do you know what to do when a stranger offers to take you somewhere when you are alone?	4	-	-
Do you know what to do when a stranger knocked at the door?	4	-	-

Note: SS = social stories.

Discussion

This study was designed to compare the effectiveness and efficiency of SS with and without VM in teaching how to respond to lures of strangers to children with ASD. The findings obtained from this study show that three out of four participants with ASD performed at a level meeting the criteria for how to respond to lures of strangers and that the effectiveness of the two interventions did not differ. For the fourth participant, Emre, the presentation of SS alone was more effective than SS + VM. There was no significant difference between the efficiency of training interventions.

The effectiveness findings from this study are consistent with those of other studies, which separately examined the effectiveness of SS and SS+VM in teaching various skills (Barry & Burlew; 2004; Kurt & Kutlu, 2019; Sansosti & Powell-Smith, 2008). Although the effectiveness data had positive findings in general, some significant points need to be discussed. In this study, no significant progress was observed in the performance of Emre, one of the participants, regarding both skills after the first eight training sessions. In the following training sessions, some gradual adaptations were made regarding the training of both skills. Initially, verbal prompt was used just before the probe sessions upon the 9th and 10th training sessions. Secondly, in the probe trials held after the 11th, 12th, and 13th training sessions, the verbal prompt was presented to the participant with zero seconds for both skills. Again, when no progress was observed, error correction was made in the probe trials held after the 14th and 15th training sessions, in other words, the participant verbally stated how he should react to stranger after the wrong response of Emre. After this stage, a certain level of progress was seen in the performance of Emre regarding the target skills. After this adaptation, the participant performed at a level meeting the criteria for how to respond if a stranger knocked at the door. However, in the following sessions, Emre could not perform at a level meeting the criteria for how to avoid abduction by strangers.

There may be some reasons why Emre could not respond correctly at the criterion level regarding how to avoid abduction by strangers. First of all, although the skills that were aimed to be taught for Emre are functionally similar, they were independent of each other. While the participants had to communicate face-to-face and openly with strangers during how to avoid abduction by strangers, the communication between the participant and the stranger was provided behind the door while demonstrating how to respond if a stranger knocked at the door. According to GARS-2TV, the ASD index score of Emre was approximately 30 points higher than other participants, and the researcher observed such behavioral characteristics as echolalia, anxiety, flapping, and attention deficient associated with ASD. Therefore, it may have been more difficult for Emre to make sense of the feelings and thoughts of the individual with whom he communicates face-to-face and to manage this process. Secondly, it was observed by the researcher that Emre could not refuse the requests of strangers whom he did not know in various environments (e.g., shopping centers) or the requests of his friends at school whose response might be “no”. This situation was also expressed by the family of Emre. In other words, according to the observations of the researcher and the statements of his parents, Emre does not have the ability to refuse.

In this study mixed results were obtained regarding the efficiency parameters. SS delivered alone seemed to be more efficient than SS with VM in terms of all efficiency parameters for two participants (Soner and Emre). The data showed that SS with VM was more efficient than SS alone in terms of all efficiency parameters for one participant (Berke). For the remaining student SS seemed to be more efficient than SS with VM in terms of instructional time to criterion (Arda). In this study, SS + VM did not make a difference as expected in terms of effectiveness and efficiency compared to SS in training the children with ASD protection skills from strangers.

The possible reasons for this situation can be discussed in a subsequent manner. Firstly, individuals with ASD may have inability to switch their attention when required to switch across two separate procedures (Polderman et al., 2013; Reed & McCarthy, 2012). In this study, the participants watched the video records related to the target skill used in training through VM for approximately 36-38 seconds after the SS implementation. This situation made it difficult for the participants to keep their attention, and may have caused SS + VM to be less efficient in terms of some parameters for three participants compared to SS. In further research, instead of presenting the training process through the SS and VM one after the other, it is thought that it may be important to compare the video SS including video records depicting that sentence for each sentence in the social story and training interventions where SS are presented alone in terms of effectiveness and efficiency. Secondly, in this study, in all training sessions in which the SS were consecutively presented with VM, the SS was read first, and then the VM was watched by the participants. The fact that this order was followed throughout the study may have affected the research findings. Therefore, in further studies, similar research can be repeated by changing the order of presentation of training through SS and VM.

In the literature, there are studies examining the effectiveness of SS and VM in training how to respond to lures of strangers without using them together with another intervention (Godish et al., 2017; Kurt & Kutlu, 2019). The findings of these studies show that both interventions can be used effectively in training these skills. However, a study comparing the effectiveness and efficiency of these two interventions in training how to respond to lures of strangers has not been found in the literature. Therefore, the studies comparing SS and VM in training how to respond to lures of strangers can be planned for further studies.

In addition to the effectiveness and efficiency findings of the study, it is thought that there are some positive aspects worth discussing. As a first aspect, during the experimental process of the research, all sessions on how to avoid abduction by strangers were conducted in different social settings (e.g., market) with different people (e.g., age) and at different time periods during the day (morning, noon, and evening). All the sessions on how to respond if a stranger knocked at the door were held with different people and for various reasons to knock on the door at different times. Therefore, it is thought that conducting the training interventions under different conditions during the acquisition phase enabled the participants to generalize the skills they learned during the whole experimental process to different conditions. Secondly, in other studies examining the social validity dimension of SS interventions, social validity was evaluated based on the opinions by the mother/father or teacher (Chan & O'Reilly, 2008; Thompson & Johnston, 2013; Turhan & Vuran, 2015). The fact that the social validity data of this study were collected based on the opinions of the participants in the study as well as the mothers, and the positive opinions of the participants about the study can be considered to be another positive aspect of this study.

Besides the strengths of the study, the research has some limitations as well. Firstly, the studies conducted to teach how to respond to lures of strangers to the individuals with ASD only aimed to teach the children to protect themselves from strangers (Akmanoğlu & Tekin-İftar, 2011; Bergstrom et al., 2014; Godish et al., 2017; Gunby & Rapp, 2014; Gunby et al., 2010; Kurt & Kutlu, 2019; Ledbetter-Cho et al., 2016). The fact that only strangers were studied in this study can be considered a limitation. Although the abductions by strangers may have more dangerous consequences for the life of the child, the majority of abduction cases are carried out by their family members (Holcombe et al., 1995). From this point of view, training children with ASD to protect themselves from abductions by familiar individuals or family members can be planned for further studies. Secondly, in this study, the majority of the people who presented the abduction attempt and knocked on the door during daily probe trials on both skills consisted of individuals between the ages of 18-23. That the trials were mostly conducted with the young age group because the middle age group could not participate in the study as they were not suitable during the day due to working conditions can be considered another limitation of the study.

In conclusion, in this study, the training interventions in which the SS were presented alone and together with VM were observed to be similarly effective in three of the four participants. Therefore, it can be stated that the teachers, researchers, practitioners, and families can use one of these training interventions by taking into account the characteristics and preferences of themselves and their students in teaching how to avoid abduction by strangers. However, some practitioners may think that it may be more efficient to use only SS instead of preparing for two different training interventions.

Funding

This research was supported by the Anadolu University Scientific Research Projects Under Grant Number 1305E097 and The Scientific and Technological Research Council of Turkey under Grant 2214-A.

Authors' Contributions

Metehan Kutlu and Onur Kurt conceived of the study; Metehan Kutlu carried out the experiment with support from Onur Kurt; Metehan Kutlu and Onur Kurt wrote the manuscript; both authors read and approved the final manuscript.

Acknowledgment

The authors are grateful to Dr. Erkan Kurnaz for collecting reliability data in the study.

References

- Abadir, C. M., DeBar, R. M., Vladescu, J. C., Reeve, S. A., & Kupferman, D. M. (2021). Effects of video modeling on abduction-prevention skills by individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis, 54*(3), 1139-1156. <https://doi.org/10.1002/jaba.822>
- Akmanoğlu, N., & Tekin-İftar, E. (2011). Teaching children with autism how to respond to the lures of strangers. *Autism, 15*(2), 205-222. <https://doi.org/10.1177/1362361309352180>
- Akmanoğlu, N., Yanardağ, M., & Batu, E. S. (2014). Comparing video modeling and graduated guidance together and video modeling alone for teaching role playing skills to children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 49*(1), 17-31. <https://www.jstor.org/stable/23880652>
- Barry, L., & Burlew, S. (2004). Using social stories to teach choice and play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19*(1), 45-51. <https://doi.org/10.1177/10883576040190010601>
- Bellini, S., & Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children, 73*(3), 264-287. <https://doi.org/10.1177/001440290707300301>
- Bergstrom, R., Najdowski, A. J., & Tarbox, J. (2014). A systematic replication of teaching children with autism to respond appropriately to lures from stranger. *Journal of Applied Behavior Analysis, 47*(4), 861-865. <https://doi.org/10.1002/jaba.175>
- Bernad-Ripoll, S. (2007). Using a self-as-model video combined with social stories to help a child with asperger syndrome understand emotions. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 22*(2), 100-106. <https://doi.org/10.1177/10883576070220020101>
- Chan, J. M., & O'Reilly, M. F. (2008). A social stories intervention package for students with autism in inclusive classroom settings. *Journal of Applied Behavior Analysis, 41*(3), 405-409. <https://doi.org/10.1901/jaba.2008.41-405>
- Cihak, D. F., Smith, C. C., Cornett, A., & Coleman, M. B. (2012). The use of video modeling with the picture exchange communication system to increase independent communicative initiations in preschoolers with autism and developmental delays. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 27*(1), 3-11. <https://doi.org/10.1177/1088357611428426>
- Cihak, D. F. (2011). Comparing pictorial and video modeling activity schedules during transitions for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(1), 433-441. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.06.006>
- Diken, I. H., Ardiç, A., & Diken, Ö. (2011). *Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu kullanım kılavuzu [Gilliam Autism Rating Scale-2-Turkish Version manual]*. Maya Akademi.
- Erbaş, D. (2012). Güvenirlilik. In E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar [Single-subject research in education and behavioral sciences]* (pp. 109-131). Türk Psikologlar Derneği.
- Federal Bureau of Investigation. (2020). *National Crime Information Center*. <https://irp.fas.org/agency/doj/fbi/is/ncic.htm>
- Gast, D. L. (2010). *Single subject research methodology in behavioral sciences*. Routledge.
- Godish, D., Miltenberger, R., & Sanchez, S. (2017). Evaluation of video modeling for teaching abduction prevention skills to children with autism spectrum disorder. *Advances in Neurodevelopmental Disorders, 1*, 168-175. <https://doi.org/10.1007/s41252-017-0026-4>
- Gray, C., & Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior, 8*(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/108835769300800101>
- Gunby, K. V., Carr, J. E., & Leblanc, L. A. (2010). Teaching abduction-prevention skills to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 43*(1), 107-112. <https://doi.org/10.1901/jaba.2010.43-107>

- Gunby, K. V., & Rapp, J. T. (2014). The use of behavioral skills training and in situ feedback to protect children with autism from abduction lures. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(4), 856-860. <https://doi.org/10.1002/jaba.173>
- Genç-Tosun, D., & Kurt, O. (2017). Effects of video modeling on the instructional efficiency of simultaneous prompting among preschoolers with autism spectrum disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(3), 291-304. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26420401>
- Hagiwara, T., & Myles, B. S. (1999). A multimedia social story intervention: Teaching skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(2), 82-95. <https://doi.org/10.1177/108835769901400203>
- Holcombe, A., Wolery, M., & Katzenmeyer, J. (1995). Teaching preschoolers to avoid abduction by strangers: Evaluation of maintenance strategies. *Journal of Child and Family Studies*, 4(2), 177-191. <https://doi.org/10.1007/BF02234094>
- International Centre for Missing and Exploited Children. (2020). *Missing children's statistics*. <http://www.icmec.org>
- Johnson, B. M., Miltenberger, R. G., Egemo-Helm, K., Jostad, C. M., Flessner, C., & Gatheridge, B. (2005). Evaluation of behavior skills training for teaching abduction-prevention skills to young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 38, 67-78. <https://doi.org/10.1901/jaba.2005.26-04>
- Kurt, O. (2012). Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli. In E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar [Single-subject studies in education and behavioral sciences]* (pp. 109-131). Türk Psikologlar Derneği.
- Kurt, O., & Kutlu, M. (2019). Effectiveness of social stories in teaching abduction-prevention skills to children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(9), 3807-3818. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04096-9>
- Kutlu, M., & Kurt, O. (2017). Gelişimsel yetersizliği olan bireylere yabancı kişilerden korunma becerilerinin öğretimine ilişkin araştırmaların incelenmesi [Examination of the researches on teaching the skills of protection from strangers to individuals with developmental disabilities]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1350-1368. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338835>
- Kutlu M., & Kurt O. (2020) Teaching abduction-prevention skills to children with autism. In F. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of autism spectrum disorders* (pp. 1-7). Springer.
- Ledbetter-Cho, K., Lang, R., Davenport, K., Moore, M., Lee, A., O'Reilly, M., & Falcomata, T. (2016). Behavioral skills training to improve the abduction-prevention skills of children with autism. *Behavior Analysis Practice*, 9(3), 266-270. <https://doi.org/10.1007/s40617-016-0128-x>
- Lumley, V. A., Miltenberger, R. G., Long, E. S., Rapp, J. T., & Roberts, J. A. (1998). Evaluation of a sexual abuse prevention program for adults with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31(1), 91-101. <https://doi.org/10.1901/jaba.1998.31-91>
- Mechling, L. C. (2008). Thirty year review of safety skill instruction for persons with intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(3), 311-323. <https://www.jstor.org/stable/23879793>
- Miltenberger, R. G. (2008). Teaching safety skills to children: Prevention of firearm injury as an exemplar of best practice in assessment, training, and generalization of safety skills. *Behavior Analysis in Practice*, 1(1), 30-36. <https://doi.org/10.1007/BF03391718>
- Murzynski, N. T., & Bourret, J. C. (2007). Combining video modeling and least to most prompting for establishing response chains. *Behavioral Interventions*, 22, 147-152. <https://doi.org/10.1002/bin.224>
- Poche, C., Brouwer, R., & Swearingen, M. (1981). Teaching self-protection to young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14(2), 169-176. <https://doi.org/10.1901/jaba.1981.14-169>

- Polderman, T. J., Hoekstra, R. A., Vinkhuyzen, A. A., Sullivan, P. F., Van der Sluis, S., & Posthuma, D. (2013). Attentional switching forms a genetic link between attention problems and autistic traits in adults. *Psychological Medicine*, 43(9), 1985-1996. <https://doi.org/10.1017/S0033291712002863>
- Reed, P., & McCarthy, J. (2012). Cross-modal attention-switching is impaired in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(6), 947-953. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1324-8>
- Sansosti, F., & Powell-Smith, K. A. (2008). Using computer-presented social stories and video models to increase the social communication skills of children with high functioning autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(3), 162-178. <https://doi.org/10.1177/1098300708316259>
- Savaşır, I., & Şahin, N. (1995). *Wechsler çocuklar için zeka ölçeği uygulama kitapçığı [Wechsler intelligence scale application booklet for children]*. Türk Psikologlar Derneği.
- Scattone, D. (2008). Enhancing the conversation skills of a boy with Asperger's disorder through social stories and video modeling. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(2), 395-400. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0392-2>
- Scattone, D., Tingstrom, D. H., & Wilczynski, S. M. (2006). Increasing appropriate social interactions of children with autism spectrum disorders using social stories. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(4), 211-222. <https://doi.org/10.1177/10883576060210040201>
- Scattone, D., Wilczynski, S. M., Edwards, R. P., & Rabian, B. (2002). Decreasing disruptive behaviors of children with autism using social stories. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(6), 535-543. <https://doi.org/10.1023/A:1021250813367>
- Summers, J., Tarbox, J., Findel-Pyles, R. S., Wilke, A. E., Bergstrom, R., & Williams, W. L. (2011). Teaching two household safety skills to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 629-632. <https://doi.org/10.1177/10983007020040030501>
- Thompson, R. M., & Johnston, S. (2013). Use of social stories to improve self-regulation in children with autism spectrum disorders. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*, 33(3), 271-284. <https://doi.org/10.3109/01942638.2013.768322>
- Toprak, V. (2022, April 4). Kaçırılan çocuk sayısı son 9 yılda 3 kat arttı [The number of abducted children has tripled in the last 9 years]. *Sözcü*. <https://www.sozcu.com.tr/2022/gundem/kacirilan-cocuk-sayisi-son-9-yilda-3-kat-artti-7052153/>
- Turhan, C., & Vuran, S. (2015). The effectiveness and efficiency of social stories and video modelling on teaching social skills to children with autism spectrum disorder. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 294-315. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/716714>



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

2023, 24(2), 323-339

ARAŞTIRMA | RESEARCH

Gönderim Tarihi | Received Date: 22.09.21

Kabul Tarihi | Accepted Date: 01.03.23

Erken Görünüm | Online First: 19.03.23

Genel Eğitim Okulunda Özel Eğitim Öğretmeni Olmak: Çalışma Koşullarının İşe Yabancılaşmaya Etkisi

[Türkçe okumak için tıklayınız](#)

Being a Special Education Teacher in a General Education School: The Effect of Working Conditions on Work Alienation

[Click here to read in English](#)

Sinem Canpolat



Meltem Sünkür-Çakmak





Genel Eğitim Okulunda Özel Eğitim Öğretmeni Olmak: Çalışma Koşullarının İşe Yabancılaşmaya Etkisi*

Sinem Canpolat¹

Meltem Sünkür-Çakmak²

Öz

Giriş: Bu araştırmanın amacı, genel eğitim okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin çalışma koşullarının işe yabancılaşma düzeylerine etkisini ortaya çıkarmaktır. Özel eğitim sınıfları çalışma koşullarını diğer branşlardan ayıran noktalar teneffüslerden yararlanma şekilleri, her bir sınıfta iki öğretmenin görevli olması, özel fiziki düzenlemelere ve materyale ihtiyaç duyulması gibi özel koşullar olarak aktarılmıştır.

Yöntem: Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmış, verilerin analizi betimsel analiz tekniğiyle yapılmıştır. Araştırmaya 2019-2020 eğitim öğretim yılında Diyarbakır il merkezinde görev yapan 20 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Çalışma grubu kartopu ve ölçüt örneklem yöntemleriyle belirlenmiştir.

Bulgular: Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin yoğun şekilde işe yabancılaşma yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin en fazla yalıtılmışlık boyutunda, en az anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma yaşadıkları söylenebilir. Çalışma koşullarının özel eğitim öğretmenlerinin işe yabancılaşma yaşamalarında etkisi olduğu sonuçuna ulaşılmıştır.

Tartışma: Özel eğitim öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlarda kendilerini mutsuz, yalnız ve dışlanmış hissettikleri, kimsenin kendilerini anlamadığı bir ortamda çalışmak zorunda kaldıkları, yöneticilerinden gerekli desteği alamayacaklarına inandıkları, sınıf içinde yetki karmaşası yaşadıkları, örgüt kurallarına uymada sıkıntı yaşadıkları anlaşılmaktadır. Dolayısıyla işe yabancılaşmanın birçok belirtisini yaşadıkları saptanmıştır. Öğrencilerin bakım sorumluluğunun öğretmenlerden alınması için destek personel ihtiyacının karşılanması ve özel eğitim öğretmenlerinin meslektaşları ile eşit şartlarda çalışmasının sağlanması önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: Yabancılaşma, işe yabancılaşma, özel eğitim, özel eğitim öğretmeni, çalışma koşulları.

Atf için: Canpolat, S., & Sünkür-Çakmak, M. (2023). Genel eğitim okulunda özel eğitim öğretmeni olmak: Çalışma koşullarının işe yabancılaşmaya etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(2), 323-339. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.999414>

*Bu çalışma Sinem Canpolat'ın Mardin Artuklu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı kapsamında, Dr. Öğr. Üyesi Meltem Sünkür Çakmak danışmanlığında yürüttüğü tez araştırmasından üretilmiştir.

¹**Sorumlu Yazar:** Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: sinem0cnplt@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6304-7576>

²Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, E-posta: meltem.sunkur@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6192-6531>

Giriş

Yabancılaşma, felsefi, dini, sosyolojik, psikolojik, tarihsel, siyasal, ekonomik alanlarda çok boyutlu olarak tanımlanmış bir kavramdır. Felsefi alanda ilk olarak Hegel tarafından kullanılan yabancılaşmanın kapsamlı olarak tanımlanıp tartışılması ise Marx tarafından yapılmıştır. Marx (2013, 2017), yabancılaşma kavramını kapitalist iş bölümüne dayandırarak açıklamıştır. Çalışanların ürettikleri ürünler üzerinde kontrolleri bulunmamaktadır. Mekanikleşmiş bir şekilde çalışmalarına neden olan katı iş bölümü emeğe yabancılaşmayı doğurmuştur. Kişi kendisini makinenin bir dişlisi olarak görerek nesneleşmiştir. Yabancılaşma daha sonraları varoluşçu düşünce temelinde, çalışma koşullarından kaynaklanan öznel duygu durumu olarak tanımlanmıştır (Mottaz, 1981). Marksist yaklaşım nesnel koşullar, varoluşçu yaklaşım ise duygular temelinde yabancılaşma kavramını açıklamıştır (Elma, 2003). Çalışma koşulları hem Marxist hem varoluşçu yaklaşımlarda yabancılaşmanın önceli olarak kabul edilmektedir. İş yaşamındaki yabancılaşma işin özelliğinden, kurumun yapısından veya çalışma ortamından kaynaklanabilmektedir. İşin anlamlılığı, işten beklentiler, çalışılan kurumun büyüklüğü, bürokratik yapısı, iş bölümü, işteki ilişkiler yabancılaşmaya neden olabilmektedir. İşin cazip olmaması, çalışanlara çeşitli alanlarda imkânlar sunmaması ve rutin işler çalışanların işe yabancılaşmalarına neden olmaktadır (Erjem, 2005). İşe yabancılaşmanın çalışanlarda anlam eksikliği, ilişki yetersizliği, ilgi eksikliği, performans eksikliği gibi etkileri görülebilmektedir (Elma, 2003).

Yabancılaşma en genel anlamda bireylerin birbirlerinden, bir ortamdaki, süreçten, değerler, kurallar ve ilişkilerden uzaklaşmalarını ifade eder (Ergil, 1980; Marshall, 1999). Yabancılaşma bir şeye derinden, içten bağlı olamama, bütünleşememe, ilişkilerin kopukluğu, ilgisizlik, izole olma şeklinde ortaya çıkabilir. İşe yabancılaşma, çalışanın işini anlamsız bulması; iş yerinde kurduğu ilişkilerden doyum sağlayamaması; kendisini yalnız, yetersiz, güçsüz görmesi; geleceğe ilişkin umutlarını yitirmesi ve kendisini sistemin basit bir çarkı olarak algılamasıdır (Elma, 2003).

Yabancılaşmanın ölçülebilir bir şekilde getirilmesinde Melvin Seeman'ın büyük katkıları olmuştur. Seeman (1959) yabancılaşma kavramını beş farklı boyutta ele almıştır. Bunlar; güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşmadır. Her bir boyuta ilişkin tanımlamalar aşağıda kısaca aktarılmıştır. Güçsüzlük, bireyin kendi ürünleri ile üretim sürecinde kullandığı araçların sonuçları üzerinde denetim hakkının olmamasıdır (Seeman, 1959). Güçsüzlükleşmiş bireyler hayatlarına üst konumdakilerin karar verdiği duygusunu yaşarlar. Güçsüzlük, bireyin öz saygı ve özerklik ihtiyacının yeterince karşılanamamasına neden olmaktadır. Anlamsızlık ise bireyin düşüncelerini gerçekleştiremeyeceğine inanması, hayal ettiği geleceğe ulaşma konusunda umutsuz olması (Mottaz, 1981), anlam arayışında tatmin edici cevaplara ulaşamaması durumudur. Anlamsızlık, bireyin çalıştığı kurumda olup bitenleri anlayamaması, hangi doğruları tercih edeceği konusunda ortak kabullere uymaması durumudur (Tutar, 2010). Anlamsızlık yaşayan birey eylemlerinin neden ve sonuçlarını anlayamaz. Kuralsızlık boyutunda yabancılaşma, belirli bir amaca ulaşmak için toplumsal olarak uygun olmayan davranışlarda bulunmanın gerektiği inancıdır (Seeman, 1959). Kuralsızlık yaşayan birey amaçlara ulaşmak için normlara uyan veya uymayan araçları seçebilir. Bireyin kurallardan soğuması ve ilgisiz olması kuralsızlık yaşadığının göstergesidir. Yalıtılmışlık yaşayan bireyde örgüt amaçlarıyla özdeşleşememe ve çalışma ortamına aidiyet hissetmeme söz konusudur. Kendine yabancılaşma ise bireylerin yaptıkları işten doyum alamama ve bir boşluk duygusu yaşamaları durumudur. Kendine yabancılaşan insan, içsel güdülenmeye dayanmayan, sırf davranmak için davranışlarda bulunur (Başaran, 1998). Kendine yabancılaşan bireyler yaptıkları işi sadece gelir getirici bir faaliyet olarak görmektedirler. Mesleklerinde bir anlam bulamazlar ve işten ayrılmak isterler.

Pek çok meslekte yaşanabilen bir olgu olan yabancılaşmanın bir formu da eğitimde yabancılaşmadır. Bireylerin bilgiden, öğrenmeden, öğrenmeyle ilgili süreçlerden uzaklaşması, bu süreçlerin giderek bireylere anlamsız gelmesi, öğrenmeye ve öğretmeye ilginin azalması, eğitimin giderek sıkıcı ve monoton bir etkinlik haline gelmesi gibi süreçler eğitimde yabancılaşmanın sonuçlarıdır (Sidorkin, 2004). Öğretmen yabancılaşması, öğretmenlerin mesleklerine karşı olumsuz duygu ve algıları olarak açığa çıkmaktadır. Eğitimde yabancılaşmanın öğretmenler üzerindeki etkisinin incelenmesi için öğretmenlerin çalışma koşulları değerlendirilmelidir. Öğrencinin özellikleri ile çalışılan okul tür ve kademesi öğretmenlerin çalışma koşullarını belirlemektedir. Çalışma koşullarından kaynaklı yaşanan sorunlar öğretmenlerin olumsuz durumlar yaşamalarına neden olabilmektedir. En stresli meslekler arasında sayılan öğretmenlik mesleği yetersizliği olan çocukların eğitimi söz konusu olduğunda, çocukların kişisel özelliklerinden dolayı daha da stresli hale gelmektedir. Özellikle, öğrencilerle doğrudan temasın yoğunluğuna bağlı olarak özel eğitim öğretmenlerinin, diğer öğretmenlere oranla iş stresini ve tükenmişliği daha fazla yaşamaya eğilimli oldukları belirtilmektedir (Girgin & Baysal, 2005). Okullardaki çalışma koşulları ve çalışılan öğrenci grubunun zorluğunun öğretmenlerde tükenmişlik ve yetersizlik gibi olumsuz durumlara neden olduğu bilinmektedir (Aydemir vd., 2015; Çokluk, 2001; Işıkhani, 2017; Karahan & Uyanık-Balat, 2011; Şahin &

Şahin, 2012). Özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler arasında; çalışılan çocukların özelliklerini yeterince bilmemek, çocuklarda ilerlemenin az ve yavaş olması, sosyal desteğin az olması ve toplumun genel bakış açısının olumsuz olması sayılabilir. Özel eğitim kurumlarının sayıca azlığı, bu kurumlardaki araç-gereç eksikliği, fiziki koşulların öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermede yetersiz kalması bu kurumlarda çalışan öğretmenleri güç durumda bırakmaktadır (Akçamete vd., 2001).

Özel eğitim öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde iki farklı şekilde çalışabilmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Engel tür ve dereceleri bakımından normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı okullarda eğitim görebilecek öğrenciler için genel eğitim okullarında da özel eğitim sınıfları bulunmaktadır. Özel eğitim öğretmenleri özel eğitim okullarında çalışabilecekleri gibi bu sınıflarda da çalışabilmektedir. Genel eğitim okullarında özel eğitim öğretmenlerinin çalışma koşullarında bazı farklılıklar olduğu bilinmektedir. Öğretmenler öğrencilerin özel gereksinimleri nedeniyle teneffüs ve yemek saatlerinde öğrencilerin gözetimine devam etmektedirler. Öğretmenler öğrencileri teneffüslerde yalnız bırakmadıklarından özel ihtiyaçlarını gidermede dahi sorun yaşamaktadırlar. Öğrencilerin sorumluluğunun ders saatleri dışında da öğretmende olması öğretmenlerin aralıksız görev yapmalarına neden olmakta dolayısıyla iş verimlerini etkileyebilmektedir. Bu uygulamalar örgütsel iletişimi sınırlayıcı bir ortam yaratırken, örgütsel adaleti zedeleyici sonuçlar doğurabilmektedir.

Genel eğitim sınıflarından farklı olarak her bir özel eğitim sınıfında iki sınıf öğretmeni çalışmaktadır. Öğretmenler sınıflarını ikinci bir öğretmenle paylaşmakta, eşit yetki ve sorumlulukla çalışmaktadırlar. Öğretmenlerin iş yerinde bağımsız hareket edebilmesi ve alınan kararlarda etkin olmasında bu çalışma şeklinin olumsuz etkileri olabilmektedir. Bu etkilerden biri de öğretimsel güçsüzlüktür. Öğretimsel güçsüzlük, sınıf içindeki etkinliklerde öğretmenin kendini tam olarak bağımsız hissedememesi durumudur (Kasapoğlu, 2015). Özel eğitim öğretmenleri sınıflarındaki öğrencilerin öğretimine ilişkin tek başlarına hiçbir kararı alamamaktadır. Öğrencilerini ilgilendiren her kararda öğretmenlerin ikisinin onayı gerekmektedir. Öğretimi yapılacak konuların seçimi, problem davranış ile baş etme yöntemleri, pekiştirme yöntemleri, sınıftaki oturma düzeni gibi sınıfla ilgilendiren tüm kararların ikinci bir öğretmen ile uyum içinde alınması gerekmektedir. Öğretmenler arasında yaşanacak fikir ayrılıkları veya anlaşmazlıkların yaşanması durumunda sorunların yaşanması kaçınılmazdır.

Özel eğitim sınıflarında çalışan öğretmenlerin meslektaşlarıyla yeterli iletişim kuramamaları, okulun geneli ile amaç birliğinde olamamaları, örgütsel bağlılık ve dayanışmada yetersizlik yaşamaları çalışma koşullarının muhtemel sonuçlarıdır. Nitekim araştırmalar çalışma arkadaşlarından kendini soyutlama, çalışanlar arasında amaç birliğinin olmayışı ve meslek dayanışmasının sınırlı ve yetersiz oluşunun öğretmenlerde yabancılaşma duygusuna neden olduğunu göstermektedir (Abaslı, 2018; Demirel-Yazıcı, 2019; Elma, 2003; Kasapoğlu, 2015). Okullarda destek personel eksikliği, materyal ve fiziki düzenlemelerdeki yetersizlikler, özel eğitim alanında toplumda var olan bilgi eksikliği, önyargılı tutumlar, yöneticilerden yeterli destek görememe gibi sorunlar da özel eğitim öğretmenlerinin yabancılaşma yaşamalarında etkili olabilecek sorunlardır. Öğretmenlerin yaşayacağı her olumsuzluk hem bireyi hem örgütü doğrudan etkileyen çok boyutlu sorunları beraberinde getirmektedir. Bu nedenle yabancılaşmaya neden olan koşulları tespit etmek yabancılaşmayı önlemek için gerekli düzenlemeleri yapmak açısından gereklidir.

Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde, özel eğitim öğretmenlerinin işe yabancılaşması ve özel eğitim sınıflarında görevli öğretmenlerin çalışma koşullarıyla ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Özel eğitime ilişkin araştırmaların kaynaştırma öğrencileri bulunan genel eğitim öğretmenleri ve özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlere odaklanırken genel eğitim okulları bünyesindeki özel eğitim sınıflarının yeterince araştırılmadığı anlaşılmıştır. Bu nedenle bu çalışmanın özel eğitim sınıflarında görevli öğretmenleri kapsamı alandaki boşluğu doldurması açısından önem arz etmektedir. Ülkemizde son yıllarda kaynaştırma-bütünleştirme uygulamaları kapsamında genel eğitim okullarında açılan özel eğitim sınıflarının sayısı artmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin çoğunlukla genel eğitim okullarında çalıştığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle özel eğitim öğretmenlerini konu alan araştırmaların genel eğitim okullarına odaklanması gerekmektedir. Sorunların tespiti çözüm arayışları için bir fırsat yaratacağından bu çalışmanın özel eğitim öğretmenlerinin çalışma koşullarının iyileştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, resmi genel eğitim okullarında bulunan özel eğitim sınıflarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin çalışma koşullarının işe yabancılaşma düzeylerine etkisini ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Çalışma koşulları öğretmenlerin;

1. Anlamsızlık yaşamalarını nasıl etkilemiştir?
2. Güçsüzlük yaşamalarını nasıl etkilemiştir?
3. Yalıtılmışlık yaşamalarını nasıl etkilemiştir?
4. Kendine yabancılaşma yaşamalarını nasıl etkilemiştir?
5. Kurlsızlık yaşamalarını nasıl etkilemiştir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, özel eğitim sınıflarında çalışan öğretmenlerin çalışma koşullarının işe yabancılaşmaya etkisini incelemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma yönteminin kullanılması var olan durumlar arasında doğru ilişkiler kurulmasına imkân sağlamıştır. Böylece sadece var olan durumların tespiti değil sebep ve sonuçları ile süreç bir bütün olarak değerlendirilmiştir. Fenomenolojik araştırma yaklaşımının kullanıldığı bu çalışma ile katılımcıların deneyimledikleri bir olguyu nasıl anlamlandırdıklarına ve bu anlamın bilinç düzeyine nasıl ulaştığına yoğunlaşmış (Patton, 2014), katılımcıların derinlemesine deneyimleri ve düşünceleri belirlenerek yaşantıların ve anlamların ortaya çıkarılması hedeflenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Katılımcıların seçiminde araştırmanın problemi ile ilgili olarak önceden belirlenen (Yıldırım & Şimşek, 2005) ölçütler dikkate alınmıştır. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gördüğü özel eğitim okulları çalışma koşullarındaki farklılıklar göz önüne alınarak araştırmaya dahil edilmemiştir. Belirlenen ölçütler şunlardır:

1. Üniversitelerin özel eğitim bölümü programlarından birinden lisans mezunu olmak (zihin engelliler, işitme engelliler veya görme engelliler öğretmenliği programları).
2. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokul, ortaokul veya liselerde görevli olmak.

Bu araştırmada belirlenen ölçütleri karşılayan 4 öğretmen ile görüşmelere başlanmıştır. Katılımcıların bildikleri ve çalışmaya katılmaya istekli olabilecek öğretmenler belirlenmiştir. Katılımcıların yönlendirmesi ile ulaşılan diğer öğretmenlerden çalışmaya katılmaya istekli olanlar ile görüşmeler yapılmıştır. Bu şekilde katılımcı sayısının artması (Keser-Özmantar, 2018) sağlanmıştır. Çalışma grubundan elde edilen veriler incelendiğinde yeni bilgi elde edilemeyip bilgilerin tekrar etmeye başlamasıyla birlikte örnekleme süreci sonlandırılmıştır. Bu bağlamda 2019-2020 eğitim öğretim yılında, Diyarbakır il merkezinde bulunan genel eğitim okullarında görevli 20 özel eğitim öğretmeni çalışma grubuna dahil edilmiştir. Katılımcıların isimleri çalışmada kullanılmayıp görüşme sırasına göre her bir katılımcıya kod verilmiştir. Katılımcılara ait detaylı bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubunu sekizi kadın, 12’si erkek toplam 20 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin biri lisede, 10’u ortaokulda, dokuzu ilkokulda çalışmaktadır. Öğretmenlerin yedisi orta/ağır düzey zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için açılan sınıflarda çalışırken, 12’si hafif düzey zihinsel yetersizlik sınıflarında, birisi otizm sınıfında çalışmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin mesleki kıdemleri en az 2, en fazla 7 yıldır.

Tablo 1*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri*

Katılımcı	Kurum	Çalışılan sınıf	Kıdem	Cinsiyet
K1	İlkokul	Orta-ağır Z.E.	7	Kadın
K2	Ortaokul	Orta-ağır Z.E.	2	Kadın
K3	Ortaokul	Hafif Z.E.	6	Erkek
K4	Ortaokul	Hafif Z.E.	2	Erkek
K5	Ortaokul	Hafif Z.E.	7	Kadın
K6	İlkokul	Otizm	6	Erkek
K7	Ortaokul	Hafif Z.E.	4	Erkek
K8	Ortaokul	Hafif Z.E.	4	Erkek
K9	İlkokul	Hafif Z.E.	2	Kadın
K10	İlkokul	Hafif Z.E.	5	Erkek
K11	Ortaokul	Hafif Z.E.	4	Kadın
K12	Ortaokul	Hafif Z.E.	2	Erkek
K13	İlkokul	Hafif Z.E.	4	Erkek
K14	İlkokul	Orta-ağır Z.E.	5	Erkek
K15	İlkokul	Orta-ağır Z.E.	3	Kadın
K16	İlkokul	Hafif Z.E.	5	Erkek
K17	İlkokul	Hafif Z.E.	3	Erkek
K18	Ortaokul	Orta-ağır Z.E.	6	Erkek
K19	Lise	Orta-ağır Z.E.	5	Kadın
K20	Ortaokul	Orta-ağır Z.E.	6	Kadın

Not: Z.E. = zihin engelliler.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yöntemi, bireylerin görüşlerine, duygularına ve deneyimlerine dair göremediklerimiz hakkında bilgi edinme ve gördüklerimiz hakkında alternatif açıklamalar yapma amacıyla kullanılır (Glesne, 2015).

Araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri demografik bilgi formu aracılığıyla edinilmiştir. Görüşme sorularının hazırlanması için alanyazın incelendikten sonra araştırmanın amacına uygun sorular hazırlanmıştır. Görüşme formu işe yabancılaşmanın beş boyutu dikkate alınarak beş ayrı bölümde hazırlanmıştır. Hazırlanan yedi temel soruya ek olarak görüşmenin gidişatına göre kullanılacak 33 ek soru hazırlanarak etkili cevapların alınması planlanmıştır. Görüşme sorularının uygunluğu için bir özel eğitim öğretmeni ve bir eğitim uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzman değerlendirmesi sonrası sekiz soru uygun bulunmayarak üzerinde hemfikir olunan 32 soru ile görüşme formu hazırlanmıştır.

Sorumlu yazar tarafından yüz yüze yapılan görüşmeler sırasında katılımcıların izni alınarak ses kaydı alınmıştır. En kısıtı 15 dakika, en uzun 50 dakika süren görüşmelerin her biri bir saati aşmayacak şekilde planlanmıştır. Görüşmelerde görüşülenin gönüllülüğü esas olduğundan, görüşmeler onların önerdiği yer ve saatte gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan mekânların sessiz, rahat ve herkese açık olmayan yerler olmasına dikkat edilmiş ve okulların boş bir dersliği kullanılmıştır. Aydınlatılmış onam formu kullanılarak katılımcılardan görüşme öncesi onay alınmıştır. Görüşmeler sonrası ses kayıtları yazıya geçirilmiş, toplam 102 sayfa yazılı kayıt elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz ile veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre (Yıldırım & Şimşek, 2005) analiz edilmiştir. Veri analizi yapılırken öncelikle araştırmanın kavramsal çerçevesinde yer alan boyutlardan (anlamsızlık, yalıtılmışlık, güçsüzlük, kuralsızlık, kendine yabancılaşma) hareket ederek temalar belirlenmiştir. Ardından, daha önce oluşturulmuş çerçeveye dayalı

olarak veriler her iki yazar tarafından okunmuş ve 31 tane kategori belirlenmiştir. Belirlenen kategoriler bağımsız iki uzmanın görüşleri de alındıktan sonra tekrar incelenmiştir. İki araştırmacının hemfikir olduğu 20 kategori altında araştırmacının verileri düzenlenmiştir. Bu süreçte verilerin anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmesine dikkat edilmiş, bulgular açıklanmış, ilişkilendirilmiş ve anlamlandırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada görüşülen öğretmenlerin çalıştıkları kurum kademesi (ilkokul-ortaokul-lise), çalıştıkları engel türü (hafif, orta, ağır zihin engeli ve otizm sınıfları) açısından veri çeşitlenmesi yapılmıştır. Araştırma taslağı katılımcılarla paylaşılmış, katılımcı teyidi yapılmıştır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemleri ile belirlenmiştir. Araştırma sürecinde izlenen yol her aşamada ayrıntılarıyla açıklanmıştır. Görüşme sorularının hazırlanması ve verilerin analizinde uzman görüşü alınmıştır. Veriler 2020 yılı öncesinde toplandığı için etik kurul izni alınmamıştır.

Bulgular bölümünde katılımcıların ifadeleri düzeltme yapılmadan kendi cümleleriyle doğrudan aktarılmıştır. Veri toplama sürecinde verilerin yeterli doygunluğa erişmesine dikkat edilmiştir. Görüşmenin yapıldığı mekânın sessiz ve rahat olmasına özen gösterilmiş böylece veri kaybı önlenmeye çalışılmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcıları etkileyecek yorumlardan kaçınılmıştır. Veri analizi önceden oluşturulmuş bir kavramsal çerçeveye bağlı olarak yapılmıştır. Araştırmada kullanılan tüm veriler gerektiğinde sunulmak üzere hazır bulundurulmuştur.

Görüşme öncesinde katılımcılara araştırma özeti sözlü olarak sunulmuştur. Görüşme, görüşülen kişinin “doğru yanıt” verme endişesi duymasına neden olabilir (Glesne, 2015). Katılımcılara bir şeyi hatırlamadıklarında ya da bir soru için söyleyecekleri hiçbir şeyleri olmadığında rahat olmalarının yeterli olduğu söylenmiştir. Görüşmeleri gerçekleştiren yazarın özel eğitim öğretmeni olması, görüşmelerin sohbet havasında ve yoğun etkileşim ile gerçekleştirilmesine katkı sağlamıştır. Ayrıca yazarın genel eğitim okulunda çalışması ve alana ilişkin deneyimlerinin olmasının araştırmaya katkı sağladığı düşünülmektedir.

Bulgular

Bulgular araştırmacının alt amaçlarına uygun olarak başlıklandırılmıştır. Araştırmacının temalarını işe yabancılaşmanın boyutları olan anlamsızlık, güçsüzlük, yalıtılmışlık, kuralsızlık ve kendine yabancılaşma oluşturmaktadır.

Çalışma Koşullarının Öğretmenlerin Anlamsızlık Yaşamalarına Etkisi

Anlamsızlık temasına ilişkin elde edilen bulgular; *işin anlamı, işe yönelik duygular, mesleği seçme nedenleri, işi bırakmayı isteme, bulunduğu okulda çalışmayı istememe* alt temaları ile sunulmuştur.

Öğretmenlerin işlerinin anlamına ilişkin görüşleri işini anlamlı bulma, işini anlamsız bulma ve kararsız kalma şeklinde üç ayrı kategori oluşturmuştur. Katılımcılardan 17’si yaptıkları işi anlamlı bulduğunu belirtmiştir. İşini anlamlı bulduğunu belirten öğretmenlerin bunun sebebinin toplumda dezavantajlı bir konumda olan engelli çocuklarla çalışmanın verdiği huzur ile açıkladığı görülmüştür. Ne işe yaradığı sorusunun sorulmaya başlaması anlamsızlık yaşandığının göstergesi olarak kabul edilir. Öğretmenlerin bir kısmının bu çelişkileri yaşadığı kullandıkları şu ifadelerden anlaşılmaktadır; K5: “*Hani sanki o ortama ait değilmişim gibi hissettiğim zamanlar oluyor.*”, K6: “*Hissettiğimiz şu ben burada ne arıyorum hissi.*”

Katılımcıların işlerini yaparken kendilerini nasıl hissettikleri, çoğunlukla hangi duyguları yaşadıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların yarısının olumlu ifadeler kullanırken diğer yarısının olumsuz ifadeler kullandığı görülmüştür. Olumlu ifadeler kullanan öğretmenler çalışırken hissettikleri duyguları ‘mutluluk, keyif ve huzur’ ifadeleriyle anlatmaktadırlar. Olumsuz duygular hissettiğini belirten öğretmenler ise duygularını ‘sıkılmış, stresli, mutsuz, kısıtlanmış, gergin’ şeklinde betimlemektedirler. Katılımcılar olumsuz duygular yaşamalarını iki nedene bağlamaktadırlar. Öğrencilerin engel durumları nedeniyle öğretmenlerin yeterince mesleki doyum yaşayamamaları ve başarı hissini diğer branşlarda çalışan öğretmenlere göre çok daha sınırlı yaşamaları bu etkenlerden biridir. Öğretmenlerin çalışırken olumsuz duygular yaşamalarına neden olan bir diğer etkenin çalışma koşullarındaki aksaklıklar olduğu görülmektedir. Katılımcılardan K6 bu durumu şöyle açıklamıştır: “*Kendimi daha çok imkânsızlıklardan dolayı biraz sıkılmış ve kısıtlanmış hissediyorum.*” Sınıfının fiziki koşullarının yetersizliğinden bahseden K1 kodlu katılımcı: “*Genelde bulunduğum sınıfın ortamı beni kötü etkileyebiliyor. Mesela şu an bulunduğum sınıfa hiç girmek istemiyorum.*” diyerek hislerini açıklamıştır. Sınıfın fiziki koşulları ve imkânların yetersizliğinin öğretmenlerin işe yabancılaşma yaşamalarına neden olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin meslek seçimlerinde maddi kaygıların baskın olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerden 8'i mesleği isteyerek seçmediğini belirtmiş çevre ve aile yönlendirmesinin meslek seçimlerinde etkili olduğunu eklemiştir. Katılımcılardan K11: "*İsteyerek seçmedim. Atanma ihtimalinin yüksek olduğunu bildiğim için seçtim.*" ifadesini kullanmıştır. Özel eğitim öğretmenliği alanının ülkemizde yeni gelişen ve tanınan bir alan olması, kamuda ihtiyacın devam etmesi gibi etkenler öğretmenlerin meslek seçimlerini etkilemiştir.

İşi bırakmak isteme alt temasında incelendiğinde, katılımcılardan 9'unun işini değiştirmeyi veya bırakmayı düşündüğü anlaşılmıştır. Bu konuda katılımcılardan K11'in ifadesi çarpıcıdır: "*Kesinlikle isterim. Çünkü işimi anlamlı bulmuyorum, o yüzden kesinlikle değiştirmek isterim. Daha kendimi işe yarar hissedebileceğim bir iş sahibi olmak isterdim yani.*" Öğretmenlerin işi bırakmak istemelerinde yaptıkları işten doyum alamamalarının etkisi olduğu anlaşılmaktadır.

Bulunduğu okulda çalışmayı istememe alt temasında elde edilen bulgulara göre katılımcı öğretmenlerin yarısı (10 kişi) buldukları genel eğitim okullarında çalışmayı istemediklerini belirtmişlerdir. Özel eğitim okullarında çalışmanın daha uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların çalıştıkları kurumları kısıtlayıcı olarak ifade ettikleri, buldukları okullara aidiyet hissetmedikleri bu nedenle kendilerini güvende hissetmedikleri anlaşılmaktadır. Çalıştıkları kurumlarda dışlanmışlık, yalnızlık ve diğerleri tarafından anlaşılama gibi olumsuz duygular yaşadıklarını ifade eden öğretmenlerin bu nedenle yabancılaşma yaşadıkları düşünülebilir.

Ortak olarak katılımcıların sıklıkla vurguladıkları noktalar; özel eğitim okullarında daha fazla ve zengin materyal bulunması, fiziki koşulların daha uygun olması, idarecilerin alana daha hakim olması, okulla bütünleşme ve aidiyet hissini yaşayabilmeleri olarak sıralanabilir. Belirtilen noktalar özel eğitim okullarını genel eğitim okullarından daha avantajlı kılmaktadır. Katılımcıların neredeyse tamamı yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı özel eğitim okullarını daha uygun bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden K6'nın ifadesi şöyledir: "*Özel eğitim alt sınıfı olacak okul kurulduğu aşamadan itibaren özel eğitim alt sınıfına sahip olmalı. Sonradan özel eğitim alt sınıfı çok saçma bir şey. Yani sonradan bir sağlık ocağına devasa bir ameliyathane koymakla eşdeğer bir şey, hatta daha vahim bir şey.*" Okullardaki fiziki yetersizliklerin öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını etkilediği ve yabancılaşma yaşamalarına neden olduğu anlaşılmaktadır.

Buldukları okullarda çalışmayı istemeyen öğretmenlerin yaşadığı bir diğer sorunun okula bütünleşme ve aidiyet hissetmede sıkıntı yaşamaları olduğu görülmüştür. Okulla bütünleşmede sıkıntı yaşadığını anlatan öğretmen K14: "*Bir okulda bir köşeye atılmış gibi. Ama orada (özel eğitim okulunda) öyle olmuyor. Orada bir bütün var.*" ifadelerini kullanmıştır. Öğretmenlerin genel eğitim okullarında çalıştıklarında işlerin anlamı konusunda yetersizlik yaşadıkları anlaşılmaktadır. Özel eğitim okullarında çalışmalarının işin anlamı noktasında daha tatmin edici olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin buldukları okullarda zorla tutuldukları hissine kapıldıkları anlaşılmaktadır. İçinde buldukları durumu yama gibi, bir köşeye atılmış, yalnızlaştırılmış ifadeleriyle tanımladıkları görülmüştür. Katılımcılardan K12: "*Uygulama okulunda çalışmak isterdim. Dışlanabiliyorsun diğer okullarda ama uygulama okullarında hepsi özel eğitmen olduğu için rahat ediyorsun.*" diyerek kendini anlatmıştır. Öğretmenlerin mesleklerinin anlamını sorgulamalarında çalışma koşullarının etkisinin olduğu açıktır. Meslektaşlarından izole çalışmaları, öğrencilerin özellikleri ve fiziki yetersizliklerin öğretmenlerin yaşadığı anlamsızlığın en temel nedenleri olduğu söylenebilir.

Çalışma Koşullarının Öğretmenlerin Güçsüzlük Yaşamalarına Etkisi

Güçsüzlük temasına ilişkin bulgular; *kendini yeterli hissetme, özerklik ihtiyacı, öğrenciyle ilişkiler, idareci veya öğretmenlerden destek görememe, aralıksız çalışma* alt temaları ile sunulmuştur.

Öğretmenlerin işlerinde kendilerini yeterli hissetme alt temasına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin 10'u kendilerini yeterli bulduğunu, dördü kendilerini yeterli bulmadığını, altısı ise öğretmenliğinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin özerklik ihtiyacı konusundaki düşüncelerinde aynı sınıfta başka bir öğretmenle paylaşımlarının belirleyici olduğu görülmüştür. Aynı sınıfta iki öğretmen normunun bulunmasının öğretmenlerde güçsüzlüğe sebep olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerin çoğunluğu bu durumun sınıfta otorite karmaşasına yol açtığını vurgulamıştır. İş yükünü paylaşması açısından iki öğretmenin birlikte çalışması katılımcılar tarafından olumlu olarak değerlendirilirken, çift başlılıktan da rahatsız oldukları anlaşılmaktadır. K1 kodlu katılımcının bu konuyu: "*Sınıfta tek başıma çalışmak beni daha iyi hissettiriyor.*" ifadeleriyle değerlendirmiştir.

Öğretmenlerin 16'sı yeterli destek personelin olmamasından dolayı ikinci bir öğretmenin bulunmasını gerekli gördüklerini ifade etmişlerdir. İstemeseler de buna mecbur olduklarını, aksi takdirde engelli öğrencilerle yalnız kalmalarının sorun olacağını belirtmişlerdir. Katılımcıların dördü ise yardımcı personel bulunmamasına rağmen yalnız çalışmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Sınıfta iki öğretmen bulunmasının çalışma verimini düşürdüğünü ve genellikle bir öğretmenin değerine uymak zorunda kaldığını belirtmişlerdir. Bu durumun kendilerini rahatsız ettiğini ve kendilerini kısıtladığını, bu nedenle tek başlarına çalışmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Sınıflarını ikinci bir öğretmenle paylaşmak zorunda kalan öğretmenlerin özerklik ihtiyacını karşılayamadıkları ve bağımsız hareket edemedikleri söylenebilir. Özel eğitim öğretmenlerinin güçsüzlük yaşamaları bu durumdan kaynaklanıyor olabilir.

Çalışma koşullarının öğrencilerle ilişkilere yansımaları iki kategori oluşturmuştur; fiziki yetersizlikler ve iki öğretmenin birlikte çalışmasının yarattığı olumsuzlukların öğrencilere de yansıdığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin yedisi olumsuz koşulların öğrencilere yansıdığını belirtmiştir. Öğretmenlerden K5'in şu ifadesi bu duruma örnektir: "*Geriliyorum diyebilirim. Dikkat etsem bile bazen farkında olmadan yansıtabiliyorsun. Geriliyorsun ister istemez daha kaba davrandığım zamanlar olabiliyor. Alttan alamadığın, biraz daha sakinliğe ihtiyaç duyduğun zamanlar olabiliyor.*" Katılımcıların duygu ve davranışlarını kontrol etmekte zorlandıklarını ifade etmeleri çarpıcıdır. Birlikte çalışan iki öğretmen arasındaki görüş ayrılıkları ve anlaşmazlıklar öğretmenler ile öğrencilerin ilişkisine de yansımaktadır. Öğretmenlerin ifadelerinden yaşadıkları işe yabancılaşmanın sınıf içi ilişkilere yansıdığı görülmektedir. Öğretmenler öğrenciler üzerinde etkilerinin sınırlı olduğunu düşünmektedirler.

Güçsüzlüğün göstergelerinden biri yönetici ve meslektaşlarından destek alabileceğine dair algıdır. Öğretmenlerin ifadelerinden destek göreceklere dair algının düşük olduğu anlaşılmıştır. Katılımcılardan 11'i destek görmediğini, altısı destek gördüğünü, üçü şimdiki kadar ciddi bir sorun yaşamayıp desteğe ihtiyaç duymadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin okulda istemedikleri düşüncesinde oldukları söylenebilir. K11'in şu ifadeleri bu durumu net olarak göstermektedir: "*Hayır, kesinlikle görmüyorum. Özellikle idaremden hiç destek görmüyorum. Bizi yük olarak görüyorlar çünkü. Hani 'Allah'ım niye bu okulda özel eğitim sınıfı açıldı. İşte başımıza iş açtınız.' gibi görüyorlar. O yüzden bu bakış açısıyla bakan bir insan bana hangi konuda yardımcı olabilir ki.*" Öğretmenlerin çalışırken destek alamayacakları algısının baskın olduğu, bu durumun öğretmenlerin işe yabancılaşmasında etkili olduğu düşünülebilir.

Aralıksız çalışma alt temasında öğretmenlerin görüşleri; haksızlığa uğrama, verimin düşmesi ve özel ihtiyaçlarını karşılayamama ifadeleriyle açıklanmıştır. Öğretmenlere teneffüslerde öğrencilerin gözetimine devam etmeleri konusundaki görüşleri sorulduğunda katılımcıların 17'si bu uygulamayı doğru bulmadığını ifade etmiştir. Diğer branş öğretmenleri için geçerli olmayan bu uygulamayı öğretmenler kendilerine yapılmış bir haksızlık olarak yorumlamıştır. Teneffüslerde dinlenmeden bir sonraki derse girmenin öğretmenlerin verimini düşürdüğü söylenebilir. Katılımcılardan K16 "*Hapishane derler ya, sanki hapishaneye gelmişim. Bunun öğretmene bir faydası olmaz ki zaten. Kendini sıkılmış, baskı altında hisseden bir öğretmenin öğrenciye ne kadar etkisi olabilir.*" diyerek bu durumu açıklamıştır.

Katılımcılara özel ihtiyaçlarını nasıl karşıladıklarını, bu sırada öğrencilerin yalnız kalıp kalmadığını, öğrencileri yalnız bırakmalarını gerektirecek hallerde ne gibi önlemler aldıklarını anlamaya yönelik sorular yöneltilmiştir. Öğretmenler sınıftan çıkmaları gerektiğinde başvurabilecekleri standart bir görevli olmadığı için kendileri duruma göre farklı çözümler geliştirmek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların 13'ü sınıftaki diğer öğretmenle dönüşümlü çıktıklarını belirtmiştir. İki öğretmenin olmadığı durumlarda katılımcılar ya idareden birini ya da yan sınıftan bir öğretmeni çağırdığını belirtmiştir.

Bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin güçsüzlük yaşamasında, çalışma koşullarından kaynaklı en temel etkenin sınıflarını ikinci bir öğretmenle paylaşmaları durumu olduğu söylenebilir. Bu koşulların öğretmenlerin sınıfta bağımsız hareket etmelerini engellediği, dolayısıyla işe yabancılaşma yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Çalışma Koşullarının Öğretmenlerin Yalıtılmışlık Yaşamalarına Etkisi

Yalıtılmışlık temasına ilişkin bulgular; *farklı branşlardaki öğretmenlerin olumsuz algıları, meslektaşlar ile iletişim, dışlanmışlık hissi, kararlara katılım* alt temaları ile sunulmuştur.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin ifadelerinden yaptıkları işe karşı önyargının olduğu bir ortama maruz kaldıkları anlaşılmaktadır. Katılımcılar farklı branşların kendilerine karşı yanlış bilinen doğruları olduğunu, özel eğitimi anlamadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin K2 düşüncelerini: "*Hani, biz uzaylıyız onlar dünyalı gibi bir his geçiyor bize.*" diyerek açıklamıştır. Katılımcılar, diğer branşlardaki öğretmenlerin özel eğitime karşı iki tür bakış

açısında olduklarını belirtmişlerdir. Birincisi “işiniz kolay, az öğrenciniz var, rahatsızsınız, yattığınız yerden para kazanıyorsunuz, hep oturuyorsunuz, kolay para kazanıyorsunuz” gibi yargılar ile açıkladıkları bakış, ikincisi ise “işiniz zor, ben yapamazdım, öğrencileriniz çok ağır, Allah sabır versin, yazık, nasıl dayanıyorsunuz?” gibi ifadelerde kendini gösteren bakış açısı. Katılımcılardan 16’sı birinci bakış açısına maruz kaldıklarını, 10’u ise ikinci bakış açısına maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların yedisi her iki bakış açısını da gördüklerini belirtmişlerdir. Her iki bakışın da gerçeği yansıtmadığını, kendilerini kimsenin anlamadığını ve bu durumdan rahatsız olduklarını ifade etmişlerdir. İki öğretmenin önyargılı bakıştan uzaklaşmak için öğretmenlerle karşılaşmamaya çalıştıklarını söylemeleri çarpıcıdır. Katılımcılardan sadece biri okulunda özel eğitime karşı olumlu bir bakışın olduğunu söylemiştir. İşe yabancılaşmanın en belirgin göstergelerinden biri olan çevre tarafından anlaşılama duygusu özel eğitim öğretmenlerinde yoğun şekilde görülmektedir. Katılımcılar özel eğitim okullarında çalışırken bu tür olumsuz yaklaşımlara maruz kalmadıklarını da eklemişlerdir.

Özel eğitim öğretmenlerinin okullarında yaşadığı iletişim problemi, okuldaki diğer öğretmenlerle aralarında amaç birliği olmaması ile açıklanabilir. Bu durum K13’ün: “*Yani ortak bir konumuz yok, ortak bir alanımız olmadığı için bir şekilde bağ kuramıyoruz.*” ifadelerinden de anlaşılmaktadır. İlişkilerin sınırlı olmasında özel eğitim öğretmenlerinin teneffüslerde meslektaşlarıyla bir araya gelebilecek fırsatı bulamamalarının etkisi büyüktür. Bu koşulların öğretmenlerin yalıtılmışlık yaşamalarına sebep olduğu söylenebilir. Katılımcı öğretmenlerin tamamının bu konuda hemfikir olması dikkat çekicidir.

Öğretmenlerin öğretmenler odasını ne sıklıkta ve ne amaçla kullandıkları ile ilgili katılımcıların tamamının ifadeleri benzerdir. Öğretmenler odasını kullanma sıklığını “hiç, neredeyse hiç, çok nadir, sadece fotokopi almak için, sadece çay almak için” ifadeleriyle anlatmışlardır. Katılımcıların hiçbirinin öğretmenler odasını aktif kullanmadığı görülmüştür. Öğretmenler odası öğretmenlerin iletişim kurabildikleri ortak bir alandır. Ancak özel eğitim öğretmenleri bu ortak iletişim alanına dahil olamadıkları için kurum içi sağlıklı bir iletişim geliştiremedikleri söylenebilir. Öğretmenlerden K11: “*Ben 3 yıldır çalışıyorum öğretmenler odasına okula geldiğim ilk gün gittim ve bitti. Bir daha hiç gitmedim ki. Yani nasıl bir diyalog kurabilirim.*” sözleriyle bu durumu anlatmıştır.

Katılımcıların ifadelerinden anlaşıldığı kadarıyla diğer öğretmenler özel eğitim öğretmenlerinin kendileriyle bir arada olmalarına alışkın olmadıkları için onları öğretmenler odasında gördüklerinde şaşırırlar. Bu durumun özel eğitim öğretmenlerinde kendilerinin orada istenmediği algısı yarattığı anlaşılmaktadır. K2: “*Havalar soğukken bir gün gittiğimde garip garip bana baktılar... Orada kendimi kötü hissettim. Acaba gelmemeli miyim? Dedim... A ne biçim, niye buradasın denildi yani.*” diyerek yaşadıklarını paylaşmıştır. Katılımcılar kendilerini oraya ait hissetmedikleri için bir süre sonra fırsat bulsalar dahi öğretmenler odasına gitmek istemediklerini ifade etmişlerdir. Sağlıklı bir iletişim ortamı yakalayamadıklarından öğretmenler odasına gitmekten kaçındıkları veya iletişim kurmak istemedikleri anlaşılmıştır.

Öğretmenlere sınıflarından ne sıklıkta çıktıkları ve mola sürelerini nasıl belirlediklerine ilişkin ifadeleri iletişim alt temasında incelenmiştir. Görüşmeye katılan 20 öğretmenden 17’si sadece acil durumlarda sınıftan çıktıklarını belirtmiştir. Gerekli görmedikçe öğrencileri yalnız bırakmadığını ifade eden öğretmenler lavabo ihtiyacı, fotokopi alma, okul idaresinin kendilerini çağırması gibi durumlar dışında sınıftan ayrılmadıklarını belirtmişlerdir. Özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin mola sürelerinin kısıtlı olmasının meslektaşları ile iletişimlerini sınırlandıran çalışma koşullarından biri olduğu söylenebilir.

Meslektaşlar ile iletişim alt temasına ait bulgular öğretmenlerin sınıfları dışındaki okul bölümlerinde kendilerini rahat hissedip hissetmediklerine ilişkin görüşleri ile anlaşılma çalışılmıştır. Katılımcı öğretmenlerden sekizi kendilerini rahat hissetmediklerini belirtirken, 12’si okulun her bölümünde kendilerini rahat hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki ifadelerinde diğerlerinin bakışlarından çekindikleri anlaşılmaktadır. Kendilerini kuruma ait hissetmedikleri için kurum içinde rahat hareket edemedikleri ve baskı hissettikleri söylenebilir.

Yalıtılmışlık boyutunda yabancılaşma, bireyin kendi isteğiyle çevresinden soyutlanması ve çevrenin bireyi soyutlaması olmak üzere iki şekilde yaşanabilir (Elma, 2003). Bu bağlamda öğretmenlerin kendi isteğiyle kendilerini iş ortamından soyutlama durumu anlaşılma çalışılmıştır. Meslektaşlarıyla ve yöneticileriyle zaman geçirmeyi isteyip istemedikleri sorusuna katılımcıların dokuzu hayır, dokuzu evet şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iletişime kıyasla yöneticileriyle iletişim isteklerinin daha sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Yalıtılmışlık boyutunda yabancılaşmanın en önemli belirtilerinden olan iletişim sorunlarının öğretmenlerde yoğun yaşandığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerin yaklaşık yarısının meslektaşları ile iletişim kurmak istememeleri de yalıtılmışlık yaşadıklarının göstergesidir.

Katılımcıların kendilerini çalıştıkları kurumlarda dışlanmış hissettikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler yaşadıkları dışlanmışlık hissini ‘yama gibi, üvey evlat gibi, uzaylı gibi, misafir gibi’ ifadeleriyle betimlemişlerdir. İdareci ve öğretmenlerin kendilerini görmezden geldiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin fikirlerinin önemsenmediği algısında olduğu söylenebilir. K8’in “*Öğrencilerle ilgili bir konu konuşulduğunda bizim fikirlerimizin onlar için çok fazla bir değer taşıdığını düşünmüyorum.*” şeklindeki ifadeleri buna örnek gösterilebilir. Katılımcıların 10’u kendilerini yalnız hissettiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin okullarındaki öğretmenlerin isimlerini dahi bilmedikleri K5’in şu ifadesinden anlaşılmaktadır “*Mesela bir yılımı tamamlamak üzereyim birçok kişinin ismini daha tam olarak bilmiyorsun. Dediğim gibi biraz yalnızlık yaşıyorsun yani. Bir iş arkadaşım diyebileceğin bir arkadaş ortamın yok. Çok fazla iletişim kuramıyorsun ki arkadaş olabilesin. Özel eğitimin getirdiği bir yalnızlık diyebilirim buna.*”

Kararlara katılıma ilişkin öğretmen görüşleri kararlara katılım ve öğretmen toplantıları ifadelerinde yoğunlaşmıştır. Katılımcıların dördü okuldaki kararlara katılabildiğini söylerken, 16’sı okuldaki kararlara katılamadıklarını, kendilerinin kararlara dahil edilmediğini ifade etmiştir. Öğretmenler okullarda özel eğitimden beklentinin zayıf olduğunu, idareci ve öğretmenlerin yeterince bilgi sahibi olmadığını düşünmektedirler. Kararlara katılamama yalıtılmışlığa neden olmaktadır.

Öğretmenlerin kararlara katılımına ilişkin görüşleri, öğretmen toplantılarının gündemlerinin ne olduğu, özel eğitimin dahil edilip edilmediği, toplantılarda kendilerini ifade edemedikleri ile ilgili ifadelerinden anlaşılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerden beşi kısmen dahil olduklarını ve kısıtlı olarak söz hakları olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 15’i toplantıların gündemine dahil edilmediklerini söylemiştir. Öğretmen toplantılarında sadece genel eğitim öğrencilerini ilgilendiren konuların görüldüğü anlaşılmaktadır. Öğretmenlerden K11’in ifadeleri şöyledir: “*Zaten ben bir şey söyleyeceğim, zaten onlar umursamayacak ve boşuna konuşmuş olacağım. O yüzden böyle gidiyorum, dinliyorum, kalkıyorum, sınıfa geri dönüyorum. Öyle resmen formalite bir işe döndü yani toplantı.*” Özel eğitim okullarındaki toplantılarda öğretmenlerin kendilerini daha rahat ifade ettikleri söylenebilir. Öğretmenler toplantıların gündemine dahil edilmek ve söz hakkı almak için çabaladıklarını ve kendilerini dinletmek için zaman zaman yöneticilerle tartışma yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmen toplantıları öğretmenlerin okula aidiyet, yalnızlık, dışlanma duygularını etkilemesi bakımından önemlidir. Özel eğitim öğretmenlerinin toplantılarda yok sayıldığı hissinde oldukları, söylediklerine kapalı bir ortam olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu durumun öğretmenlerin işe yabancılaşmasında etkisi olduğu söylenebilir. Görüşme bulguları öğretmenlerin yalıtılmışlık yaşadığını göstermektedir. Yalıtılmışlık yaşamalarında iletişim eksiklikleri, diğer öğretmenlerin önyargıları, dışlanmışlık hissetmeleri ve kararlara katılamamalarının etkili olduğu söylenebilir.

Çalışma Koşullarının Öğretmenlerin Kendine Yabancılaşma Yaşamalarına Etkisi

Kendine yabancılaşma temasına ilişkin bulgular; *hayatı anlamsız bulma, geleceğe dair umutsuz olma, iş hayatının özel hayata etkileri* alt temaları ile sunulmuştur.

Katılımcıların hayatın anlamı konusundaki ifadelerine bakıldığında, katılımcılardan 11’i hayatı anlamsız bulduğunu, yedisi anlamlı bulduğunu, ikisi ise kararsız olduğunu belirtmiştir. İşini anlamlı bulan bireyler hayatlarını da anlamlı bulurlar. Öğretmenlerin hayatın anlamını sorgulamalarında ekonomik sıkıntıların etkili olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin K6: “*Öğretmenlik artı yaşamı değerlendirecek olursak eksik gedik, yamalı bohça gibi, çekilmesi zor, çekilmek mecburiyetinde kalınan bir yaşam var daha çok. Özellikle ekonomik anlamdaki sıkıntılar...*” diyerek bunu açıklamıştır. Öğretmenlerin hayatın anlamına ilişkin görüşlerinde içinde yaşadıkları toplumun etkili olduğu ve öğretmenlerin toplumsal olaylardan etkilendikleri söylenebilir. Katılımcıların yarısının (10 kişi) gelecekte umudunun olmadığı ve karamsar oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin hayatlarının ve geleceklerinin nasıl olacağıyla ilgili kontrolün kendilerinde olmadığı algısında olduğu görülmüştür. K16’nın şu cümleleri bu algıyı göstermektedir: “*Yok, yani şey gibi, yuvarlanıp gidiyoruz. Yani çok bir beklentim yok. Bir ritme binmiş gidiyor işte. Böyle gelmiş böyle gider derler ya...*”

Öğretmenlerin gelecekte umutsuz olmaları, çalıştıkları öğrencilerin özel ilgi ve bakıma ihtiyaç duymaları nedeniyle öğretmenlerin yaşadıkları olumsuzluklardan kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin geleceğe dair algılarında meslek hayatlarının ve mesleki doyumun etkisi büyüktür. Öğretmenlerin yaşadıkları olumsuz deneyimler nedeniyle hayattan beklentilerini kaybettikleri, geleceklerini belirsiz gördükleri ve karamsar bir ruh halinde oldukları söylenebilir.

İş hayatının özel hayata etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri iş hayatında yaşanan sorunların özel hayata yansımaları ve davranış değişiklikleri yaşanması ifadelerinde yoğunlaşmıştır. Katılımcıların 10’u iş hayatlarında

yaşadıkları olumsuzlukların özel hayatlarını etkilediğini belirtmiştir. Katılımcılar özel hayatlarına etkilerini ‘iş dışında da gergin olma, sürekli öğrencilerinden ve mesleklerinden bahsetme’ ifadeleriyle açıklamıştır. Öğretmenlerin bir kısmı meslek hayatının kendilerinde bazı davranış değişikliklerine neden olduğunu belirtmiştir. Bu davranışları ‘farkında olmadan çocukların hareketlerini tekrarlama, taklit etme, insanlarla emir cümleleriyle konuşma, yüksek sesle konuşma’ ifadeleriyle tanımlamışlardır.

Çalışma Koşullarının Öğretmenlerin Kuralsızlık Yaşamalarına Etkisi

Kuralsızlık temasına ilişkin bulgular, *kuralların etkililiğine inanmama, kuralların kendisini kısıtladığını hissetme, kuralları uygulama şekli* alt temaları ile sunulmuştur.

Katılımcıların 13’ü kuralların etkililiğine inanmadığını söylerken, üçü inandığını, dördü ise kısmen inandığını söylemiştir. Öğretmenlerden K6 kuralların etkililiğine ilişkin olarak “*Sadece okuldaki kuralların etkililiğine değil ben hiçbir kuralın etkililiğine inanmıyorum. Mesela okulda işte yüksek sesle konuşmayın gibi bir kural bütün merdivenlerimizde duruyor mesela. Ama nöbetçi öğretmenlerimiz kadar bağırın hiç kimse yok.*” ifadelerini kullanmıştır. Öğretmenler kuralların etkili olabilmesi için bireylerin o kurala neden uyması gerektiği konusunda eğitilmesi gerektiğini, aksi takdirde yapılanın sadece baskı kurmak olacağını düşünmektedir.

Kuralların kendisini kısıtladığını hissetme alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerden dokuzu kuralların kendilerini kısıtladığını, altısı kısıtlamadığını, dördü ise kurallara uymadıklarını dolayısıyla kuralların kendilerini kısıtlamadığı ifadelerinden oluşmaktadır. Kuralların kendilerini kısıtlamadığını söyleyen katılımcılar zaten ortada bir kuralın olmadığını bu nedenle kısıtlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin kurallara uymada ciddi sıkıntıları olduğu, kendi doğrularıyla hareket ettikleri ve kendi belirlemedikleri genel örgüt kurallarına uymadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler kuralların olumsuz bir şey olduğu görüşündedirler. Örneğin K7 bu görüşünü “*Kuralların olduğu yerde zaten insanların motivasyonu düşer yani. Öğretmen kendini kısıtlanmış hisseder, özgürlüğü elinden alınmış hisseder.*” sözleriyle açıklamıştır. Katılımcılar, çalışma koşullarını belirleyen kuralların kendilerinin aleyhinde olduğunu düşünmektedirler. Kuralların kendini kısıtladığı düşüncesinde olmak işe yabancılaşma yaşandığının göstergesidir. Bununla birlikte kuralların kendilerini kısıtlamadığını söyleyen katılımcıların da kuralsızlık boyutunda yabancılaşma yaşandığı söylenebilir. Kısıtlanmadığını söyleyen öğretmenlerin kurallara uymadıkları açıktır. Bu da öğretmenlerin kuralsızlık boyutunda yabancılaşma yaşadıklarını göstermektedir.

Kuralları uygulama şekli alt temasında öğretmen görüşlerinin dokuzu esnek kuralların olduğu, altısı kendi kurallarının geçerli olduğu, beşi partner öğretmen ile ortak karar verdikleri ifadelerinden oluşmaktadır. Katılımcıların kuralları uygularken katı olmadıkları görülmüştür. Bütün katılımcıların kuralları kendi istediği gibi belirlediği ve ortak bir örgüt kuralına uymadıkları anlaşılmıştır. K11’in “*Sınıfta kendi kurallarım geçerli. Çünkü zaten özel eğitimde okulun geri kalan kısmıyla, alt sınıf için konuşuyorum, aynı kuralları uygulayamazsın ki.*” ifadesi bunu açıklamaktadır.

Öğretmenlerden 12’si kuralları belirlerken önceliklerinin çocuğun yararı olduğunu aktarmıştır. Duruma göre karar verdiğini söyleyen öğretmenlerin karar verirken öğrencinin özelliklerine göre esnek davrandıkları anlaşılmaktadır. K3: “*Bakanlık beni ilgilendirmez öğrenciye göre değişiyor.*” derken bakanlık kurallarından çok öğrencilerin özel durumlarıyla ilgilendiklerini söylemiştir. Kuralların uygulanmasında sınıflarda iki öğretmenin çalışmasının belirleyici olduğu anlaşılmaktadır. K15 kararları ortak aldıklarını “*Diğer öğretmen arkadaşım ile konuşup ortak bir şekilde davranıyoruz.*” diyerek anlatmıştır. Katılımcıların bir kısmı sınıf dışında bağlı buldukları bakanlık kurallarına uymak zorunda olsalar da sınıf içinde kendi doğrularının geçerli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin tamamının kuralsızlık yaşandığı söylenebilir. Kuralsızlık yaşamalarında öğrencilerinin özel ihtiyaçları, sınıflarında ikinci bir öğretmenin olması ve okuldan izole çalışılmasının etkisi vardır.

Tartışma

Genel eğitim okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin çalışma koşullarının yabancılaşmaya etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, öğretmenlerin çalışma koşulları nedeniyle yabancılaşma yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlarda kendilerini mutsuz, yalnız ve dışlanmış hissettikleri, kimsenin kendilerini anlamadığı bir ortamda çalışmak zorunda kaldıkları, yöneticilerinden gerekli desteği alamayacaklarına inandıkları, sınıf içinde yetki karmaşası yaşadıkları, örgüt kurallarına uymada sıkıntı yaşadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin yabancılaşmayı bütün boyutlarıyla yoğun olarak yaşadıkları ve en fazla yalıtılmışlık boyutunda, en az anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma yaşadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma yaşamalarında temel olarak meslektaşlarından izole bir ortamda çalışmaları, öğrencilerin özel durumları ve fiziki yetersizliklerin etkisi olduğu söylenebilir. Öğretmenler, ‘burada boşuna duruyoruz, burada ne arıyorum, buraya ait değilim’ gibi ifadeleri sık sık tekrar etmişlerdir. Katılımcıların yarısı genel eğitim okullarında değil, özel eğitim okullarında çalışmak istediklerini belirtmiş, çalışırken kendilerini mutsuz hissettiklerini söylemişlerdir. Mesleği bırakma isteğinin özel eğitim öğretmenleri arasında yaygın olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin işe yabancılaşma yaşamalarında fiziki koşulların uygunsuzluğu ile materyal eksikliği ortak olarak vurguladıkları kısıtlayıcı koşullardır.

Öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma yaşamalarında; özerklik ihtiyacının karşılanamaması, öğrenci ile ilişkilerinin olumsuzluğu, çalışırken destek görmeyeceklerine ilişkin algı ve aralıksız çalışmalarının etkisi olduğu anlaşılmıştır. Sınıflarını ikinci bir öğretmen ile paylaşmalarının bağımsız hareket etmelerini engellediği ve özerklik ihtiyaçlarının karşılanmasını engelleyerek güçsüzlük yaşamalarına sebep olduğu düşünülmektedir. Çalışma koşullarından kaynaklı sorunların öğrencilerle ilişkilere olumsuz yansımaları öğretmenlerin öğretimsel güçsüzlük yaşamalarına neden olmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin teneffüsleri kısıtlı kullanmalarının örgüt ilişkilerine olumsuz etkisi olduğu açıktır. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iletişimini, örgüt içi adalet duygusunu etkileyebilecek bir durumdur. Öğretmenlerin okula aidiyet hissetmelerinin önünde bir engel olarak okula ve işlerine karşı olumsuz bir algı geliştirmelerinde etkisi olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin yaşadığı yabancılaşma örgütsel ve bireysel pek çok nedenden kaynaklanmaktadır. Çalışma koşulları itibarıyla okullarındaki öğretmenlerin çoğunluğundan farklılaşmaktadırlar. Diğer tüm öğretmenler nöbet ders ve dinlenme saatlerinden eşit şekilde faydalanırken aynı zamanda uzun süreler boyunca ortak alanları kullanarak yoğun bir iletişim ve iş birliği geliştirebilmektedir. Ancak özel eğitim öğretmenleri okullarda adeta görünmez bir şekilde çalışmakta ve ayrıştırılmaktadır. Öğretmenlerin yaşadığı yabancılaşmada bireysel nedenlerin etkisi olsa da asıl ve en önemli etkenin örgütsel faktörler olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşma yaşamalarında; meslektaşların olumsuz algısı, iletişimin sınırlı olması, dışlanmışlık hissi yaşamaları ve kararlara katılamamalarının etkisi olduğu anlaşılmıştır. Okullarda özel eğitime önyargılı ve gerçeği yansıtmayan bir algı olduğu, bu durumun öğretmenlerin örgüte aidiyetini engellediği, dolayısıyla işe yabancılaşma yaşadıkları düşünülmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin meslektaşlarıyla çok sınırlı ve zayıf bir iletişimleri olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenler odasını neredeyse hiç kullanmadıkları, sınıflarından gün boyunca acil durumlar dışında hiç çıkmadıkları, okuldaki diğer öğretmen ve idarecilerle iletişim kurmak istemedikleri, dışlanma ve yalnızlık duygularını yoğun olarak yaşadıkları, kararlara katılamadıkları, toplantı gündemine dahil edilmedikleri görülmüştür.

Özel eğitim öğretmenlerinin kendine yabancılaşma boyutunda işe yabancılaşma yaşadığı anlaşılmıştır. Katılımcılar hayatı anlamsız bulduklarını, gelecekte umutlu olmadıklarını ve iş hayatlarında yaşadıkları olumsuzlukların özel hayatlarına yansıdığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Cancio ve diğerleri (2018) çalışmalarında özel eğitim öğretmenlerinin çoğunun okul sorunlarını kendileriyle birlikte eve taşıdıklarını, işlerinin onları hayal kırıklığına uğrattığını ve stres yarattığını tespit etmişlerdir.

Katılımcıların kuralsızlık boyutunda işe yabancılaşma yaşadıkları; kuralların etkililiğine inanmadıkları, kuralların kendilerini kısıtladığı bu nedenle kurallara uymadıkları ve kendi kurallarını uyguladıkları, kendi doğrularına göre hareket ettikleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin formal kurallara yeterince bağlı olmadıkları söylenebilir. Sınıflarını ikinci bir öğretmenle paylaşmalarının da kuralsızlık yaşamalarında etkisi olduğu düşünülmektedir. Kuralları belirlerken iki kişinin ortak karar vermesi veya birinin diğerine uyması söz konusu olabilmektedir.

Yurtiçindeki benzer çalışma sonuçları incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerinden daha fazla yabancılaşma yaşadıkları söylenebilir. Nitekim Elma (2003), Erjem (2005), Abaslı (2018), Kartal (2019), Köse (2018), Kazoğlu (2014), Çalışır (2006), Boz (2014) ve Kasapoğlu'nun (2015) genel eğitim öğretmenleri ile yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri düşük ve kısmi olarak bulunmuştur. Ancak bu çalışmada öğretmenlerin işe yabancılaşmayı tüm boyutlarda yoğun olarak yaşadıkları tespit edilmiştir. Benzer bir çalışmada, Shoho ve diğerleri (1998) özel ve genel eğitim öğretmenlerinin yabancılaşmalarını karşılaştırdıkları çalışmalarında özel eğitim öğretmenlerinin daha fazla yabancılaşma yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmen yabancılaşmasına ilişkin araştırmalarda genel eğitim öğretmenlerinin öğrencileri ile iletişimleri ve hızlı dönüt almaları yabancılaşmalarını engelleyen olumlu bir durum olarak görülmüştür. Öğretmenler tüm olumsuz çalışma koşullarına rağmen öğrenciler üzerinde yarattıkları etki nedeniyle mesleklerinde doyum yaşamakta, bu nedenle yabancılaşma etkileri hafiflemektedir. Ancak özel eğitim

öğretmenlerinin öğrencilerden aldıkları dönütlerin yavaş ve az olması, çalışma koşullarının olumsuzlukları ile birleşince yabancılaşma yaşanmasını arttıran bir etki doğurmaktadır.

Benzer araştırmaların aksine, bu çalışmada öğretmen yabancılaşmasının yoğun olarak yaşandığı sonucunun ortaya çıkması, özel eğitim öğretmenlerinin çalışma koşullarındaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Çalışma koşulları bireylerin işe yabancılaşmasını doğrudan etkilemektedir. Öğretmenler ile yapılan birçok araştırma, mesleğe karşı algının ve olumsuz çalışma koşullarının işe yabancılaşmaya neden olduğunu desteklemektedir (Abaslı, 2018; Akyıldız & Dulupçu, 2003; Conley & You, 2016; Demirel-Yazıcı, 2019; Elma, 2003; Schlichte vd., 2005; Şimşek vd., 2012; Ünsal, 2018; Yılmaz & Sarpkaya, 2009).

Özel eğitim öğretmenlerinin nöbet sürelerinin farklılığı, her bir sınıfta iki öğretmenin çalışması, ders ve teneffüs saatlerindeki farklılık, fiziksel olarak özel düzenlemelere ihtiyaç duyulması, destek personele ihtiyaç duyulması bakımından diğer öğretmenlerden farklı çalışma koşullarının olduğu görülmektedir. Genel eğitim okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin çalışma koşullarının ve ortamlarının birçok olumsuzluk barındırdığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu koşullarda çalışmak istemedikleri ve özel eğitim okullarında çalışmak istedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin yabancılaştırıcı koşullardan uzaklaşmak için engel seviyesi bakımından daha ağır engelli öğrencilerin bulunduğunu bildikleri halde özel eğitim okullarını tercih etmeleri genel eğitim okulu çalışma koşullarının olumsuzluğunu göstermektedir. Öğretmenler özel eğitim okullarında çalışmalarını halinde daha fazla destek göreceklarını düşünmektedirler.

Öğretmenlerin yaşadığı yabancılaşmanın çok boyutlu olumsuzluklara neden olan oldukça ciddi bir örgütsel problem olduğu bilinmektedir. Öğretmenleri bireysel olarak etkilemesi dışında yabancılaşma, nitelikli eğitim almalarını engelleyerek öğrencileri de etkilemektedir. Örgüt iklimine ve örgüt barışına zarar verecek etkileriyle örgütün tamamına zarar verecek etkiler yaratmaktadır. Yabancılaşma, örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel bağlılık gibi süreçler yoluyla örgüte zarar verebilmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin yaşadığı yoğun yabancılaşmanın uzun vadede eğitim sistemine bireysel ve örgütsel sonuçlarının engellenmesi için gerekli çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Öneriler

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

Araştırmanın kavramsal çerçevesi ve veri analizi Seeman'ın (1959) kavramsallaştırması dikkate alınarak yapılmıştır. Birçok çalışmada yabancılaşmanın boyutları farklı kavramlarla ele alınmıştır. Daha sonra yapılacak nicel ve nitel çalışmalar ile konu daha derinlemesine incelenebilir. Ülke çapında yapılacak çalışmalar ile özel eğitim sınıfları çalışma koşulları ve bu koşulların öğretmenler üzerindeki etkileri tüm boyutlarıyla incelenebilir. Araştırma sonuçları çalışma koşullarında yapılacak iyileştirmelere katkı sağlayabilir.

Uygulamaya İlişkin Öneriler

Araştırma sonucunda özel eğitim sınıfları çalışma koşullarında bazı aksaklıklar olduğu saptanmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin okulla bütünleşmesi için düzenlemelerin yapılması ve diğer öğretmenlerle etkileşimin artırılması için uygun koşulların oluşturulması gerekmektedir. Okul yöneticileri tarafından okullarda düzenlenen etkinliklere özel eğitim sınıflarının dahil edilmesi için çalışılmalıdır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, özel eğitim öğretmenlerinin kendilerini dışlanmış ve yalnız hissetmelerinde etkisi olan teneffüs ve ders saatlerinin düzenlenmesi ve buldukları okula uyumlu hale getirilmesi sağlanmalıdır. Teneffüslerden diğer meslektaşları ile aynı saatlerde ve eşit sürede yararlanmaları sağlanmalıdır. Teneffüs saatlerinde öğrencilerin sorumluluğu görevlendirilecek personellere verilerek öğretmenlerin dinlenmesi ve meslektaşları ile iletişim kuracak yeterli vakti kullanması önerilmektedir. Destek personel ihtiyacı ile ek materyal ihtiyaçları özel eğitim sınıflarına uygun olarak gözden geçirilmeli ve eksiklikler giderilmelidir. Destek personel sayısı artırılarak öğrencilerin bakım sorumluluğu öğretmenlerden alınmalıdır. Bakıcı personellerin her bir sınıf için zorunlu olması gerekmektedir. Bakım personeli kadrolarının oluşturulması ve sınıflar-okullar arası eşitsizlikler giderilmelidir. Özel eğitimin okullarda daha görünür ve tanınır kılınması için farkındalık çalışmaları yapılmalıdır. Tüm branşlardaki öğretmenlere yoğun hizmetiçi eğitimler verilerek özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim öğretmenliği hakkında bilgilenmeleri sağlanmalıdır. Okul yöneticileri özel eğitim işleyişi hakkında eğitilmeli ve öğretmenlere gerekli desteği sunmaları sağlanmalıdır. Üniversitelerin özel eğitim bölümlerinde öğretmen adaylarına iki öğretmenin aynı sınıfta birlikte çalışacağı çalışma hayatına hazırlık için birlikte öğretim (co-teaching) yöntemleri öğretilmelidir. Staj sırasında yine iki öğretmenin aynı öğrenciden sorumlu olacağı şekilde bir planlama yapılarak öğretmen adayları ortak sorumluluk ve karar alma konusunda yetiştirilmelidir. Böylece göreve

başlayan özel eğitim öğretmenleri aynı sınıfı paylaştıkları öğretmenler ile daha uyumlu çalışabilecek, çalışma ortamındaki gerilim azalacak ve yetki karmaşası yaşanmayacaktır.

Bu araştırma genel eğitim okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin çalışma koşullarına ve bu koşulların yabancılaşmaya etkilerine odaklanmıştır. Bu amaçla tasarlanan araştırmanın verileri görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Araştırmanın verileri çalışma grubunun ifadeleri ile sınırlıdır. Çalışma grubunun tek bir şehirde çalışan öğretmenlerden oluşması çalışmanın sınırlılığıdır.

Yazarların Katkı Düzeyleri

İki yazar da çalışmanın her aşamasında yer almıştır.

Teşekkür

Çalışmamıza gönüllü olarak katılan çalışma grubundaki öğretmenlere teşekkür ederiz.

Kaynaklar

- Abaslı, K. (2018). *Örgütsel dışlanma, işe yabancılaştırma ve örgütsel sinizm ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri* (Tez Numarası: 516925) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akçamete, G., Kaner, S., & Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik iş doyumunu ve kişilik*. Nobel Yayınları.
- Akyıldız, H., & Dulupçu, M. A. (2003). Kavramsal ve diyalektik süreç olarak yabancılaştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 8(3), 27-48. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduibfd/issue/20844/223452>
- Aydemir, H., Diken, İ. H., Yıkılmış, A., Aksoy, V., & Özokçu, O. (2015). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 68-86. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17140>
- Başaran, İ. E. (1998). *Yönetimde insan ilişkileri: Yöneltil davranış*. Nobel Yayınları.
- Billingsley, B., Carlson, E., & Klein, S. (2004). The working conditions and induction support of early career special educators. *Exceptional Children*, 70(3), 333-347. <https://doi.org/10.1177/001440290407000305>
- Boz, M. (2014). *Eğitim örgütlerinde işe yabancılaştırma ve öfke ilişkisi (Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi)* (Tez Numarası: 383919) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Cancio, E. J., Larsen, R., Mathur, S. R., Estes, M. B., Johns, B., & Chang, M. (2018). Special education teacher stress: Coping strategies. *Education and Treatment of Children*, 41(4), 457-481. <https://doi.org/10.1353/etc.2018.0025>
- Conley, S., & You, S. (2017). Key influences on special education teachers' intentions to leave: The effects of administrative support and teacher team efficacy in a mediational model. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 521-540. <https://doi.org/10.1177/1741143215608859>
- Çalışır, İ. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaştırması (Bolu ili örneği)* (Tez Numarası: 190237) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çokluk, Ö. (2001). Engelliler okullarında görev yapan yöneticilerde ve öğretmenlerde tükenmişlik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 35-47. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000053
- Demirel-Yazıcı, S. (2019). *Algılanan örgüt ikliminin işe yabancılaştırma ile ilişkisi (Millî Eğitim Bakanlığı örneği)* (Tez Numarası: 572057) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaştırması* (Tez Numarası: 205179) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ergil, D. (1980). *Siyasal yabancılaştırma açısından seçime katılma*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaştırma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 315-417. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26122/275175>
- Girgin, G., & Baysal, A. (2005). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler (İzmir örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 1-10. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11125/133045>
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Çev.; 2. baskı). Anı Yayıncılık.
- Hoşgörür, V. (1997). *Eğitim işgörenlerinin örgütsel tutumları (Samsun ili merkez ortaöğretim okulları örneği)* (Tez Numarası: 62672) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Işıkhana, V. (2017). Özel eğitim alanında çalışan personelin tükenmişlik düzeylerine etkide bulunan faktörlerin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(1), 7-26. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsh/issue/38637/448564>

- Karahan, Ş., & Balat, G. U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-14. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11114/132886>
- Kartal, M. (2019). *Öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişki* (Tez Numarası: 578051) [Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kasapoğlu, S. (2015). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki* (Tez Numarası: 397520) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kazoğlu, M. A. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel yıldırma ve işe yabancılaşma alguları arasındaki ilişki* (Tez Numarası: 375766) [Yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Keser-Özmantar, Z. (2018). Örneklem yöntemleri ve örneklem süreci. K. Beycioğlu, N. Özer, & Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim yönetiminde araştırma* içinde (ss. 88-109). Pegem Yayıncılık.
- Köse, Ö. (2018). *İlkokul sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri: Karaman örneği* (Tez Numarası: 514543) [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü* (O. Akinhay, & D. Kömürcü, Çev.; 1. baskı). Bilim ve Sanat Kitabevi.
- Marx, K. (2013). *1844 el yazmaları* (M. Belge, Çev.; 8. baskı). Birikim Yayınları. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1844)
- Marx, K. (2017). *Yabancılaşma* (B. Erdost, Der.; 6. baskı). Sol Yayınları.
- Mottaz, C. J. (1981). Some determinants of work alienation. *The Sociological Quarterly*, 22(4), 515-529. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1981.tb00678.x>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). T.C. Resmî Gazete, (30471), 7 Temmuz 2018. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.; 3. baskı). Pegem Akademi.
- Schlichte, J., Merbler, J., & Yssel, N. (2005). Pathways to burnout: Case studies in teacher isolation and alienation, preventing school failure. *Alternative Education for Children and Youth*, 50(1), 35-40. <https://doi.org/10.3200/PSFL.50.1.35-40>
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24(6), 783-791. <https://doi.org/10.2307/2088565>
- Shoho, A. R., Katim, D. S., & Meza, P. (1998). The alienation of special education teachers. *ERS Spectrum*, 16(4), 18-23. <https://eric.ed.gov/?id=EJ581469>
- Sidorkin, A. M. (2004). In the event of learning: Alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, 54(3), 251-262. <https://doi.org/10.1111/j.0013-2004.2004.00018.x>
- Şahin, F., & Şahin, D. (2012). Engelli bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinin belirlenmesi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 1(2), 275-294. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/646209>
- Şimşek, H., Balay, R., & Şimşek, A. S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 53-72. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ebader/issue/44650/554618>
- Tutar, H. (2010). İşgören yabancılaşması ve örgütsel sağlık ilişkisi: Bankacılık sektöründe bir uygulama. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 65(1), 174-204. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002149

- Ünsal, Y. (2018). *Eğitim örgütlerinde sergilenen hizmetkâr liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasına etkisi* (Tez Numarası: 510384) [Yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. & Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 314-332.



Being a Special Education Teacher in a General Education School: Effect of Working Conditions on Work Alienation*

Sinem Canpolat¹

Meltem Sünkür-Çakmak²

Abstract

Introduction: The purpose of this study is to find the effect of working conditions of special education teachers, who work in general education schools, on the work alienation levels. The issues that differentiate the working conditions of special education classes from others are various special conditions, such as the way break times are used, the requirement to have two teachers in a class and the needs to have special physical materials and arrangements.

Method: Phenomenology pattern, one of qualitative research methods, was used in the study. Study data were collected through semi-structured interview technique and the data were analyzed through descriptive analysis technique. 20 special education teachers working in the city center of Diyarbakır during 2019-2020 academic year participated in the study. The study group was determined through snowball and criterion sampling methods.

Findings: When the study findings were examined, it was found that the teachers have intensive amount of work alienation. It can be claimed that special education teachers are experiencing alienation in isolation level at most and senselessness level at least. It was concluded that working conditions have an effect on work alienation of special education teachers.

Discussion: It is understood that special education teachers feel themselves unhappy, alone and isolated in the organizations they work, they are required to work in an environment, where no one understands them, they believe that they will not receive the support they need from their managers, they experience a conflict of authority within the class and they have problems in following the rules of organization. Thus, it was found that they experience many symptoms of work alienation. It is recommended to hire supporting staff to takeover the responsibility of care of students from these teachers and ensure that special education teachers work under the same conditions with their colleagues.

Keywords: Alienation, work alienation, special education, special education teacher, working conditions.

To cite: Canpolat, S., & Sünkür-Çakmak, M. (2023). Being a special education teacher in a general education school: Effect of working conditions on work alienation. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 24(2), 323-339. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.999414>

*This study was produced from the thesis research conducted by Sinem Canpolat under the supervision of Assist. Prof. Meltem Sünkür-Çakmak within the scope of Mardin Artuklu University, Institute of Educational Sciences, Educational Administration Master's Program.

¹**Corresponding Author:** Teacher, Ministry of National Education, E-mail: sinem0cnplt@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6304-7576>

²Assist. Prof., Dicle University, E-mail: meltem.sunkur@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6192-6531>

Introduction

Alienation is a concept defined in a multi-dimensional way in the areas of philosophy, religion, sociology, psychology, history, politics, and economy. The term alienation, which was used by Hegel for the first time in the area of philosophy, was comprehensively defined and discussed by Marx. Marx (2013, 2017) explained the concept of alienation based on capitalist division of labor. Employees do not have any control on the products they produce. The strict division of labor that causes the employees to work mechanically has caused alienation to effort. The person has considered itself as a gear of a machine and has turned into an object. Alienation was then defined as a subjective state of feeling arising out of working conditions according to existentialist thought (Mottaz, 1981). The Marxist approach has defined alienation based on objective conditions whereas existentialist approach has defined it based on the feelings (Elma, 2003). However working conditions are accepted as the predecessor of alienation in both Marxist and existentialist approach. Alienation in the work life can be caused by the nature of the work being performed, the structure of organization or the working environment. The relevance of work, expectations from work, size and bureaucratic structure of the organization, division of labor and relationships at work may cause alienation. Additionally, non-attractiveness of work, not offering any possibility to employees in any area and routine works may also cause alienation (Erjem, 2005). Work alienation may cause various effects on employees, such as lack of meaning, insufficiency of relations, lack of care and lack of performance (Elma, 2003).

Alienation means alienation of individuals from each other, from an environment, process, values, rules and relationships to the largest extent (Ergil, 1980; Marshall, 1999). Alienation may also occur in the form of incapability to be deeply committed to something, incapability to integrate, disconnection of relationships, lack of care and isolation. Work alienation is the thought of employee that his/her work is meaningless, his/her incapability to be satisfied from the relationships that he/she has established at the workplace, his/her feeling that he/she is alone, insufficient or weak, his/her loss of hope for the future and his/her perception that he/she is only a simple gear of the system (Elma, 2003).

Melvin Seeman had significant contributions in measuring the alienation. Seeman (1959) addressed the concept of alienation in five different dimensions, which are powerlessness, meaninglessness, normlessness, isolation and self-estrangement. The definitions of each of these dimensions are briefly described below. Powerlessness is the lack of right for the individual to audit its products and the results of tools used during the production (Seeman, 1959). Weakened individuals feel that their lives are decided by their superiors. Powerlessness causes the individuals to feel that their need for self-respect and autonomy is not met sufficiently. Meaningless is the state for individuals to believe that they will not be capable to realize their thoughts, be hopeless for achieving the future they dream (Mottaz, 1981) and they will not reach satisfying answers when looking for a meaning. Meaningless is the state for individuals to be incapable to comprehend what is happening in their organization and their failure to comply with common beliefs in deciding which truths will be chosen (Tutar, 2010). An individual that is feeling the meaningless cannot understand the reasons and results of his/her actions. The alienation in terms of normlessness is the belief that it is required to perform behaviors not found suitable by the society in order to achieve a certain goal (Seeman, 1959). The individual that does not follow the rules may choose tools in compliance with the norms or not in order to achieve his/her goals. The individual's alienation from and lack of care for the rules is an indication of normlessness. The individual that feels isolated cannot identify himself/herself with the objectives of organization and does not feel loyalty to the working environment. Self-estrangement is the state of individuals not being satisfied from the work they perform and feel emptiness. A person that is alienated from himself/herself behaves in a way that is not based on intrinsic motivation and acts only to act (Başaran, 1998). The individuals that are alienated from themselves consider their works only as an income producing activity. They don't find a meaning in their professions and they want to quit.

Another form of alienation, which can be experienced in many professions, is the alienation in education. Alienation of individuals from knowledge, learning and learning related processes, their feeling that such processes are meaningless, reduced interest in learning and teaching and feeling progressively that education is a boring and monotonous activity are the results of alienation in education (Sidorkin, 2004). Alienation of teachers occur as their negative feelings and perceptions for their profession. Working conditions of the teachers must be evaluated to examine the affect of alienation in education on teachers. The characteristics of students and the type and level of schools are the factors that determine working conditions of teachers and problems arising out of their working conditions may cause teachers to experience negative situations. The profession of teaching, which is considered among the most stressful professions, can be more stressful due to personal characteristics of children when it is required to educate children that have insufficiency. It is particularly stated that special education teachers are

more inclined to work stress and burn-out compared to other teachers, based on the intensity of their direct contact with students (Girgin & Baysal, 2005). It is known that the working conditions at schools and the difficulty of student group cause negative situations at teachers, such as burn-out and insufficiency (Çokluk, 2001; Işıkhan, 2017; Karahan & Uyanık-Balat, 2011; Şahin & Şahin, 2012; Aydemir et al., 2015). Not knowing enough the characteristics of students being worked with, fast and slow progress of children, less amount of social support and negative look of the society are among the difficulties that special education teachers encounter. Low number of special education institutions, lack of tools and equipment in such institutions, and the insufficiency of their physical conditions in meeting the requirements of students are putting the teachers working in these institutions on the spot (Akçamete et al., 2001).

Special education teachers can work in two different ways in the schools of the Ministry of National Education (Regulation on Special Education Services, 2018). There are special education classes also in general education schools for the students, who can study in same schools with their peers that progress normally, based on the type and grade of their disabilities. Special education teachers can work in such classes as they can work in special education schools. It is known that there are some differences in working conditions of special education teachers working in general education schools. Teachers continue to supervise their students during break times and lunch times due to their special requirements. However, since they even cannot leave their students alone during the breaks, teachers have problems even in meeting their personal needs. As the liability of their students continue to belong to them even during the breaks, this causes the teachers to work continuously and this may affect their efficiency. These practices do not only create an environment that limits organizational communication, but may also cause results that impair organizational justice.

Each special education class has two form masters, different from general education classes. Teachers share their students with a second teacher and they work with equal authority and responsibility. There might be the negative effects of this working method in effectiveness of the decisions taken and independent operation of teachers at the workplace. One of these effects is the educational powerlessness. Educational powerlessness is the state of teachers not feeling themselves fully independent for in-class activities (Kasapoğlu, 2015). Special education teachers cannot take any decision regarding the education of their students alone. The approval of both teachers is required for any decision regarding the students in the class. It is required to take all decisions regarding the class, such as selection of subjects to be taught, the methods to handle the problematic behaviors, reinforcing methods, and the sitting layout in the class, in harmony with the second teacher. If there would be a divergence or disagreement between these two teachers, it is inevitable to have problems.

Lack of sufficient communication between the teachers working in special education classes and their colleagues, their failure to have a common goal with the entire school, and the insufficiency in organizational loyalty and solidarity are possible outcomes of their working conditions. Also the studies show that isolation of teachers from their colleagues, lack of unity of purpose between teachers and limited and insufficient professional solidarity cause alienation of teachers (Abaslı, 2018; Demirel-Yazıcı, 2019; Elma, 2003; Kasapoğlu, 2015). Lack of supporting staff and insufficiency of material and physical arrangements at schools, lack of knowledge in the society about special education and insufficient support of managers are also the problems that may have an effect on alienation of special education teachers. Each negativity that teachers would experience brings along multidimensional problems that directly affect both the individual and the organization. Therefore, it is necessary to find the conditions causing alienation and make necessary arrangements in order to prevent it.

When the studies performed in Turkey are examined, no study on alienation of special education teachers and working conditions of teachers assigned to special education classes was found. It is understood that the studies on special education were focused on general education teachers that have inclusive students as well as the teachers working in special education schools, but special education classes in general education schools were not researched sufficiently. Therefore this study is important as it fills the gap in this area by covering the teachers assigned to special education classes. The number of special education classes opened in general education schools are increasing recently as a part of inclusion-integration practices. It is observed that most of special education teachers are working in general education schools. Therefore the studies on special education teachers must focus on general education schools. As the determination of problems will create an opportunity for the searches for a solution, it is thought that this study would make a contribution to the improvement of working conditions of special education teachers.

The purpose of this study is to find the effect of working conditions of special education teachers, who work in special education classes of public general education schools, on the work alienation levels. For this purpose, an answer is sought for the below questions:

1. How the working conditions:
2. Have affected the experience of teachers for feeling meaningless?
3. Have affected the experience of teachers for feeling powerlessness?
4. Have affected the experience of teachers for feeling isolated?
5. Have affected the experience of teachers for self-estrangement?
6. Have affected the experience of teachers for feeling normlessness?

Method

Study Design

This research is a qualitative study aiming to examine the effect of working conditions of teachers working in special education classes on work alienation. Utilization of qualitative research method allowed to establish correct relations between existing situations. So, not only the existing situations were determined, but also the process was evaluated as a whole together with its reasons and results. This study, in which phenomenological research approach was used, was focused on how the participants interpret a fact that they have experienced and how they have reached a level of consciousness for this meaning (Patton, 2014) and it was aimed to reveal their experiences and meanings by identifying their experiences and thoughts deeply (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Study Group

Study group was determined by using snowball and criterion sampling methods, two of purposive sampling methods. The criteria that were determined before regarding the study problem were taken into consideration when selecting the participants (Yıldırım & Şimşek, 2005). Special education schools, at where students with a special need study, are not included to the research by taking the differences in their working conditions into consideration. The criteria that were determined are as follows:

1. The bachelor's degree from one of special education department programs of universities (programs for teachers of mentally disabled, hearing impaired or visually impaired persons).
2. Working in public elementary schools, secondary schools or high schools of the Ministry of National Education.

Interviews started with 4 teachers that meet the criteria determined for this study. Teachers that are known by the participants and might be willing to participate the study were determined. Interviews were made with other teachers, who were reached upon the directions of participants and who were willing to participate. So, it was ensured that the number of participants is increased (Keser-Özmantar, 2018). The sampling process was ended as no new information was obtained and the information started to repeat themselves when the data collected from the study group was examined. For this purpose, 20 special education teachers working in general education schools located in the city center of Diyarbakır in 2019-2020 academic year were included to the study group. The names of participants were not used in the study and a code was assigned to each participant, based on the order of interview with them. Detailed information about the participants are given in Table 1 below.

The study group is composed of 20 teachers in total, 8 of which are women and 12 are men as it can be seen in Table 1. One of these teachers is working in high school, 10 in secondary school and 9 in elementary school. While seven of the teachers are working in classes opened for students with medium/heavy level mental disability, twelve of them are working in the classes for students with slight level of mental disability and one is working in autism class. Professional seniority of the teachers in the study group is minimum 2 and maximum 7 years.

Table 1*Characteristics of Teachers Participating the Study*

Participant	Organization	Worked class	Seniority	Sex
P1	Elementary school	Medium-heavy M.D.	7	Female
P2	Secondary school	Medium-heavy M.D.	2	Female
P3	Secondary school	Slight M.D.	6	Male
P4	Secondary school	Slight M.D.	2	Male
P5	Secondary school	Slight M.D.	7	Female
P6	Elementary school	Autism	6	Male
P7	Secondary school	Slight M.D.	4	Male
P8	Secondary school	Slight M.D.	4	Male
P9	Elementary school	Slight M.D.	2	Female
P10	Elementary school	Slight M.D.	5	Male
P11	Secondary school	Slight M.D.	4	Female
P12	Secondary school	Slight M.D.	2	Male
P13	Elementary school	Slight M.D.	4	Male
P14	Elementary school	Medium-heavy M.D.	5	Male
P15	Elementary school	Medium-heavy M.D.	3	Female
P16	Elementary school	Slight M.D.	5	Male
P17	Elementary school	Slight M.D.	3	Male
P18	Secondary school	Medium-heavy M.D.	6	Male
P19	High school	Medium-heavy M.D.	5	Female
P20	Secondary school	Medium-heavy M.D.	6	Female

Note: M.D. = mentally disabled.

Collection of Data

Semi-structured interview method was used in this study. Interview method is used to have knowledge about the opinions, feelings and experiences of individuals that we couldn't see and to make alternative explanations about what we have seen (Glesne, 2015).

The study data were collected through semi-structured interview form. Personal details of the interviewed teachers were collected through demographic information form. Questions that comply with the goal of study were prepared after relevant literature was reviewed in order to prepare interview questions. The interview form was prepared in 5 different sections by taking 5 dimensions of alienation into consideration. It was planned to receive effective answers by preparing 33 additional questions to be used in accordance with the course of interview in addition to 7 main questions. A special education teacher and an education expert were asked to provide their opinions on the suitability of interview questions. 8 questions were found unsuitable after the evaluation of such experts and the interview form was prepared with 32 questions accepted unanimously.

The voice records of participants were taken by the responsible author by obtaining their consent during the face-to-face interviews. Each interview, the shortest of which lasted for 15 and the longest of which lasted for 50 minutes, was scheduled not to be longer than one hour. Since the willingness of interviewee was essential in the interviews, these interviews were conducted in the place and at the time recommended by the participants. Attention was paid to ensure that the interview venues are silent, comfortable and not open to public and, for this purpose, an empty classroom of the schools was used. The consents of participants were obtained before the interview by using informative consent form. The voice records are transcribed in after the interviews and a written record of 102 pages in total is achieved.

Analysis of Data

Descriptive analysis method was used in this study. The data were analyzed according to the themes that were identified previously by using descriptive analysis (Yıldırım & Şimşek, 2005). Initially the themes were identified based on the conceptual dimensions of the study (meaningless, isolation, powerlessness, normlessness, self-estrangement) while analyzing the data. Then, the data were read by both authors, based on the framework

that has already been designed and 31 categories were determined. Such categories were reviewed again after taking the opinions of two independent experts. The study data were arranged under 20 categories accepted by both researchers. Attention was paid on combining the data in a meaningful and logical manner, the findings were disclosed, associated and made meaningful during this process.

Validity and Reliability

Data triangulation was made in this study in terms of the school grade (elementary school - secondary school - high school) of and the type of disability being worked (slight, medium, heavy mental disability and autism classes) by the interviewed teachers. The draft of study was shared with participants and their confirmations were obtained. The study group was determined by purposive sampling methods. The methods followed during the study were explained in details in every stage. Opinions of experts were taken when preparing the interview questions and analyzing the data. No permission was obtained from Ethical Board as the data were collected before 2020.

The statements of participants were included exactly with their own sentences without any correction in the Findings section. Attention was paid on sufficient maturity of data during the data collection. Care was taken to ensure that the interview venue was silent and comfortable and so, it was aimed to prevent any data loss. Comments that may influence the participants were avoided during the interviews. The data were analyzed according to a conceptual framework that has already been built. All data used in the study were kept available in order to be presented if necessary.

The summary of study was presented verbally to participants before the interview. The interview may cause a concern for the interviewee to give the "right answer" (Glesne, 2015). Therefore the participants were told that it would be sufficient to be comfortable when they do not remember or have nothing to say as an answer to a question. Since the author that made the interviews was also a special education teacher, the interviews were made in a mood of conversation and highly interactive. It is also thought that the author's work in a general education school and her experiences in the area made a contribution to the study.

Findings

Headers were assigned to findings in accordance with sub-goals of the study. The study themes are composed of *meaningless, powerlessness, isolation, normlessness, and self-estrangement*, which are the dimensions of work alienation.

The Effect of Working Conditions on the Feeling of Meaningless of Teachers

Findings regarding the meaningless theme were presented with following sub-themes: *meaning of the work, feelings towards the work, reasons to choose the profession, desire to quit the job, and not requesting to work in the current school.*

The opinions of teachers on the meaning of their works are divided in three separate categories, namely, finding the work meaningful, finding the work meaningless, and being undecided. 17 of the participants said that they find their work meaningful. It was observed that the reason of teachers finding their works meaningful is the peace of working with disabled children, who are in a disadvantageous position in the society. Starting to ask the question of what does he/she do is considered as an indicator of feeling meaningless. It is understood from the following statements that some of the teachers are experiencing such contradictions; P5: "*There are times that I feel myself not belonging to that environment.*", P6: "*What we feel is the feeling of what I am doing here.*"

When the feelings of participants while doing their jobs and their opinions on the feelings that they experience mostly are examined, it was seen that half of the participants used positive and other half used negative expressions. The teachers that used positive expressions told their feelings with the words 'happiness, joy and peace'. On the other hand, the teachers that stated that they had negative feelings described their feelings as 'bored, stressed, unhappy, limited, nervous'. The participants based their negative feelings on two reasons. Insufficient professional satisfaction of teachers due to disability of students and experiencing the feeling of success in a much limited way compared to the teachers working in other branches are among these factors. It was observed that another factor that caused the teachers to experience negative feelings while performing their works is the problems in working conditions. P6, one of the participants, explained this situation as follows: "*I feel myself a bit bored and limited mostly due to impossibilities.*" Talking about the insufficiency of physical conditions of her classroom, the participant P1 said: "*Usually the environment of my classroom may adversely affect me. For example, I never*

want to enter my current classroom.” about her feelings. It can be said that physical conditions of the classrooms and insufficiency of facilities cause work alienation of teachers.

It was understood that financial concerns are dominant for teachers in selecting their professions. 8 of the teachers said that they did not choose their profession willingly and added that the guidance of their surrounding and family members was effective in choosing this profession. P11, one of the participants, said: “*I didn’t choose this willingly. I selected because I know that the probability of being assigned was high.*” Factors, such as the fact that special education teaching is a recently developed and known area and the need for public still continues, have affected the choices of profession of teachers.

When the participants were examined for the sub-theme of quitting the job, it was understood that 9 of the participants think to change or quit their jobs. The statement of participant P11 in this issue is striking: “*I definitely want it. Because I don’t find my job meaningful and therefore I certainly want to change it. In other words, I’d like to have a job, in which I feel myself more useful.*” It is understood that the dissatisfaction from the job has an effect on the request of teachers to quit their jobs.

Half of the participating teachers (10 persons) stated that they don’t want to work in their current general education schools according to the findings obtained under the sub-theme of not requesting to work in the current school. They said that it is more suitable to work in special education schools. It is understood that the participants identify their organizations as restrictive and they do not feel loyal to their schools and therefore they do not feel themselves safe. It might be thought that the teachers, who state that they have negative feelings in their organizations, such as exclusion, aloneness and not being understood by others, are therefore experiencing alienation.

The issues that participants commonly and frequently highlight can be listed as existence of more and enriched materials in special education schools, more suitable physical conditions, more control of administrators, integration with the school and the experience of feeling the loyalty. These issues make special education schools more advantageous than general education schools. Almost all of the participants said that they find special education schools more suitable due to the reasons stated above. The statement of P6, one of the teachers, is as follows: *The school, which was going to have a sub-class for special education, did never have any such sub-class since its establishment. It is nonsense to open a special education class later. I mean, it is same as putting a huge operation room later into a community health center.*” It is understood that the physical insufficiencies in schools affect the work motivation of teachers and may cause them to experience alienation.

It is found that another problem that the teachers, who do not want to work in their current schools, have problems in integrating with the school and feeling loyal. Stating that he had problems in integrating with the school, P14 said: “*Like being thrown to a corner in a school. But, it is not like that there (in special education school). There is a whole organization there.*” It is understood that teachers feel insufficiency regarding the meaning of job when they work at general education schools. It can be claimed that their employment at special education schools is more satisfying in terms of the meaning of job.

It is understood that teachers feel that they are forced to stay in their current schools. It is seen that they define their current condition with the words *like a patch, thrown to a corner, isolated*. P12, one of the participants, said: “*I would like to work at the practice school. You might be isolated in other schools, but you feel comfortable in practice schools since all persons are special education teachers.*” to express himself. It is clear that the working conditions have an effect in the questioning of the meaning of their profession by the teachers. It can be claimed that working isolated from their colleagues, characteristics of students and physical insufficiencies are the most fundamental reasons of the meaningless experienced by teachers.

The Effect of Working Conditions on the Feeling of Powerlessness of Teachers

Findings on the theme of powerlessness are presented with the sub-themes of *feeling himself/herself sufficient, the need for autonomy, relationships with students, lack of support of administrators or teachers, continuous work*.

The opinions of teachers on the sub-theme of not feeling themselves sufficient in their jobs are examined. 10 of the teachers stated that they find themselves sufficient, 4 find themselves insufficient, and 6 stated that the profession of teaching must be improved.

It is seen that the requirement to share the same class with another teacher is determinant in the opinions of teachers regarding the need for autonomy. It can be thought that having two teachers in the same class may

cause powerlessness in the teachers. Most of the teachers highlighted this issue as a complexity of authority in the class. Although the participants were considering the existence of two teachers in the same class as affirmative in terms of sharing of workload, it is also understood that they are uncomfortable from double-headed management. The participant P1 evaluated this issue as: *"It makes me feel better to work alone in my class."*

16 of the teachers stated that they consider a second teacher as a need since there is not sufficient support staff and they said that even though they don't want it, they have to accept the situation, otherwise it will be a problem for them to deal with disabled students alone. 4 of the participants stated that they prefer to work alone even if there would not be any supporting staff. They said that two teachers in a class reduce their work efficiency and usually one of these teachers has to comply with the other. They also added that this situation makes them feel uncomfortable and restricts them and therefore they prefer to work alone. It can be claimed that the teachers, who share their classes with a second teacher, cannot meet their need for autonomy and they cannot act independently. This situation might be the reason of the powerlessness feeling of special education teachers

The reflection of working conditions on the relationships with students has two categories and it is understood that the negativities caused by physical insufficiencies and the work of two teachers are also reflected on the students. 7 of the teachers said that negative conditions are reflected on their relationships with students. The following statement of the teacher P5 is an example to this situation: *"I can say that I feel nervous. You can reflect it sometimes involuntarily even I pay attention. You feel nervous and involuntarily you act rude time to time. There might be times that you couldn't change your tune and you need a bit more tranquility."* The expressions of participants that they feel difficulty in controlling their feelings and behaviors is quite interesting. The disagreements and conflicts between two teachers working together do also reflect on their relationships with the students. It is seen from the statements of teachers that their work alienation do also reflect on their relationships within the class. Teachers think that their effect on the students is limited.

One of the indicators of the powerlessness is the perception that the support of administrators and colleagues can be received. It is understood from the statements of teachers that their perception of receiving support is low. 11 of the participants said that they have not received any support, 6 said that they have received support and 3 said that they have not encountered with a significant problem and they were not in need of a support until today. It can be claimed that teachers feel that they are not wanted within the school. The following statements of P11 clearly shows this situation. *"No, I definitely do not have. I do not have any support, particularly from my administration. Because they consider us as a burden. They see us as 'My God, why a special education is opened in this school. You brought trouble to us.' Therefore how a person that defends this perspective can assist me in any subject?"* It is a dominant perception that teachers would not be able to receive support while working and it can be thought that this situation is effective in work alienation of teachers.

The opinions of teachers in the sub-theme of continuous work are explained with the statements of aggrievement, reduced efficiency and incapability to meet personal needs. When the teachers were asked their opinions for continuing to supervise the students during breaks, 17 of participants said that they do not find this practice correct. Teachers interpreted this practice as an unfair practice for them, which is not applicable for other branch teachers. It can be claimed that the efficiency of teachers is reduced as they do not have an opportunity to rest during the breaks. P16, one of the participants, said *"You know the prisons, as if I am in a prison now. This wouldn't have a benefit for the teacher. How can a teacher, who feel himself bored and under pressure, has an influence on the student?"*

The participants were asked how they meet their personal needs, whether the students are left unattended or not during this period and what kind of measures are taken if it is required to leave students unattended. Teachers said that they have to find different solutions, depending on the situation, since there is not a standard officer that they can apply to when they have to leave the class. 13 of the participants said that they leave the class alternatively with other teacher. When there is not two teachers in the classroom, participants stated that they either call one of the administrators or another teacher from the closest classroom.

When these findings are evaluated, it can be claimed that the most fundamental factor of feeling powerlessness, which is caused by working conditions, is their requirement to share their classes with a second teacher. It is understood that these conditions prevent teachers to act independently in the class, and therefore they experience work alienation.

The Effect of Working Conditions on the Feeling of Isolation of Teachers

Findings on the theme of isolation are presented with the sub-themes of *negative perceptions of teachers in different branches, communication with colleagues, the feeling of being isolated, participation in decisions.*

It is understood from the statements of interviewed teachers that they are exposed to an environment of prejudice against their work. Participants stated that different branches have thoughts against them, which are actually wrong, and they do not understand the special education. For example, P2 stated her opinions as *"We feel as if we are aliens and they are earthlings."* Participants stated that the teachers in different branches have two different perspectives for the special education. First one is the perspective they describe with judgment, such as *"Your job is easy as you have less number of students, you are comfortable, you earn your money without being tired, you always sit and you earn money easily"*, and the second perspective is the one explained with statements, such as *"Your job is hard, I wouldn't do it if I were you, your students are very difficult, may God give you patience, how do you handle?"* 16 of the participants said that they were exposed to the former perspective, whereas 10 said they were exposed to the latter. 7 of them stated that they have seen both perspectives and the participants said that none of these perspectives reflect the truth, no one understands them and they feel uncomfortable from this situation. It is interesting that two teachers said that they try not to face with other teachers as they want to get far away from such perspectives. Only 1 of the participants said that there is a positive look in his school for special education. The feeling of not being able to be understood by the surrounding people, which is one of the most certain indicators of work alienation, is observed intensively among special education teachers. Participants also added that they are not exposed to such negative approaches when they work at special education schools.

The findings on the sub-theme of communication with colleagues are classified as frequency of communication, using the teachers' room, frequency of breaks, feeling comfortable at non-classroom parts of the school, and desire for communication. It is understood that all participants have minimum and poor relationships with other branch teachers of their schools. The communication problem experienced by special education teachers in their schools can be explained as lack of unity of purpose with other teachers in their schools. This is understood from the statement of P13, *"I mean, we do not have a common subject and you cannot establish a link since we do not have a common ground."* The lack of opportunity of special education teachers to be together with their colleagues during the breaks has a high effect in limited relationships. It can be claimed that these conditions cause the teachers to feel isolated. It attracts the attention that all participating teachers agree with this issue.

The statements of all teachers regarding the frequency and purpose of using the teachers' room are similar. They explained their frequency of using the teachers' room with the words, *"never, almost never, very rare, only to take photocopy, only to take tea"*. It is seen that none of the participants use teachers' room actively. Teachers' room is a common area, where teachers can communicate with each other. However, it can be claimed that the special education teachers cannot establish a healthy communication within the organization since they are not included to this common area of communication. P11, one of the teachers, explained this situation as, *"I have been working for 3 years and I visited the teachers' room on the first day I came to this school and it is done. I have never visited that room, how I may establish a dialogue."*

As it is understood from the statements of participants, other teachers are surprised when they see special education teachers in the teachers' room since they are not used to see them together with other teachers. It is understood that this situation creates a perception in special education teachers that they are not wanted there. P2 shared her experiences as, *"When I visited the teachers' room once when the weather was cold, they looked at me weird... I felt bad at that time. I asked myself should I never come here again? It looked like as if they were saying, 'Hey, why are you here?'"* Participants stated that they do not want to visit the teachers' room even if they had an opportunity after a while, since they feel that they do not belong there. It is understood that they avoid to visit the teachers' room or to communicate since they couldn't establish a healthy communication environment.

The answers of teachers to the questions for how frequently they leave their classrooms and how they determine their break times are examined under the sub-theme of communication. 17 of 20 interviewed teachers said that they leave the classroom only for urgent cases. Stating that they do not leave the students alone unless it is required, the teachers said that they do not leave the classroom for cases other than their need to visit the toilet, take photocopies, or any call of school administration for them. It can be claimed that limited duration of their breaks is one of the working conditions that restrict the communication of special education teachers with their colleagues.

Findings for the sub-theme of communication with colleagues were tried to be understood based on the opinions of teachers on whether they feel comfortable or not in other parts of the school other than their classrooms. While 8 of the participating teachers stating that they do not feel comfortable, 12 said that they feel comfortable in every part of the school. It is understood from the statements of teachers that they refrain from the looks of others. It can be claimed that they cannot act comfortably within the organization and feel pressure since they do not feel that they belong to the organization.

Alienation in the form of isolation can be experienced in two ways, either as isolation of the individual from his/her surrounding as he/she wishes, and isolation of the individual by his/her surrounding (Elma, 2003). Therefore it was tried to be understood whether the teachers want to isolate themselves from the working environment. 9 of the participants replied No and 9 replied Yes to the question of whether they want to spend time with their colleagues and administrators or not. It is understood that the desire of teachers to communicate with their administrators is much more limited, compared to their desire to communicate with their colleagues. It is understood that communication problems, one of the most important indicators of alienation in the form of isolation, are experienced intensively among the teachers. Almost half of the teachers do not want to communicate with their colleagues and this is an indicator that they experience isolation.

It is understood that participants feel isolated in the organizations they work. Teachers described their feeling of isolation with the words, such as “like a patch, like a stepson, like an alien, like a guest”. They stated that administrators and teachers ignore them. It can be claimed that teachers think that their ideas are not cared. The statement of P8, “*When an issue about the students is being discussed, I don’t think that our ideas mean anything for them.*” can be shown as an example for this issue. 10 of the participants said they they feel alone. It is understood from the statement of P5 “*For example, I am going to complete my first year, but I still do not exactly know the names of many persons. As I said, you feel a bit alone. You don’t have a friendly environment, where you can say this is my colleague. You cannot establish too much communication and so you don’t have a friend. I can name it as the aloneness caused by special education.*” teachers even don’t know the names of other teachers in the school.

The opinions of teachers on participating in the decisions were concentrated on participation in decisions and teachers’ meetings. While 4 of the participants say that they can participate in the decisions, 16 say that they cannot participate in and they are even not included to the decisions taken in the school. Teachers think that expectations from special education are low in the schools and administrators and teachers do not have sufficient information. Not being able to participate in the decisions causes isolation.

The opinions of teachers on their participation in the decisions were tried to be understood from their statements about what are the agenda of teachers’ meetings, whether special education is included or not and whether they can express themselves in these meetings or not. 5 of the teachers said that they are partially included and they have limited right to speak. 15 of the teachers said they are even not included to the meeting agenda. It is understood that only the issues regarding general education students are discussed in these meetings. The statements of P11, one of the teachers, are as follows: “*I would say something and they would not care and I would be speaking for nothing. Therefore, I go, listen, then stand up and go back to my class.*” *Such meetings have become a formal procedure only.*” It can be claimed that teachers express themselves more comfortably in the meetings held at special education schools. Teachers stated that they try to be included to the agenda of these meetings and take a right to speak and they even have conflicts sometimes in order to ensure that they are listened.

Teachers’ meetings are important as they affect the feelings of teachers for loyalty to the school, aloneness and isolation. It is understood that special education teachers are feeling that they are ignored in these meetings and these meetings are closed to what they say. It can be claimed that this situation has an effect on work alienation of teachers. Findings of interviews show that teachers experience isolation. It can be claimed that lack of communication, prejudgments of other teachers, isolation feeling and their incapability to participate in the decisions are effective in the feeling of isolation.

The Effect of Working Conditions on the Feeling of Self-estrangement of Teachers

The findings on the theme of self-estrangement are presented with the sub-themes of *finding the live meaningless, being hopeless for the future, effects of work life on private life.*

When the statements of participants on the meaning of life are examined, it is seen that 11 of the participants find the life meaningless whereas 7 of them find it meaningful and 2 others stated that they are indecisive. Persons that find their jobs meaningful do also find their lives meaningful. It is understood that

economic problems are effective for teachers in questioning the meaning of life. For example, P6 explained it by saying, *"If we are going to evaluate the profession of teaching plus the life, it looks like a rag bag, it is difficult to endure and mostly there is a life that you have to endure. Particularly the economic problems..."* It can be claimed that the society, in which the teachers live, is effective for their opinions on the meaning of life and they are affected from social events. It is seen that half of the participants (10 persons) do not have any hope from the future and they are pessimist. It is seen that teachers believe that they do not have the control on how their lives and future would be. These sentences of P16 show this perception: *"None, we are just getting by.. I mean, I don't have too much expectations. It is just going by a certain rhythm. As they say, always has been and always will be..."*

Hopelessness of teachers from the future, the need of their students for a special care and attention are caused by the negativities experienced by the teachers. The professional lives and professional satisfaction have a great role in the perception of future by the teachers. It can be claimed that the teachers have lost their expectations from the life due to their negative experiences, they see their future uncertain and they are in a pessimist mood.

Their opinions on the effect of work life on their personal lives, reflection of problems in work life to their personal lives and experiencing behavioral changes are seen in their statements. 10 of the participants said that the negativities in their work lives have affected their personal lives. The participants described the effects on their personal lives as 'being nervous also out of the work, always talking about their students and profession'. Some of the teachers stated that their professional lives have caused some changes in their behaviors and they defined these behaviors as 'repeating the actions of children involuntarily, mimicking them, talking with people by using imperative words, talking loudly'.

The Effect of Working Conditions on the Feeling of Normlessness of Teachers

Findings on the theme of normlessness are presented with the sub-themes of *not believing in the effectiveness of rules, feeling that the rules are restricting them, the way to follow rules.*

13 of the participants said that they don't believe in the effectiveness of rules whereas 3 said that they believe and 4 said that they partially believe. P6, one of the teachers, said the following regarding the effectiveness of rules, *"I do not only believe in the effectiveness of rules in the school, but also none of the rules. For example, there is a rule printed on all our stairs that 'Do not talk aloud', but there is no one else talking loudly more than our teachers on duty."* Teachers think that the individuals have to be educated on why they have to follow the rule, otherwise they would consider the rule only as a mean of pressure.

Regarding the sub-theme of the feeling that the rules are restricting them, 9 of the teachers said that the rules are restricting them, 6 said that they are not restricted, and 4 said that they do not follow the rules and therefore they are not restricted. The participants that said that the rules are not restricting them stated that there is not a rule at all and therefore they are not restricted. It is understood that the teachers have significant problems in following the rules, they act based on their own truths and they do not follow the general rules of the organization, which they have not decided. Teachers believe that the rules are negative. For example, P7 explained his opinion as *"People feel less motivated in case of rules. The teacher feel himself restricted as if his freedom is taken."* Participants think that the rules determining their working conditions are in against of them. The thought of being restricted by rules is an indicator of work alienation. On the other hand, it can be claimed that the participants, who say that they are not restricted by the rules, are experiencing alienation in the form of normlessness. It is clear that the teachers, who say that they are not restricted, do not follow the rules and this shows that teachers experience alienation in the form of normlessness.

Regarding the sub-theme of the way to follow the rules, 9 of the teachers said there are flexible rules, 6 said they have their own rules and 5 said they take decisions jointly with the partnering teacher. It was observed that the participants are not strict when implementing the rules. It was understood that all participants determine the rules as they want and they do not follow a common rule of the organization. The statement of P11, *"My rules are valid in the class. Because you cannot implement the same rules of the school in a special education class."* explains this fact.

12 of the teachers told that their priority is the benefit of the child when determining the rules. It is understood that the teachers, who said that they decide according to current conditions, act flexibly based on the student's characteristics. While saying, *"I don't mind the Ministry, the things change depending on the student"*, P3 stated that they are mostly interested in the special condition of the students rather than the rules of the Ministry. It is understood that the works of both teachers are decisive in implementing the rules in the classes. P15 told that they take decisions jointly by saying, *"We talk and act jointly with my other partnering teacher."* Some of the

participants said that they have to follow the Ministry's rules out of the classroom but their truths are valid within the class. It can be claimed that all teachers experience normlessness. Special needs of students, existence of a second teacher in their class and working as isolated from the school have an effect on their normlessness.

Discussion

It is concluded in this study, in which the effect of working conditions of special education teachers working in general education schools on alienation are researched, that the teachers experience alienation due to their working conditions. It is understood that special education teachers feel themselves unhappy, alone and isolated in the organizations they work, they are required to work in an environment, where no one understands them, they believe that they will not receive the support they need from their managers, they experience a conflict of authority within the class and they have problems in following the rules of organization. It can be claimed that teachers experience alienation with all of its aspects, mostly in the form of isolation and at least in the form of meaninglessness.

It can be claimed that isolated work of teachers from their colleagues, special conditions and physical insufficiencies of their students are the main reasons of the work alienation of teachers in the form of meaninglessness. Teachers have frequently said, 'we stay here for nothing, I do not belong here', etc. Half of the participants said that they want to work in special education schools rather than general education schools and they feel unhappy while working. It can be said that the desire to quit the profession is common among special education teachers. Non-conformity of physical conditions and lack of materials are the restrictive conditions that teachers highlight in common for their work alienation.

It is understood that the failure to meet the need for being autonomous, their negative relationships with the students, the perception that they will not receive support when working and their continuous work have an effect on their work alienation in the form of powerlessness. It is thought that sharing their class with a second teacher prevents them to act independently and prevents their need for being autonomous and causes them to feel powerlessness. Negative reflection of their problems arising out of working conditions to their relationships with the students causes the teachers to experience powerlessness in teaching. It is clear that limited use of breaks by special education teachers has a negative effect on their organizational relationships. This is a situation that may affect communication with their colleagues as well as their feeling of justice within the organization. It is thought that this situation causes an obstacle for teachers to feel loyal to their schools and develop a negative perception against their schools and jobs.

The alienation experienced by teachers is caused by several organizational and individual reasons. They differentiate from the majority of teachers in their schools due to their working conditions. While all other teachers are benefiting equally from watches, course and rest times, they also use common areas for longer times and are able to develop an intensive communication and collaboration with each other. However, special education teachers are working in schools as if they are invisible and therefore they are isolated. Although individual reasons have an effect in the alienation experienced by teachers, it can be claimed that the main and most important reasons are organizational factors.

It is understood that negative perception of their colleagues, limited communication with them, the feeling of isolation and not being able to participate in the decisions have an effect on the work alienation of teachers in the form of isolation. It is thought that there is a prejudged perception in schools against special education, which does not reflect the truth, this situation prevents their loyalty to the organization and therefore they experience work alienation. It is understood that special education teachers have a very limited and poor communication with their colleagues. It is seen that they almost never use the teachers' room, they do not leave their classrooms throughout the day except for urgent cases, they do not want to establish communication with other teachers and administrators in the school, they intensively experience the feelings of isolation and aloneness, they cannot participate in decisions, and they are not included to the agenda of meetings.

It is understood that special education teachers experience work alienation in the form of self-estrangement. Participants stated that they find the life meaningless, they do not have any hope for the future and the negativities in their work lives are reflected to their personal lives too. Similarly, Cancio et al. (2018) found in their studies that most of special education teachers bring their school problems to their homes too, their jobs disappoint them and cause stress.

It is understood that the participants experience work alienation in the form of normlessness, they do not believe in the effectiveness of rules, the rules restrict them and therefore they do not follow them, they implement

their own rules and act according to their own truths. It can be claimed that teachers do not sufficiently comply with the formal rules. It is thought that sharing their classes with a second teacher does also have an effect in experiencing such normlessness. Both persons may decide jointly or one of them may follow the other while determining the rules.

When the conclusions of similar studies performed in the country are examined, it can be claimed that special education teachers experience more alienation than general education teachers. As a matter of fact, work alienation levels of teachers were found low and partial in the studies performed by Elma (2003), Erjem (2005), Abaslı (2018), Kartal (2019), Köse (2018), Kazoğlu (2014), Çalışır (2006), Boz (2014) ve and Kasapoğlu (2015) with general education teachers. However, it is found in this study that teachers have experienced alienation intensively in all aspects. In a similar study that compares the alienation of special and general education teachers, Shoho et al. (1998) concluded that special education teachers experience more alienation. The communication of general education teachers with their students, and receiving feedbacks quickly are found as positive conditions preventing alienation in the studies performed on the alienation of teachers. Teachers satisfy from their jobs due to their effect on their students despite of all adverse working conditions and this fact reduces the effects of alienation. However, slow and less feedbacks of students of special education teachers as well as adverse working conditions cause an increasing effect on their alienation.

The conclusion of this study that alienation of teachers is incentive in contrary to other similar studies is caused by the difference in the working conditions of special education teachers. Working conditions have a direct effect on the work alienation of individuals. Many studies made with the teachers support that the perception on the profession and adverse working conditions are the reasons of work alienation (Abaslı, 2018; Akyıldız & Dulupçu, 2003; Conley & You, 2016; Demirel-Yazıcı, 2019; Elma, 2003; Sarpkaya, 2009; Schlichte et al., 2005; Şimşek et al., 2012; Yılmaz & Ünsal, 2018).

The difference of watch periods of special education teachers, working of two teachers in each class, the difference of course and break times, the need for special physical arrangements, and the need for support staff show that the working conditions are different than other teachers. It is understood that the working conditions and environments of special education teachers working in general education schools have several negativities. It is also understood that teachers do not want to work under these conditions, but to work in special education schools. The preference of teachers to work in special education schools despite of knowing the fact that these schools host more disabled students in order to avoid from alienating conditions shows the negativity of working conditions of general education schools. Teachers think that they will have more support in case they work at special education schools.

It is known that the alienation experienced by teachers is a quite serious organizational problem causing multidimensional negativities. In addition to individual effects on the students, alienation does also affect the students by preventing them to receive high quality education. It also creates effects that may damage the entire organization by its effects that may impair the climate and peace in the organization. Alienation can impair the organization through various processes, such as organizational justice, organizational trust and organizational loyalty. It is required to take necessary actions in order to prevent the organizational and individual results of intensive alienation of special education teachers on the education system in the long term.

Suggestions

Suggestions for Future Studies

The conceptual framework and data analysis of the study was prepared by taking the conceptualization of Seeman (1959) into consideration. The aspects of alienation were handled with different concepts in many other studies. The subject can be analyzed more deeply with quantitative and qualitative studies to be performed later. The working conditions of special education classes and effects of these conditions on the teachers can be analyzed with all their aspects through the studies to be performed throughout the country and the results of these studies may contribute to the improvements to be made in such working conditions.

Suggestions for the Practices

It is found as a result of the study that there are some problems in the working conditions of special education classes. It is necessary to make arrangements for the integration of special education teachers with the school and to create appropriate conditions for improving their interaction with other teachers. Efforts should be made by school administrators to include special education classes in the activities organized at schools. The

Ministry of National Education should ensure that the course and break times, which cause special education teachers to feel isolated and alone, are arranged and adapted to the school they are in. It should be ensured that they benefit from breaks at the same times and in the same manner as their colleagues. It is recommended that the teachers rest and use sufficient time to communicate with their colleagues by giving the responsibility of the students to the personnel to be assigned during the breaks. The need for support staff and additional materials should be reviewed in accordance with special education classes and deficiencies should be removed. The responsibility of care for students should be taken from the teachers by increasing the number of support staff. Caretakers should be mandatory for each class. The cadre for caretakers should be established and inequalities between classes and schools should be removed. Awareness studies should be carried out to ensure that special education is more visible and recognized in schools. Intensive in-service training should be given to teachers in all branches and they should be informed about students with special educational needs and special education teaching. School administrators should be trained about the special education process and it should be ensured that they provide necessary support to teachers. Co-teaching methods should be taught to teacher candidates in special education departments of universities in order to prepare them for the work life, in which two teachers will work together in the same class. A plan should be made during the internship to ensure that two teachers would be responsible for the same student and teacher candidates should be trained for joint responsibility and decision-making. So, special education teachers that start to work will be able to work more harmoniously with the teachers they share the same class with, the tension in the working environment will decrease and there will be no confusion of authority.

This study focuses on the working conditions of special education teachers working in general education schools and the effects of these conditions on alienation. Data of the study that was designed for this purpose were collected by interview method. The study data are limited with the statements of the study group. The limitation of the study is that the study group consists of teachers working in a single city.

Authors' Contributions

Both authors were involved in every step of the study.

Acknowledgment

We thank the teachers in the study group who voluntarily participated in our study.

References

- Abaslı, K. (2018). *Örgütsel dışlanma, işe yabancılaşma ve örgütsel sinizm ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri [Teachers' opinions on the relationship among organizational ostracism, work alienation and organizational cynicism]* (Tez Numarası: 516925) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akçamete, G., Kaner, S., & Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik iş doyum ve kişilik [Burnout, job satisfaction and personality in teachers]*. Nobel Yayınları.
- Akyıldız, H., & Dulupçu, M. A. (2003). Kavramsal ve diyalektik süreç olarak yabancılaşma [Alienation as conceptional and dialectical process]. *Süleyman Demirel University Journal of Economic and Administrative Sciences*, 8(3), 27-48. <https://dergipark.org.tr/pub/sduiibfd/issue/20844/223452>
- Aydemir, H., Diken, İ. H., Yıkmış, A., Aksoy, V., & Özokçu, O. (2015). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi [Examination of burnout levels and life satisfaction of teachers working in the field of special education]. *Abant İzzet Baysal University Training Faculty Journal*, 15(Special Issue), 68-86. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17140>
- Başaran, İ. E. (1998). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranış [Human relations in management: Managerial behavior]*. Nobel Yayınları.
- Billingsley, B., Carlson, E., & Klein, S. (2004). The working conditions and induction support of early career special educators. *Exceptional Children*, 70(3), 333-347. <https://doi.org/10.1177/001440290407000305>
- Boz, M. (2014). *Eğitim örgütlerinde işe yabancılaşma ve öfke ilişkisi (Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi) [The relationship between work alienation and anger in educational organizations (Şişli Technical and Industrial Vocational High School)]* (Tez Numarası: 383919) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Cancio, E. J., Larsen, R., Mathur, S. R., Estes, M. B., Johns, B., & Chang, M. (2018). Special education teacher stress: Coping strategies. *Education and Treatment of Children*, 41(4), 457-481. <https://doi.org/10.1353/etc.2018.0025>
- Conley, S., & You, S. (2017). Key influences on special education teachers' intentions to leave: The effects of administrative support and teacher team efficacy in a mediational model. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 521-540. <https://doi.org/10.1177/1741143215608859>
- Çalışır, İ. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Bolu ili örneği) [Alienation of primary school teachers from work (Example of Bolu province)]* (Tez Numarası: 190237) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çokluk, O. (2001). Burnout in administrators and teachers working in schools for the disabled. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 3(1), 35-47. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000053
- Demirel-Yazıcı, S. (2019). *Algılanan örgüt ikliminin işe yabancılaşma ile ilişkisi (Millî Eğitim Bakanlığı örneği) [The relationship between perceived organizational climate and work alienation (example of the Ministry of National Education)]* (Tez Numarası: 572057) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması [Work alienation of primary school teachers]* (Tez Numarası: 205179) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ergil, D. (1980). *Siyasal yabancılaşma açısından seçime katılma [Participation in the election in terms of political alienation]*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma [The phenomenon of alienation in education and the teacher: A sociological research on high school teachers]. *Turkish Educational Sciences Journal*, 3(4), 315-417. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26122/275175>

- Girgin, G., & Baysal, A. (2005). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler (İzmir örneği) [Professional burnout level of teachers teaching mental disabled students and some variables (Izmir example).] *Pamukkale University Journal of Education*, 18(18), 1-10. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/114751>
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş [Introduction to qualitative research]* (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Trans.) Anı Yayıncılık. (Original book published 1991)
- Hoşgörür, V. (1997). *Eğitim işgörenlerinin örgütsel tutumları (Samsun ili merkez ortaöğretim okulları örneği) [Organizational attitudes of education employees (Samsun province central secondary schools example)]* (Tez Numarası: 62672) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Işıksan, V. (2017). Özel eğitim alanında çalışan personelin tükenmişlik düzeylerine etkide bulunan faktörlerin incelenmesi [Examination of the factors affecting the burnout levels of personnel working in the field of special education]. *Society and Social Service*, 28(1), 7-26. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsh/issue/38637/448564>
- Karahan, Ş., & Balat, G. U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi [Investigation of self-efficacy perceptions and burnout levels of educators working in special education schools]. *Pamukkale University Education Faculty Journal*, 29(29), 1-14. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11114/132886>
- Kartal, M. (2019). Öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişki [The relationship between teachers' self-efficacy beliefs and work alienation] (Tez Numarası: 578051) [Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kasapoğlu, S. (2015). İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki [The relationship between work alienation levels of primary school teachers and perceptions of organizational justice] (Tez Numarası: 397520) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kazoğlu, M. A. (2014). Öğretmenlerin örgütsel yıldırma ve işe yabancılaşma algıları arasındaki ilişki [The relationship between teachers' perceptions of organizational mobbing and work alienation] (Tez Numarası: 375766) [Yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Keser-Özmantar, Z. (2018). Örneklem yöntemleri ve örneklem süreci [Sampling methods and sampling process]. In Beycioğlu, K., Özer, N. & Kondakçı, Y. (Eds.), *Research in educational administration* (pp. 88-109). Pegem Yayıncılık.
- Köse, Ö. (2018). İlkokul sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri: Karaman örneği [Work alienation levels of primary school classroom teachers: The case of Karaman] (Tez Numarası: 514543) [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü [Dictionary of sociology]* (O. Akınhay, & D. Kömürcü, Trans.; 1st ed.). Bilim ve Sanat Kitabevi.
- Marx, K. (2013). *1844 el yazmaları. [1844 Manuscripts]* (M. Belge, Trans.; 8th ed.). Birikim Yayınları. (Original book published 1844)
- Marx, K. (2017). *Yabancılaşma [Alienation]* (B. Erdost, Col.; 6th ed.). Sol Yayınları.
- Mottaz, C. J. (1981). Some determinants of work alienation. *The Sociological Quarterly*, 22(4), 515-529. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1981.tb00678.x>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [Special Education Services Regulation]. (2018). T.C. Resmî Gazete, (30471), 7 Temmuz 2018. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri [Qualitative research and evaluation methods]*. (M. Bütün & S. B. Demir, Trans. Eds.). Pegem Akademi.
- Schlichte, J., Merbler, J., & Yssel, N. (2005). Pathways to burnout: Case studies in teacher isolation and alienation, preventing school failure. *Alternative Education for Children and Youth*, 50(1), 35-40. <https://doi.org/10.3200/PSFL.50.1.35-40>

- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24(6), 783-791. <https://doi.org/10.2307/2088565>
- Shoho, A. R., Katim, D. S., & Meza, P. (1998). The alienation of special education teachers. *ERS Spectrum*, 16(4), 18-23. <https://eric.ed.gov/?id=EJ581469>
- Sidorkin, A. M. (2004). In the event of learning: Alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, 54(3), 251-262. <https://doi.org/10.1111/j.0013-2004.2004.00018.x>
- Şahin, F., & Şahin, D. (2012). Engelli bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinin belirlenmesi [Examining the burn-out level of special education teachers working with disabled individuals]. *Journal of Teacher Education and Educators*, 1(2), 275-294. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/646209>
- Şimşek, H., Balay, R., & Şimşek, A. S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma [Professional alienation in primary school form masters]. *Educational Sciences Researches Journal*, 2(1), 53-72. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ebader/issue/44650/554618>
- Tutar, H. (2010). İşgören yabancılaşması ve örgütsel sağlık ilişkisi: Bankacılık sektöründe bir uygulama [The relationship between employee alienation and organizational health: An application in the banking sector]. *Ankara University Political Sciences Faculty Journal*, 65(1), 174-204. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002149
- Ünsal, Y. (2018). Eğitim örgütlerinde sergilenen hizmetkâr liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasına etkisi [The effect of servant leadership roles exhibited in educational organizations on teachers' organizational alienation] (Tez Numarası: 510384) [Yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S., & Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi [Alienation and its management in educational organizations]. *International Human Sciences Journal*, 6(2), 314-332.

KONGRE VE SEMPOZYUM DUYURULARI

10. International Eurasian Educational Research Congress (EJER)
8-11 Haziran 2023, Ankara, Türkiye

Educational, Behavioral and Cognitive Sciences Conference
15-16 Haziran 2023, Tokyo, Japonya

Inclusive Education Conference (ICIE)
15-16 Haziran 2023, Tokyo, Japonya

Inclusive and Special Education Conference (ICISE)
15-16 Haziran 2023, Ljubljana, Slovenya

New Approaches for Educational Research Conference (ICNAER)
15-16 Haziran 2023, Montreal, Kanada

Precision Teaching Applications and Classroom Implications Conference (ICPTACI)
15-16 Haziran 2023, Venedik, İtalya

Precision Teaching Applications and Direct Instruction Conference (ICPTADI)
15-16 Haziran 2023, Kopenhag, Danimarka

Special Needs Education, Educational Reforms and Practices Conference (ICSNEERP)
15-16 Haziran 2023, Ljubljana, Slovenya

Speech Pathology and Audiology Conference (ICSPA)
15-16 Haziran 2023, Kopenhag, Danimarka

Precision Teaching Applications and Behavior Analysis Conference (ICPTABA)
19-20 Haziran 2023, Toronto, Kanada

Inclusive Education and Common Practices Conference (ICIECP)
22-23 Haziran 2023, Oslo, Norveç

Inclusive Education and Integration Conference (ICIEI)
22-23 Haziran 2023, Oslo, Norveç

Inclusive Educational Practices Conference (ICIEP)
22-23 Haziran 2023, Oslo, Norveç

Inclusive Educational Practices and Collaboration Conference (ICIEPC)
22-23 Haziran 2023, Oslo, Norveç

Inclusive Educational Practices and Education Policies Conference (ICIEPEP)
22-23 Haziran 2023, Oslo, Norveç

Inclusive Education and School Procedures Conference (ICIESP)
22-23 Haziran 2023, Oslo, Norveç

Special Educational Needs, Policies and Regulations Conference (ICSENPR)
22-23 Haziran, İstanbul, Türkiye

KONGRE VE SEMPOZYUM DUYURULARI

- Special Education, Rehabilitation and Individual Needs Conference (ICSERIN)
22-23 Haziran, İstanbul, Türkiye
- Special Needs Education, Individual Differences and Needs Conference (ICSNEIDN)
22-23 Haziran, İstanbul, Türkiye
- Special Needs Education, Reforms and Governmental Policies Conference (ICSNERGP)
22-23 Haziran, İstanbul, Türkiye
- Special Needs Education and Specialized Teaching Techniques Conference (ICSNESTT)
22-23 Haziran, İstanbul, Türkiye
- Special Needs Education, Specialized Teaching Techniques and Regulations Conference
(ICSNESTTR)
22-23 Haziran, İstanbul, Türkiye
- Teaching, Education and Learning Conference (ICTEL)
22-23 Haziran, Oslo, Norveç
- Individual Needs and Specialized Teaching Techniques Conference (ICINSTT)
03-04 Temmuz 2023, Ottawa, Kanada
- Precision Teaching and Direct Instruction Conference (ICPTDI)
03-04 Temmuz, 2023, Prag, Çek Cumhuriyeti
- Common Practices in Inclusive Classrooms Conference (ICCPIC)
06-07, Temmuz 2023, Bali, Endonezya
- Common Practices in Inclusive Education Conference (ICCPIE)
06-07, Temmuz 2023, Bali, Endonezya
- Special Needs and Specialized Teaching Techniques Conference (ICSNSTT)
10-11 Temmuz 2023, Mykonos, Yunanistan
- Communication Sciences and Disorders Conference (ICCSA)
17-18 Temmuz 2023, Tokyo, Japonya
- Precision Teaching and Behavior Analysis Conference (ICPTBA)
17-18 Temmuz 2023, Roma, İtalya
- Deafness, Speech and Communication Disorders Conference (ICDSCD)
24-25 Temmuz 2023, Viyana, Avusturya
- Precision Teaching, Behavior Analysis and Education Conference (ICPTBAE)
24-25 Temmuz 2023, Londra, İngiltere
- Special Education Conference (ICSE)
24-25 Temmuz 2023, İstanbul, Türkiye

KONGRE VE SEMPOZYUM DUYURULARI

Special Education Conference (ICSE)
24-25 Temmuz 2023, Zürih, İsviçre

Social, Cognitive and Behavioral Sciences Conference (ICSCBS)
03-04 Ağustos 2023, Amsterdam, Hollanda

Communicative Disorders and Deaf Studies Conference (ICDDDS)
10-11 Ağustos 2023, New York, Amerika Birleşik Devletleri

Special Education Policies and Regulations Conference (ICSEPR)
17-18 Ağustos 2023, İstanbul, Türkiye

Special Education, Individual Differences and Needs Conference (ICSEIDN)
24-25 Ağustos 2023, Zanzibar, Tanzanya

Special Education and Technology Conference (ICSET)
24-25 Ağustos 2023, Paris, Fransa

Funding and Management of Education Conference (ICFME)
04-05 Eylül 2023, Singapur

Psychology, Counseling and Guidance Conference (ICPCG)
11-12 Eylül 2023, Santiago, Şili

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ YAZIM KURALLARI

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, yılda dört kez yayımlanan hakemli bir dergidir. Dergide özel eğitim alanında yapılan derleme, nicel, nitel ve karma yöntemi kullanan araştırmalara yer verilmektedir. Dergi elektronik ortamda ücretsiz olarak erişime açıktır.

Yazarlara rehberlik etmesi amacıyla Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisinde makalelerin DergiPark sistemine yüklenmesi ile makalelerin değerlendirilme ve yayımlanma süreçlerinde izlenen aşamalara ilişkin bilgiler, aşağıda sırasıyla verilmiştir. Ayrıca dergide yayımlanacak çalışmalarda aranacak temel koşullar da listelenmiştir.

Makalelerin DergiPark Sistemine Yüklenme Süreci

1. Çalışmalarınızı, yazım dili Türkçe ise [Türkçe şablon](#); İngilizce ise [İngilizce şablon](#) formatında hazırlanıp <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ozelegitimdergisi> adresine “**Tam Metin**” yazan butona tıklayarak yükleyiniz.
2. Yazarlara ilişkin hiçbir bilgi (ADI SOYADI, ÜNVANI, KURUMU, E-POSTA ADRESİ, ORCID NO); (Sadece ETİK KURUL ADI, KARAR NUMARASI ve TARİH BİLGİSİNE YÖNTEMİN GİRİŞİNDE YER VERİLMELİDİR) ve VARSA PROJE NUMARASI, DESTEKLEYEN KURUM ve PROJE ADI; BİRDEN FAZLA YAZARLI ÇALIŞMALARDA YAZARLARIN ÇALIŞMAYA KATKI DÜZEYLERİ (çalışma konusunu belirleme, araştırma deseni, veri toplama, verilerin analizi ve çalışmanın raporlanması görevlerinden hangi görevlerde yer aldıkları); ÇIKAR ÇATIŞMASI OLUP OLMADIĞI BEYANI ve VARSA TEŞEKKÜR EDİLEN KİŞİ YA DA KURUM ADLARI makalenin yazıldığı “**Tam Metin**” dosyasında yer almamalıdır. Bu bilgilere [Yazar Bilgileri](#) başlıklı dosyada yer verilmelidir. Yazar Bilgileri başlıklı Word dosyasını “**Ek dosya yükle**” yazan butona tıklayarak DergiPark sistemine yükleyiniz.
3. Telif hakkı devir formunu, her bir yazar tarafından imzalanmış ve tarayıcıdan geçirilmiş olarak “**Telif Hakkı Formu**” yazan butona tıklayarak DergiPark sistemine yükleyiniz.
4. Etik kurul onay formunu tarayıcıdan geçirilmiş olarak “**Ek dosya yükle**” yazan butona tıklayarak DergiPark sistemine yükleyiniz (bk. [Etik Kurul Onayı](#)).

Makalelerin Değerlendirilme ve Yayımlanma Süreci

1. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi Editörler Kurulu, değerlendirilmek için dergiye gönderilen yazım dili Türkçe veya İngilizce olan çalışmalarını ilk olarak “**Editöryal Ön İnceleme**” sürecinden geçirir. Bu aşamada öncelikle çalışmanın biçimsel uygunluğu (sözcük sayısı, şablona uygunluk, kaynakların yazımı vb.), benzerlik oranı (iThenticate) ve gerekli diğer belgelerin (etik kurul onayı, telif hakkı devir formu vb.) uygunluğu incelenir. Gerek duyulduğunda (ör. karmaşık istatistiksel işlemlerin bulunması) çalışma, editör tarafından “**Ölçme ve Değerlendirme Editörü**” ile paylaşılarak inceleme istenebilir. Uygunluğunun incelenmesinin ardından, bu aşamada talep edilecek bir düzenleme olmaması halinde konuyla bağlantılı olarak çalışmaya “**Alan Editörü**” atanır. Çalışma uygun değilse veya gerekli hallerde ölçme ve değerlendirme editörü tarafından yapılan incelemeler doğrultusunda yazar(lar)dan gerekli düzenlemeleri yapması talep edilir. Varsa talep edilen düzeltmeler tamamlandığında çalışmaya “**Alan Editörü**” atanır, düzeltmeler yapılmazsa çalışma yazara iade edilir.
2. Alan Editörünün atanmasıyla “**Ön Okuma**” süreci başlatılır. Alan Editörü çalışmayı okuyarak dergi kapsamına uygunluğunu ve bilimsel değerini inceler. Güncel, önemli veya bilimsel olmayan çalışmalar ön okuma sürecinde Alan Editörü tarafından reddedilir. Ardından Alan Editörü incelemeleri doğrultusunda yazardan revizyon talep ederek çalışmayı yazar(lar)a yönlendirir. Alan Editörü, yazar(lar)ın talep edilen düzeltmelerin gerçekleştirip gerçekleştirmediğini inceleyerek revize edilmiş çalışmanın hakem değerlendirmesine yönlendirilmesi kararını verir. Alan Editörü tarafından istenen düzeltmeler gerçekleştirilmemişse çalışma reddedilerek yazar(lar)a iade edilir.
3. Alan Editörü, hakem değerlendirmesine yönlendirilen çalışma için iki asıl, iki yedek olmak üzere dört hakem belirleyerek Editör ile paylaşır. Editör, Alan Editörü tarafından belirlenen aday hakemler arasından **iki (2)** hakem belirler. Alan Editörü, çalışmayı belirlenen hakemlere yönlendirerek **1. Tur Hakem Değerlendirmesi** sürecini başlatır. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisinde [araştırma](#), [derleme](#) ve [tek denekli](#) çalışmalara ilişkin hakem değerlendirme formları bulunmaktadır. Hakemler bu değerlendirme formları doğrultusunda *Başlık, Öz, Giriş, Yöntem, Bulgular,*

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI

Tartışma ve varsa *Sonuç* bölümlerini değerlendirmekte; ayrıca çalışmanın *Biçim* ve *Anlatım* özelliklerini inceleyerek çalışma hakkında *Genel Değerlendirme* yapmaktadırlar. Hakem değerlendirmeleri genel olarak çalışmaların özgünlük, kullanılan yöntem, etik kurallara uygunluk, bulguların ve sonuçların tutarlı bir şekilde sunumu ve alanyazın açısından incelenmesine dayanmaktadır. Hakemler tarafından yapılan değerlendirme süreci sonucunda değerlendirme formları tamamlanmakta ve yazar(lar)a ileilmek üzere a) yayımlanabilir, b) ret, c) minör ya da majör revizyon olmak üzere üç karar alınabilmektedir.

Hakemler tarafından 1. tur değerlendirmede hazırlanan raporlar Alan Editörü tarafından incelenerek varsa red kararı veren hakem(ler)den ayrıntılı rapor istenir. Alan Editörü, hakemlerden gelen raporların yanı sıra kendi görüşlerini de ekleyerek yazar(lar)a **1. Tur Değerlendirme Raporunu** gönderir ve yazar(lar)dan raporlarda yer alan düzeltmeleri en az 15 gün içinde gerçekleştirerek çalışmayı revize etmesini talep eder. Yazar, revizyon dosyasını ve eğer çalışma için red kararı veren hakem var ise red kararına karşılık savunu dosyasını tanınan zaman içinde sisteme yükler. Çalışmanın revize edilmesinin ardından **2. Tur/Ek Hakem Değerlendirmesi** süreci başlatılır. Alan Editörü, 2. tur incelemede hakem değerlendirmeleri sonucu “yayımlanabilir” kararı verilen çalışmayı **Son Okumaya** alır. Hakem değerlendirmeleri sürecinde hakem(ler) tarafından red kararı verilen çalışma, Alan Editörü’nün Editör’den alacağı onayla reddedilerek yazara iade edilir.

4. Yayımlanabilir kararı verilmiş olan çalışma için Alan Editörü tarafından son okuma süreci başlatılır. Alan Editörü bu aşamada çalışmayı tekrar okuyarak yazar(lar)dan gerekli düzeltmelerin yapılmasını ve makalenin birebir çevirisinin (sertifika ile birlikte) sisteme yüklenmesini talep eder.
 - a. Eğer çalışma DergiPark sistemine yazım dili Türkçe olarak yüklenmişse bu aşamada anadili Türkçe olan yazar(lar), çalışmalarının **İngilizce tam metnini sertifikalı redaksiyon hizmeti veren bir şirketten alınan belge** ile DergiPark sistemine yükler,
 - b. Eğer çalışma Dergipark sistemine **sertifikalı redaksiyon hizmeti veren bir şirketten alınan belge ile yazım dili İngilizce olarak yüklenmişse** bu aşamada ana dili Türkçe olan yazar(lar), çalışmalarının tam metnini kendileri Türkçe’ye çevirerek DergiPark sistemine yükler,
 - c. Eğer çalışma DergiPark sistemine **sertifikalı redaksiyon hizmeti veren bir şirketten alınan belge ile yazım dili İngilizce olarak yüklenmişse** bu aşamada ana dili Türkçe olmayan yazar(lar) için Türkçe çeviri istenmez, çalışma kabul alırsa yalnızca İngilizce olarak yayımlanır.

Yazarın çalışmayı revize etmesinin ardından Alan Editörü gerekli düzeltmelerin tamamlanıp tamamlanmadığını kontrol ederek çalışmayı Türkçe ve İngilizce metinlerin uyumunun ve İngilizce yazım ve dil kontrolünün gerçekleştirilmesi için **Yabancı Dil Editörü’ne** yönlendirir. Alan Editörü, gerektiğinde yabancı dil editörünün de görüşleriyle birlikte yazar(lar)dan tekrar revizyon talep eder. Son okuma sürecinin tüm aşamalarında yazar(lar) tarafından revize edilmeyen çalışma reddedilerek yazar(lar)a iade edilir. Çalışmada gerekli düzeltmeler tamamlandığında Alan Editörü “kabul” kararı alır ve çalışmayı mizanpaja yönlendirir.
5. Mizanpaj editörü, çalışmayı Özel Eğitim Dergisi Yazım Kuralları doğrultusunda inceleyerek biçimsel düzenlemeleri gerçekleştirir ve gerekli hallerde sisteme yazar(lar)ın yapması gereken düzenlemeleri, çalışmanın mizanpajı yapılmış PDF dosyasını ve yazar(lar) tarafından düzeltmelerin işleneceği boş Proofreading Tablosunu sisteme yükleyerek yazar(lar)dan revizyon talep eder. Yazar(lar) istenen düzeltmeleri yaparak 15 gün içinde düzeltmelerin işlendiği Proofreading Tablosunu sisteme yükler. Revizyonu gerçekleştirilmeyen çalışma reddedilerek yazar(lar)a iade edilir. Revize edilerek mizanpajı tamamlanan çalışma, doi numarası alınarak **Erken Görünümde** yayımlanır.
6. Tüm süreçler tamamlanarak yayımlanmış çalışmalar, *Araştırma* ve *Derleme* olmak üzere iki kategoride erken görünümde yayımlanma tarihlerine göre sıralanır ve sırası gelen çalışmalar sayıda yayımlanır.
7. Yayımlanmasına karar verilen makaleler için ücret ödenmez.
8. Çalışmalarda savunulan görüşlerden ve kaynakların doğruluğundan yazar ya da yazarlar sorumludur.
9. Derginin sayılandırılması, her yıl birbirine eklenerek sürdürülür.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI

Dergide Yayımlanacak Çalışmalarda Aranacak Temel Koşullar

1. Çalışma Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisine uygun olan konuları (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ozelegitimdergisi/aim-and-scope>) ele almalıdır.
2. Dergiye gönderilen çalışmaların daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış ya da hâlihazırda başka bir dergide incelemede olmaması gerekmektedir.
3. Derginin yazım kurallarına ve [Türkçe şablon](#) veya [İngilizce şablona](#) uygun biçimde yazılmış olması gerekmektedir.
4. iThenticate paket programı aracılığıyla gerçekleştirilen intihal denetiminde, benzerlik oranının %10'un üstüne çıkmaması gerekmektedir. Maksimum benzerlik oranı, tamamı bir ya da iki kaynaktan olmamak üzere %10'a kadar kabul edilecektir. %10-15 arası yazarlara geri gönderilecek ve düzeltme istenecektir. %15'in üzeri benzerlik oranı olan çalışmalar reddedilmektedir.
5. Çalışmaya ilişkin Etik Kurul Kararının alınmış olması gerekmektedir.

Türkçe ve İngilizce Genel Biçim Özellikleri

Dergide yayımlanacak çalışmalar için genel biçim özellikleri aşağıda verilmiştir.

Türkçe ve İngilizce Sayfa Yapısı	Metin, A4 boyutlarındaki kâğıda, <i>alttan, üstten ve yanlardan 2.5 cm</i> boşluk bırakılarak, <i>iki yana yaslı</i> şekilde ve <i>tek sütun</i> olarak hazırlanmalıdır.
Türkçe ve İngilizce Yazı Tipi	Bütün metinde <i>10 punto Times New Roman</i> yazı karakteri kullanılmalıdır. Başlık, yazar isimleri, tablo ve şekillerin nasıl hazırlanacağına dair ilgili bölümlere bakınız.
Türkçe ve İngilizce Paragraf Yapısı	Paragraf sekmesinde girintiler bölümü; <i>İlk satırın başında 1.25 cm</i> (bir tab) boşluk (Türkçe öz ve İngilizce abstract hariç), Aralık sekmesinde <i>önce 6 nk</i> ve <i>sonra 0 nk</i> tanımlanmalı, metin için tek satır aralığı seçilmelidir.
Türkçe ve İngilizce Sözcük Sınırı	Hazırlanan çalışmaların uzunluğu, kaynakça kısmı dâhil olmak üzere hem Türkçe hem de İngilizce tam metin için minimum <i>6000</i> maksimum <i>8000 sözcük</i> olmalıdır. Türkçe ve İngilizce tam metnin birbiri ile tutarlı olmasına dikkat edilmelidir.
Türkçe ve İngilizce Başlık	Çalışmanın başlığı en fazla 12 sözcükten oluşmalıdır. Başlık <i>14 punto Times New Roman</i> yazı karakterinde, satır aralığı <i>tek</i> olacak şekilde <i>bold</i> yazılmalı ve sayfaya <i>ortalanmalıdır</i> . Çalışma daha önce sunulmuşsa, bir projeden veya tezden üretilmişse başlığın sonuna * dipnot işareti konularak dipnotta açıklama yapılmalıdır. Ancak bu bilgi Yazar Bilgileri başlıklı şablon içinde verilmeli, kesinlikle MAKALE İÇİNDE VERİLMEYELİDİR (bk. Yazar Bilgileri şablonu).
Yazar İsimleri	Yazar isim ve soy isimleri ilk harfleri büyük, <i>10 punto Times New Roman</i> yazı karakterinde verilmelidir. Ancak bu bilgi Yazar Bilgileri başlıklı şablon içinde verilmeli, kesinlikle MAKALE İÇİNDE VERİLMEYELİDİR (bk. Yazar Bilgileri şablonu).
Türkçe Öz ve İngilizce Abstract	Her makalede Türkçe tam metin bölümünün üstünde çalışmayı özetleyen bir " Öz " kısmı bulunmalıdır. Öz, <i>10 punto büyüklüğünde, iki yana yaslı ve 250 sözcüğü</i> geçmeyecek şekilde yazılmalıdır. Özde <i>atıf</i> bulunmamalıdır. Aynı uygulamalar İngilizce tam metin kısmının üstünde yer alan İngilizce tam metni özetleyen " Abstract " kısmı için de geçerlidir.

Araştırma makalelerinin öz ve abstract kısmında **Giriş, Yöntem, Bulgular, Tartışma** ve ana metinde varsa **Sonuç(lar)** başlıkları yer almalıdır. Öz ve abstract kısmında aşağıdaki içerik yer almalıdır.

- **Giriş:** Problem durumu,
- **Yöntem:** Araştırmadaki katılımcılar ve katılımcılarla ilgili yaş, cinsiyet ve uyruk gibi demografik özelliklerine ilişkin bilgiler, araştırmanın yöntemi/deseni (eğer varsa özellikle yöntemsel özgünlüğü),
- **Bulgular:** Araştırmadan elde edilen temel bulgular,
- **Tartışma:** Elde edilen bulguların alanyazın ışığında yorumları, bulguların olası etkileri,
- **Sonuç(lar):** (Ana metinde varsa bu başlığa yer verilebilir.) Araştırmadan elde edilen en önemli çıkarımlar (eğer varsa bu başlığa öneriler de eklenebilir, eklendiğinde bulguların olası etkileri veya uygulamaya yansımaları).

Literatür taraması ya da meta-analizi çalışmalarının öz ve abstract kısmında aşağıdaki içerik yer almalıdır:

- İncelenen problem durumunun veya inceleme konusu olan değişkenler arası ilişkilerin tanımlanması,
- İncelemeye alınan çalışmaların seçilme ölçütü (meta-analizler için),
- Ele alınan temel araştırmalardaki katılımcı özellikleri,
- Sonuç (meta-analizler için en önemli istatistiksel etki büyüklükleri ve buna aracılık eden faktörler).

Kuramsal çalışmaların öz ve abstract kısmında aşağıdaki içerik yer almalıdır:

- Kuramın/modelin dayandığı temeller ve kuramın/modelin işleyişinin açıklanması,
- Ampirik bulgularla ilişkilendirilerek kuramın/modelin açıkladığı durum.

Yöntemsel çalışmaların öz ve abstract kısmında aşağıdaki içerik yer almalıdır:

- Konu edilen yöntemin genel sınıflamadaki yeri,
- Önerilen yöntemin temel özellikleri,
- Önerilen yöntemin uygulama alanı,
- İstatistiksel işlemler söz konusu ise temel özellikleri ve istatistiksel gücü ve etki büyüklüğü.

Vaka çalışmalarının öz ve abstract kısmında aşağıdaki içerik yer almalıdır:

- İncelenen birey, grup, topluluk ya da kurumun özellikleri ve tanıtımı,
- Vaka örneği yoluyla ortaya konulan çözümün açıklanması,
- Kuramsal açıklamalar ya da sonraki araştırmalara ışık tutacak konular.

Türkçe ve İngilizce Anahtar Sözcükler

Anahtar sözcükler öz ve abstract kısmının altında, *en az beş, en fazla yedi* adet olacak şekilde, ilk anahtar sözcük büyük harfle başlarken diğerleri *küçük harflerle* aralarına virgül konularak verilmelidir. Türkçe ve İngilizce anahtar sözcükler tutarlı olmalı, aynı sayıda ve sırada verilmelidir.

Türkçe ve İngilizce Tam Metin

Nicel ve nitel çalışmalar *Giriş, Yöntem, Bulgular ve Tartışma* bölümlerini içermelidir.

Giriş

Bu kısım aşağıdaki içeriği kapsamalıdır:

- Problem durumunun ve önemin açıklanması,
- İlgili literatür ve bulguların tanımlanması,
- Araştırma amaçları ya da hipotezlerinin ifade edilmesi ve araştırmanın yöntemiyle ilişkilendirilmesi.

Yöntem

Bu kısım aşağıdaki içeriği kapsamalıdır:

- Araştırma deseni,
- Katılımcı-örneklem ya da deneklerin temel demografik özelliklerinin yeterli şekilde tanımlanması; örnekleme yöntemi ve işleminin açıklanması,

örneklem büyüklüğü, örneklem büyüklüğünün nasıl belirlendiği ve örneklem evreni temsil etme gücü gibi

- Ölçme araçları, varsa bu araçlara ilişkin geliştirilme, uyarlanma, geçerlik, güvenilirlik ve standardizasyon bilgileri,
- Eğer deneysel bir çalışma ise deneysel işlem süreci.

Yöntem başlığı altında ele alınacak içerik uygun alt başlıklarla aktarılmalıdır. Araştırmanın türüne göre başlıklandırmada kullanılacak isimlendirme değişebilir, ancak beklenen en temel başlıklandırma şöyledir:

- Araştırma deseninin veya araştırmada yürütülen işlemin tanımlandığı bir başlık,
- Evren, örneklem, denekler ya da katılımcıların tanımlandığı bir başlık,
- Veri toplama araçlarının tanıtıldığı bir başlık.
- Veri toplama sürecinin kısaca açıklandığı ve yapılan analizler hakkında bilgi verildiği veri toplama ve analiz gibi bir başlık.

Bulgular

Bulgular kısmında toplanan veri kısaca tanıtılarak, öncelikle veri üzerinde yapılan analiz/ler açıklanmalıdır. Araştırmanın sonucunu ortaya koyan bulgular yeterince detaylı şekilde aktarılmalıdır. Araştırmanın ilgili tüm sonuçları, *hipotezleri desteklesin ya da desteklemesin*, diğer bir deyişle *istatistiksel olarak anlamlı çıksın ya da çıkmayın* rapor edilmelidir. Araştırmacılar beklenen şekilde çıkmayan sonuçları rapor etmekten kaçınmamalıdır, bunun yerine beklenmedik sonuçları tartışma başlığı altında tartışmalıdırlar. Nicel araştırmalarda bulgular güven aralıkları ve etki büyüklükleri ile birlikte verilmelidir. Bulgular verilirken **Tablo 1’de verilen istatistiksel sembol ve kısaltmalar kullanılmalı, istatistiksel semboller italik olarak verilmelidir.**

Tartışma

Sonuçlar aktarıldıktan sonra, bu sonuçların doğurguları araştırmanın hipotezleri ışığında tartışılmalıdır. Ayrıca sonuçlar yorumlanmalı, özetlenmeli ve sonuçlardan yola çıkarak bazı çıkarımlarda bulunulmalıdır.

Bu bölümde *araştırmanın sınırlılıklarına* bir paragrafta ya da alt başlık ikinci düzey başlık kullanılarak yer verilebilir.

Ayrıca araştırmanın sonucu, uygulama ve ileriki araştırmalar için önerilere yer verilmelidir. Yazarlar isterlerse Tartışma başlığı altında ikinci düzey başlık kullanarak *Sınırlılıklar, Öneriler ve Sonuç* başlıklarını kullanabilirler.

Derleme türü çalışmalar ise problemi ortaya koymalı, ilgili literatürü yetkin bir biçimde analiz etmeli, literatürdeki eksiklikler, boşluklar ve çelişkilerin üzerinde durmalı ve çözüm için atılması gereken adımlardan bahsetmelidir.

Diğer çalışmalarda ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir, fakat bunun okuyucunun metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir.

Türkçe ve İngilizce Kaynaklar

Kaynakça yazımına yeni bir sayfadan başlanmalıdır. Hem metin içinde hem de kaynakçada Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayımlanan Publication Manual of American Psychological Association (APA) (7. baskı) adlı kitapta belirtilen yazım kuralları uygulanmalıdır.

Kaynakça yazımında temel öğelerin kullanımı için Temel Kaynakça Öğeleri isimli bölüme bakınız.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI

Tablo 1

İstatistiksel Kısaltmalar ve Semboller

Türkçe	İngilizce	Ölçüm birimi
ANCOVA	ANCOVA	Kovaryans analizi
ANOVA	ANOVA	Varyans analizi
b, b _i	b, b _i	Regresyon analizlerinde tahmin edilen standardize ve standardize edilmemiş regresyon katsayısı
DFA	CFA	Doğrulayıcı faktör analizi
CFI	CFI	Karşılaştırmalı uyum indeksi
GA	CI	Güven aralığı
d	d	Cohen'in etki büyüklüğü
sd	df	Serbestlik derecesi
AFA	EFA	Açımlayıcı faktör analizi
EB	ES	Etki büyüklüğü
f	f	Frekans
f _b	f _e	Beklenen frekans
f _g	f _o	Gözlenen frekans
F	F	F dağılımı, Fisher's F ratio
F _{krit}	F _{krit}	F testi için kritik istatistiksel önem değeri
g	g	Hedge'nin etki büyüklüğü değeri
GFI	GFI	Uyum iyiliği endeksi
GLM	GLM	Genelleştirilmiş doğrusal model
H ₀	H ₀	Sıfır hipotezi
H ₁ (veya H _a)	H ₁ (veya H _a)	Alternatif hipotez
HLM	HLM	Hiyerarşik doğrusal model
HSD	HSD	Tukey'in anlamlılık farkı
MTK	IRT	Madde tepki kuramı
k	k	Devir katsayısı, meta-analizindeki çalışma sayısı, bireysel ya da deneysel bir çalışmadaki düzey sayısı
KR20	KR20	Kuder-Richardson güvenilirlik endeksi
GBE	LGC	Gizil büyüme eğrisi
LL	LL	Güven aralığındaki en düşük sınır
OO	LR	Olabilirlik oranı
\bar{X}	M (or \bar{X})	Ortalama
LSD	LSD	En az anlamlı fark
MANOVA	MANOVA	Çok değişkenli varyans analizi
MLE	MLE	Maksimum olasılık tahmini
OK	MS	Ortalama karesi
n	n	Alt örneklem
N	N	Toplam örneklem
p	p	Olasılık değeri
r	r	Pearson korelasyon katsayısı
r ²	r ²	Açıklayıcılık katsayısı
r _b	r _b	biserial korelasyon
r _s	r _s	Spearman korelasyon
SS	SD	Standart sapma
Mdn	Mdn	Ortanca
YEM	SEM	Yapısal eşitlik modeli
KT	SS	Kareler toplamı
t	t	t testi
U	U	Man-Whitney testi
z	z	Standart skor
η ²	η ²	Eta-kare
λ (lambda)	λ (lambda)	Goodman – Kruskal öngörülebilirlik ölçüsü
Λ (büyük lambda)	Λ (capital lambda)	Wilks's çok değişkenli test kriteri
χ ²	χ ² (chi-squared)	Ki-kare
ω ²	ω ² (omega-squared)	Omega-kare
Σ (büyük sigma)	Σ (capital sigma)	Toplam

Kaynak: American Psychological Association (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association. (Ayrıntılı bilgi için bk. ss. 293-296).

Türkçe ve İngilizce Tablo, Şekil ve Ekler

- Tablo, şekil, resim, grafik gibi unsurlar metin içerisinde yer almalıdır.
- Makale içerisinde ne kadar görsel öge (tablo, grafik, şekil vb.) kullanılacağı konusunda seçici olunmalıdır. Esas olan makalede yer alan bilgileri en anlaşılır şekilde okuyucuya iletmektir; uzun ve rakamlarla dolu tablolar, karmaşık şekiller ve grafikler kimi zaman verilen bilginin anlaşılmasını daha da zorlaştırabilmektedir. Bu nedenle çalışma içerisinde anlaşılır şekilde ifade edilebilecek sonuçlar, tablo ile verilmemelidir. Örneğin, çoğunlukla istatistiksel anlamlılık testleri metin içerisinde yazı ile kolaylıkla ifade edilebilmektedir: “Tek yönlü varyans analizi sonuçları, $F(1,136) = 4.86, p = .029, \eta^2 = .03$, sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir fark ... gibi”.
- Metin içerisinde verilen istatistiksel sonuçlar ayrıca tablo ile verilmemelidir. Tabloda verilmiş istatistiksel ifadeler ise tekrar metin içerisinde yazılmamalı, tabloya atıfta bulunulmalıdır.
- Tablolar ve şekiller makale içerisinde verildiği sırayla numaralandırılmalıdır (ör. Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3 vb.).
 - Verilen bir tabloya ve şekle metin içerisinde atıf yapılmış olunmalıdır. Tablolara ve şekillere atıf yaparken tablo ve şekil numarası kullanılmalıdır, “aşağıdaki tabloda, yukarıdaki tabloda” gibi ifadeler kullanılmamalıdır (ör. Tablo 5’e bakıldığında ... gibi, Şekil 2’de görüldüğü gibi).
 - Tablo ya da şekil altında açıklayıcı notlara yer verilebilir, başka bir kaynaktan alınan tablo ya da şeklin kaynağı da tablo ve şeklin altında not olarak verilmelidir (Tablo ve şekil notu verme biçimi için bk. [Türkçe şablon](#) veya [İngilizce şablon](#)).

Türkçe ve İngilizce Tablo, Şekil ve Ekler için Biçim Özellikleri

Tablo, şekil, resim, grafik gibi unsurlar metin içerisinde verilirken aşağıdaki biçim özellikleri dikkate alınmalıdır.

- Tablo ve şekillerde genel şablonun dışında 9 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılmalıdır. Paragraf sekmesinde aralık bölümünde; önce ve sonra alanı 0, satır aralığı tek olmalıdır.
 - Tablo ve şekil başlıklarının nasıl verileceğine ilişkin bilgi için [Başlık Sistemi](#) bölümüne bakınız.
 - Tablo ve şekil numaraları ilk harf büyük olacak şekilde, **bold** olmalıdır (ör. **Tablo 1**, **Tablo 2**, **Şekil 1**, **Şekil 2**)
 - Tablo ve şekil başlıkları, tablo ve şekil numaralarının hemen altında, her sözcüğün ilk harfi büyük olacak şekilde, *italik*, önce ve sonra 3 nk olacak şekilde ve sola dayalı olmalıdır. Örneğin;
Tablo 1
Öğrencilerin Demografik Özellikleri
- Türkçe ve İngilizce Tablo ve Şekiller**
- Tablo içindeki başlıkların, tablo içindeki bilgilerin ve tablo notunun sadece ilk sözcüklerinin ilk harfleriyle tüm özel isimlerin ilk harfleri büyük, diğer sözcükler küçük harflerle yazılmalıdır.
 - Tablo içinde yalnızca tablo alt ve üst çizgileriyle sütun başlıklarının alt çizgisi bulunmalı, **gerekli durumlarda anlaşılabilirliği artırmak için yatay çizgi kullanılabilir** ancak dikey çizgi kullanılmamalıdır.
 - Tabloda tüm sütun başlıkları ortalı olmalıdır. Tablo içinde sütun başlığından uzun olmayan yazılı bilgiler ile rakamsal bilgilerin tümü ortalı, sütun başlığından uzun olan yazılı bilgiler ise sola yaslı olmalıdır. Tablolarda hücre içindeki yazılı bilgiler (rakamsal ifade olmadığında) bir satırdan fazla ise 0.15 cm asılı olacak şekilde verilmelidir.
 - Korelasyon tablosu gibi tabloları kullanırken kendi tablonuzu oluşturmak yerine lütfen APA 7’de yer alan örnek standart tabloları kullanınız.
 - Şekil gösteriminde renk kullanırken renk körlüğü olan kişilerin bilgileri anlayabilmesi için **kontrast renkler kullanılmalıdır. Renk kullanımları desen kullanımıyla eşleştirilebilir.**
- Türkçe ve İngilizce Ekler**
- Metnin içinde verilmesi uygun olmayan materyaller “**Ek**” olarak kaynakçadan sonra ve *her bir ek yeni bir sayfada* yer alacak şekilde verilmelidir.
 - Makalede sadece bir tane varsa, “**Ek**” olarak başlıklandırılmalı, başlıktaki tüm sözcükler büyük harfle başlamalı, **bold** olarak yazılmalı, ortalı ve metinde aynı şekilde atıfta bulunulmalıdır (ör. bk. Ek A). Eğer birden fazla ek var ise “Ek A, Ek B, ...” şeklinde

sıralanmalı ve metin içinde aynı şekilde atıfta bulunulmalıdır (bk. Ek A, Ek B). Eklerde tablo, şekil ya da resimlere yer verilebilir. Ancak böyle durumlarda metin içinde “bk. Ek A’daki Tablo A1” şeklinde belirtilmeli ve belirtilen her tablo, şekil ya da resim hangi ekte (ör. EK A, B, C) ise harfi eklenmelidir. Eğer Ek sadece tek bir tablodan oluşuyorsa Ek B olarak belirtilebilir.

➤ Metnin içerisinde atıfta bulunulmayan ekler, ek olarak konulmamalıdır. Eklerin ayrıca başlıkları olmalıdır ve istenildiği takdirde formüller, rakamlar, tablolar, şekiller ya da çizimlere yer verilmelidir. Ek adı ve başlığı arasında *önce ve sonra 3nk* boşluk olmalıdır. Örneğin,

Ek A

Rehber Öğretmenin Özel Eğitim Okulunda Özel Gereksinimli Öğrencilerle (ÖGÖ) Çalışmaları ve Deneyimlerine Yönelik Görüşme Formu

Diğer

➤ p değeri ya metin içinde gösterilmeli ya da tabloda ayrı bir sütun açılarak, iki ya da üç ondalık basamağa kadar sadece tablo dışında gösterilmelidir (ör. $p < .05$ yerine $p = .023$). Metin içinde ve tablolardaki bütün istatistiksel ifadeler (F , p , r , N , sd , R , R^2 , t , U , df , f vb.) *italik* olarak gösterilmelidir (İstatistiksel sembollerin İngilizce ve Türkçe kısaltma ve sembolleri için bk. [Tablo 1](#)). Noktadan sonra sadece iki digit (hane) kullanılmalıdır. Ayrıca istatistiksel ifadeler verilirken kullanılan “=, +, -, \bar{X} , >, <” işaretleri gibi matematiksel sembollerden önce ve sonra bir boşluk bırakılmalıdır (ör. $F(1,40) = 6.78$). Eğer bir tabloda ortalama, korelasyon veya regresyon eğrileri gibi noktasal tahminler bulunuyorsa güven aralıkları da verilmelidir. Güven aralıkları ya metin içinde ya da tabloda yeni bir sütunda verilebilir, her iki durumda da köşeli ayraç içinde alt ve üst sınırları belirtilecek şekilde verilmelidir (ör. 95% CI [5.62, 8.31]).

Türkçe ve İngilizce Başlık Sistemi

Başlıklandırma sisteminde aşağıdaki başlık düzeyleri dikkate alınmalıdır. Ayrıca, bütün başlık düzeylerinde “ve, ile, de, veya” bağlaçlarıyla “-mı, -mi” soru ekleri her zaman küçük harfle yazılmalıdır. APA 7 kurallarına göre tüm başlıklar büyük harfle başlamalıdır.

Tablo 2

Türkçe ve İngilizce Başlık Sistemi

Birinci Düzey Başlıklar Ortak, Bold ve İlk Harfler	
Birinci Düzey Başlık	Büyük Olarak Yazılmalıdır Çalışmanın başlığı ve temel başlıklar (Giriş, Yöntem, Bulgular, Tartışma) birinci düzey başlık olarak kabul edilmektedir.
İkinci Düzey Başlık	Sola Dayalı, Bold, İlk Harfler Büyük Olarak Yazılmalıdır Metin yeni bir paragraf olarak başlamalıdır.
Üçüncü Düzey Başlık	Sola Yaslı, Bold, İtalik İlk Harfler Büyük Olarak Yazılmalıdır Metin yeni bir paragraf olarak başlamalıdır.
Dördüncü Düzey Başlık	İlk Satır Girintili, Bold, Her Sözcüğün İlk Harfi Büyük Yazılmalı ve Nokta ile Bitmelidir. Metin aynı satırda devam etmeli, alt satıra geçilmemelidir. Bu başlığı takip eden ilk paragraf başlıkla aynı satırda yer almalıdır.
Beşinci Düzey Başlık	İlk Satır Girintili, Bold, İtalik, Her Sözcüğün İlk Harfi Büyük Yazılmalı ve Nokta ile Bitmelidir. Metin aynı satırda devam etmeli, alt satıra geçilmemelidir. Bu başlığı takip eden ilk paragraf başlıkla aynı satırda yer almalıdır. Beş düzeyden daha fazla başlık oluşturulması önerilmemektedir.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI

Tablo 2 (devamı)

Tablo ve Şekil Başlıkları	<ul style="list-style-type: none">➤ Tablo numaraları tablonun üstünde (ör. Tablo 1, Tablo 2 gibi) sola dayalı, bold ve ilk harf büyük yazılırken, tablo başlıkları tablo numaralarının altında (önce ve sonra 3nk) <i>sola dayalı, italik ve ilk harfler büyük</i> olarak yazılmalıdır.➤ Şekil numaraları da şeklin üstünde (ör. Şekil 1., Şekil 2. gibi) sola dayalı, bold yazılmalı ve şekil başlıkları şekil numaralarının altında (önce ve sonra 3nk) sola dayalı, italik ve ilk harfler büyük olarak yazılmalıdır (bk. Türkçe Şablon veya İngilizce şablon).
Diğer	<ul style="list-style-type: none">➤ Öz, Abstract, Kaynaklar ve Ekler başlık olarak kabul edilmeli ve her biri ayrı sayfada ortalı, ilk harfi büyük olmalı ve sadece Kaynaklar ve Ekler bold yapılmalıdır (bk. Türkçe Şablon veya İngilizce şablon).

Türkçe ve İngilizce Metin İçi Atıf Kullanımı

Bir aday makale içerisinde yazarın kendisine ait olmayan her türlü bilgiyi, veriyi, görüşü aktarırken sahibini ve kaynağını belirtmesi zorunludur. Ayrıca, daha önce yayımlanmış ve yazarın kendisine ait başka bir yayından alınan bilgi ve görüşleri aktarırken de önceki yayına atıf yapılmalıdır. Metin içerisinde verilen her kaynak, kaynakça listesinde de bulunmalıdır.

Metin İçi Atıf Kullanımı	<p>Türkçe ve İngilizce atıflarda yazarlar arasında & ibaresi kullanılmalı, atıf metin içinde veriliyorsa Türkçe için <i>ve</i> İngilizce için <i>and</i> ifadesi kullanılmalıdır.</p> <p>Örneğin, Saraç ve Çolak'ın (2012) çalışması ... (Kesme işaretini parantezli ifadeye koymayınız) (Synder & Carnahan, 2014), Ayrıca ikiden fazla yazar olduğunda tüm atıflarda ilk yazar adı sonrası Türkçe için vd., İngilizce için et al., yazılarak yıl eklenir. (Connell vd., 1993), (Allen et al., 2001)</p> <p>Tablolarda ve şekillerde metinden farklı olarak yazarlar arasında her durumda & ibaresi kullanılmalıdır. Detaylar için Metin İçi ve Parantez İçi Atıf Gösterimi tablosuna başvurunuz.</p>
Atıfların Sıralanması	<p>Parantez içinde atıflar alfabetik olarak dizilmelidir. Örneğin; (Bozkurt & Tekin-İftar, 2003; Ayer, 1984; Mert, 1996; Özen vd., 2002; Sağıroğlu, 2006; Sucuoğlu, 2001)</p>
Aktarılan Kaynak	<p><i>Metin içinde</i> Seidenberg's study (1993) (as cited in Coltheart, 1996) ... Bacanlı'nın (1992) (akt., Yüksel, 1996) çalışmasında ... Aktarılan (birincil) kaynağın yılı bilinmiyorsa ilgili kaynağın yıl bilgisi metinden çıkarılmalı, aktaran (ikincil) kaynağın yıl bilgisi verilmelidir. Akin'ın denemelerinde (akt., Yılmaz, 2003) ... <i>Kaynakça gösterimi</i> Kaynakçada "aktarılan kaynak" değil, "aktaran kaynak" verilmelidir. Coltheart, M. (1993). Models of ... Yüksel, G. (1996). Sosyal beceri ...</p>
Aynı Soyadlı Yazar	<p>Aynı soyadlı iki yazar olması durumunda, yazarların adlarının baş harfleri soyadları ile birlikte verilmelidir. Örneğin, N. Özdemir (1985) ve M. Özdemir (1990) tarafından yapılan yazılarda "....."dır. R. D. Luce (1959) ve P. A. Luce (1986) araştırmalarında ... Aynı soyadlı iki yazar aynı çalışmada yer alıyorsa yazar adlarının baş harflerinin verilmesine gerek yoktur. Örneğin, (Acar & Acar, 2017)</p>

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI

Aynı Yazarın Aynı Tarihli Çalışmaları	Aynı yazarın aynı tarihli birden fazla çalışması var ise, tarihin sonuna küçük harflerle (a, b, c gibi) sıralama yapılmalıdır. Sıralamada metin içindeki <i>atıf sırası</i> dikkate alınmalıdır. Örneğin, (Demir, 1990a, 1990b, 1990c; Yılmaz, 1992 baskıda-a, 1992 baskıda-b) Baheti, (2001a), Baheti (2001b)
Aynı Yazar Grubunun Yer Aldığı Çalışmalar	Aynı yazar grubunun yer aldığı aynı tarihli çalışmalara atıfta bulunurken farklılaşan yazara kadar olan yazarlar açık olarak sunulup ardından ‘vd.’ eklenmelidir. Örneğin, (Yılmaz, Orkun, Işık vd., 2014; Yılmaz, Orkun, Korkmaz vd., 2014).
Yeniden Yayımlanmış veya Çevrilmiş Kaynaklar	Yeniden yayımlanmış veya başka bir dilden çevirisi yapılmış kaynaklar için atıf verilirken hem ilk yayım tarihi hem de çevirisinin yapıldığı veya yeniden yayımlandığı tarih bilgileri kronolojik sıraya göre verilmelidir. Örneğin, (Freud, 1900/2010)
Aynı Yazarın İki Çalışması	Aynı yazara ait iki çalışma verilirken çalışmaların yıllarına göre verilmeli ve yılların arasına virgül konulmalıdır. Örneğin, (Myers, 1998, 2003)
Kişisel İletişim Kaynakları	Kişisel mektuplar, görüşmeler, e-posta gibi kaynaklarla elde edilen bilgilerdir. Yalnızca metin içerisinde kaynak gösterilir, kaynakça listesine eklenmez. Kaynak verirken mümkünse kesin tarih verilmelidir. (H. J. Killian, kişisel iletişim, 16 Kasım, 2015)
Diğer	Yazarı bilinmeyen kaynaklar için kaynağın adı yazar yerine kullanılarak atıf verilmelidir. Kaynakçada da yine aynı şekilde yazar adının yerinde kaynak gösterilen metnin adı yer almalıdır. Kaynağın yazarı ‘Anonim’ olarak belirtilmişse atıfta yazar adının yerine ‘Anonim’ yazılmalıdır. Örneğin, (Yaratıcı Yazma, 2000) (Anonim, 1998)

Not: APA 7’de yapılan değişiklik sonrası *metin içi atıflar* iki yazarlı olduğunda yazar soyadları arasına Türkçe için “ve”, İngilizce için “and” sözcüğü gelecek şekilde atıf verilir. *Parantez içinde* ise iki yazar soyadı arasına hem Türkçe hem de İngilizce için “&” sembolü kullanılır. Üç ve daha fazla yazardan oluşan tüm çalışmalar metin içinde ilk yazar soyadı ve diğerleri [ör. Sucuoğlu ve diğerleri (1994)] parantez içi kaynak gösteriminde de vd. kısaltması ile kullanılır [ör. (Sucuoğlu vd., 1994)].

Tablo 3

Metin İçi ve Parantez İçi Atıf Gösterimi

Atıf türü	Metin içi atıflar	Parantez içi atıflar
Tek yazarlı	Bakkaloğlu (2004) Williams (2003)	(Bakkaloğlu, 2004) (Williams, 2003)
İki yazarlı	Çakaloz ve Kurul (2005) Yoder and Warren (2002)	(Çakaloz & Kurul, 2005) (Yoder & Warren, 2002)
Üç ve daha fazla yazarlı	Sucuoğlu ve diğerleri (1994) Tamis-LeMonda et al. (2004)	(Sucuoğlu vd., 1994) (Tamis-LeMonda et al., 2004)
Kurum (Kısaltması ilk kullanımda açılımıyla verilen)	MEB (2003) NAC (2009)	(MEB, 2003) (NAC, 2009)
Tanı el kitapları	Amerikan Psikiyatri Birliği (2013) Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (5. baskı; DSM-5)	[Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.; DSM-5; American Psychiatric Association, 2013)]
Sözlük, eş anlamlılar sözlüğü ve ansiklopedi	Amerikan Psikoloji Derneği (t.y.)	(American Psychological Association, n.d.)

Not: n.d. = no date; t.y. = tarih yok.

Türkçe ve İngilizce Diğer Hususlar

Vurgu	Metin içinde vurgulanması gereken sözcük veya kısım sadece yazı tipi <i>italik</i> yapılarak belirtilmelidir. Kalın/koyu, altı çizili veya büyük harfler veya büyük punto ile belirtilmemelidir.
Madde Sıralamaları	Metin içerisindeki sıralamada maddelendirme için rakam, küçük harf ya da maddelendirme işaretleri alt alta (1, 2, 3 gibi veya a, b, c gibi) verilmelidir.
Paragraf	Metinde yer alan tüm paragraflar en az üç cümle içermelidir.
Doğrudan Alıntılar	<ul style="list-style-type: none">➤ Yapılacak alıntı 40 sözcükten az olduğu durumlarda tırnak içerisinde gösterilmeli ve mutlaka sayfa numarası verilmelidir. Örneğin, örgüt kültürü kavramı “bir kurum içerisinde yaptığımız her türlü şey” olarak tanımlanmaktadır (Demir, 1997, s. 117).➤ Kırk sözcük ve daha uzun alıntılarda paragraf soldan satır başı hizasından bloklanıp soldan itibaren 1.25 (1 tab) cm içeriden girintili olacak şekilde yazılmalı ve sayfa numarası verilmelidir.➤ Nitel çalışmalarda katılımcı görüşleri yazılmak istendiğinde doğrudan alıntı şeklinde soldan itibaren 1.25 (1 tab) cm içeriden girintili olacak şekilde yazılmalıdır. İtalik yazılmamalıdır. Kaynak ya (a) alıntıda son noktalama işaretinden sonra parantez içinde belirtilmeli ya da (b) alıntıdan önce alıntıda yazar ve yılı belirtilerek alıntıda son noktalama işaretinden sonra yalnızca sayfa numarası parantez içine koyulmalıdır. Her iki durumda da kapanış parantezinden sonra nokta eklenmemelidir. Aşağıda her iki durum için doğrudan alıntı verilmiştir.
Örneğin;	
Araştırmacılar,	insanların kendi kendilerine nasıl konuştuklarını incelediler: İç konuşma paradoksal bir fenomendir. Pek çok insanın günlük yaşamının merkezinde yer alan bir deneyimdir ve yine de onu bilimsel olarak incelemek için her türlü çabaya önemli zorluklar getirir. Yine de, içsel konuşmanın öznel deneyimine ve bilişsel ve sinirsel temellerine ışık tutmak için çok çeşitli metodolojiler ve yaklaşımlar bir araya gelmektedir. (Alderson-Day & Fernyhough, 2015, s. 957)
Alderson-Day ve Fernyhough (2015),	insanların kendi kendilerine nasıl konuştuklarını incelediler: İç konuşma paradoksal bir fenomendir. Pek çok insanın günlük yaşamının merkezinde yer alan bir deneyimdir ve yine de onu bilimsel olarak incelemek için her türlü çabaya önemli zorluklar getirir. Yine de, içsel konuşmanın öznel deneyimine ve bilişsel ve sinirsel temellerine ışık tutmak için çok çeşitli metodolojiler ve yaklaşımlar bir araya gelmektedir. (s. 957)
Noktalama İşaretleri	Metin içinde her sözcük ve her noktalama işaretinden sonra <i>bir boşluk</i> bırakılmalıdır. Sadece kısaltmalarda kullanılan noktalar (vb., vs., i.e., e.g.), oran gösterimleri (1:4) ve katılımcı isimlerini gizlemek için kullanılan kısaltmalar (F.I.M.) bu kurala dahil değildir (vb., vs., i.e., e.g.).
Rakamların Kullanımı	Metin içinde geçen sayı 10'dan küçük ise harflerle (dokuz, sekiz gibi) yazılmalıdır. İstisna olan durumlar aşağıda açıklanmıştır <ul style="list-style-type: none">➤ Eğer bir cümlenin başlangıcında değilse, 10'dan büyük sayılar harflerle değil, rakamlarla yazılmalıdır (ör. Araştırmaya 350 üniversite öğrencisi ... gibi).➤ Makalenin özet kısmında tüm sayılar rakamlarla yazılmalıdır.➤ Bir ölçme biriminden bahsediliyorsa 10'dan küçük bile olsa rakamlarla yazılmalıdır (ör. 5 mg'lık dozlar. gibi ya da 10 cm ve üzeri ... gibi).➤ Kesirler yazı ile yazılmalıdır (ör. sınıfın beşte biri, üçte iki çoğunluk).➤ Metin içerisinde istatistiksel veya matematiksel işlevler, kesirler, ondalıklar, yüzdeler, oranlar, yüzdelikler ve çeyrekliklerle ilgili sayılar veriliyorsa 10'dan küçük de olsa rakamla yazılmalıdır (ör. 3 katından fazla ... gibi, örneklemin %5'i ... gibi, örnekleme 1. yüzdelikte ... gibi).➤ Tarih, yaş, evren ve örnekleme ilgili sayılar, deneklerle ilgili sayılar, ölçek puanları ve ölçek puanlamasında kullanılan birimler, parasal değerler rakamlarla yazılmalıdır (ör. 3 yıl içerisinde, 2 yaşında, 9 kişilik deney grubu 7 aralıklı bir ölçekte 4 ile değerlendirilmiştir, her bir deneğe 20 TL ödenmiştir gibi). Bu durum için tek istisna yaklaşık değerlerin verilmesidir (ör. yaklaşık üç yıl içerisinde ... gibi).➤ Sayıdan önceki isim, bir dizideki belirli bir yeri ifade ettiğinde büyük harfle yazılır (ör. Madde 3, Soru 12, Tablo 5, Şekil 2, Bölüm 7). Fakat numara isimden önce geldiğinde sayı kullanım kuralları geçerlidir (ör. üçüncü madde, 12. soru, yedinci bölüm).

- Tablolar, şekiller ve grafik adlarında 10'dan küçük de olsa sayılar rakamla yazılmalıdır.
- Küsüratlı sayılarda tam sayı ile küsuratı arasına nokta konulmalıdır (ör. 1.235). Eğer bir istatistik rapor ediliyorsa ve rapor edilen katsayı istatistiksel anlamlılık testi, korelasyon katsayısı gibi 1'den büyük bir değer alamıyorsa, 1'den küçük olan değer başına "0" konulmadan yazılmalıdır (ör. .05). *F* testi, *t* testi gibi testlerde olduğu gibi, rapor edilen katsayı 1'den büyük bir değer alabiliyorsa, 1'den küçük olduğu durumlarda başına "0" konulmalı, küsurat nokta ile ayrılmalıdır (ör. *F* (1.136) = 0.76)
- Ondalık sayılarda, ondalık kısım iki rakama yuvarlanmalıdır.
- Bir cümlede, başlığa ya da alt başlıklara sayı ile başlanması gerekiyorsa bu rakamlar harflerle yazılmalıdır. Eğer mümkünse rakamlarla cümleye başlanmamalıdır (ör. "Bin dokuz yüz seksen iki yılında yapılan araştırmada Rogers ..." yerine "Rogers 1982 yılında yaptığı araştırmada..." ifadesi kullanılarak cümleye rakamlarla başlamaktan kaçınılmalıdır.

Temel Kaynakça Öğeleri

Metin içi kaynak gösteriminde olduğu gibi, kaynakçada verilmiş olan her kaynak metnin içinde de verilmiş olmalıdır. Kaynakçada, kaynaklar alfabetik sırayla verilmelidir. Soyadlar aynı ise isimlerin baş harfleri dikkate alınmalıdır. Kaynakça verilirken paragraf sekmesinde girintiler bölümünde, *önce* ve *sonra* alanı 0; özel sekmesi *asılı* ve *1.25 (1 tab)* cm; aralık sekmesinde *önce* 6 nk ve *sonra* alanı 0 nk; satır aralığı *tek* olarak belirlenmelidir. *Kaynakçada yer alan Türkçe kaynakların kitap/makale/bildiri gibi eser isimlerinin sonuna köşeli parantez içinde sadece eserin adının İngilizcesi yazılmalıdır. Doi numarası olan tüm eserlerin doi numaraları mutlaka verilmelidir. Doi numarasının olmadığı durumlarda link altı çizili ve mavi olacak şekilde verilmelidir.*

Türkçe Makale

- Sucuoğlu, N. B., & Demir, Ş. (2018). Yeterlik indeksi: Özel gereksinimli küçük çocukların gelişimsel işlevlerinin değerlendirilmesi [Abilities index: A means to evaluate developmental functions of young children with disabilities]. *İlköğretim Online*, 17(1), 223-238. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413759>
- Tekin-İftar, E., Olcay-Gül, S., & Collins, B. C. (2019). Descriptive analysis and meta analysis of studies investigating the effectiveness of simultaneous prompting procedure. *Exceptional Children*, 85(3), 309-328. <https://doi.org/10.1177/0014402918795702>

İngilizce Makale

- Adamson, L. B., McArthur, D., Markov, Y., Dunbar, B., & Bakeman, R. (2001). Autism and joint attention: Young children's responses to maternal bids. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(4), 439-453. [https://doi.org/doi:10.1016/S0193-3973\(01\)00089-2](https://doi.org/doi:10.1016/S0193-3973(01)00089-2)

Doi'si Olmayan ve Veri Tabanından Alınmayan Makale

Makale

- Ahmann, E., Tuttle, L. J., Saviet, M., & Wright, S. D. (2018). A descriptive review of ADHD coaching research: Implications for college students. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(1), 17-39. <https://www.ahead.org/professionalresources/publications/jped/archived-jped-volume-31>

Veri Tabanından Olmayan veya Basılı Olan Dergi

- Bozkurt, F., & Tekin-İftar, E. (2003). Zihin özürlü bireylere yiyecek hazırlama becerilerinin öğretimiyle ilgili alanyazın taraması [Teaching food preparation skills to individuals with mental retardation]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 1-12.

Yirmi Bir ya da Daha Fazla Yazarlı Makale

- Kalnay, E., Kanamitsu, M., Kistler, R., Collins, W., Deaven, D., Gandin, L., Iredell, M., Saha, S., White, G., Woollen, J., Zhu, Y., Chelliah, M., Ebisuzaki, W., Higgins, W., Janowiak, J., Mo, K. C., Ropewski, C., Wang, J., Leetmaa, A., . . . Joseph, D. (1996). The NCEP/NCAR 40-year reanalysis project. *Bulletin of the American Meteorological Society*, 77(3), 437-471. <http://doi.org/fg6rf9>

Online Yayımlanmış, Sayfa Numarası Olmayan Ancak Makale Numarası Olan (eLocator) Makaleler

Burin, D., Kilteni, K., Rabuffetti, M., Slater, M., & Pia, L. (2019). Body ownership increases the interference between observed and executed movements. *PLOS ONE*, 14(1), Article e0209899. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0209899>

Basımda Olan Makale (Kabul Almış Makale)

Aslan, C., Özdemir, S., Demiryürek, P., & Çotuk, H. (basımda). Görme yetersizliğinden etkilenmiş ve normal gelişim gösteren çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeylerinin incelenmesi [Examining play diversity and play complexity of typically developing children and children with visual impairments]. *International Journal of Early Childhood Special Education*.

Zuckerman, M., & Kieffer, S. C. (in press). Race differences in face-ism. Does facial prominence imply dominance? *Journal of Personality and Social Psychology*.

Erken Görünümde Olan Makale

Eren, V., & Orhan, U. (2013). Kurumsal sosyal sorumluluğun çalışanların kötü yönetimi ifşa düzeylerine etkisi üzerine bir araştırma [An empirical study about effect of the corporate social responsibility on level of employers' whistleblowing. *Akademik Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. Erken Görünüm*. <http://dx.doi.org/10.9761/jasss.625>

Von Ledebur, S. C. (2007). Optimizing knowledge transfer by new employees in companies. *Knowledge Management Research & Practice. Advance Online Publication*. <https://doi.org/10.1057/palgrave.kmrp.8500141>

Tek Yazarlı Eser

Timur, T. (2000). *Toplumsal değişme ve üniversiteler [Societal change and universities]*. İmge Kitabevi.

Alexie, S. (1992). *The business of fancydancing: Stories and poems*. Hang Loose Press.

İki veya Daha Fazla Yazarlı Eser

Poyraz, H., & Dere, H. (2006). *Okulöncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri [Principles and methods of preschool education]* (3. baskı). Anı Yayıncılık.

Booth, W. C., Colomb, G. G., & Williams, J. M. (2003). *The craft of research* (2nd ed.). University of Chicago Press.

Türkçeye Çevrilmiş Eser

Grandin, T. (2011) *Resimlerle düşünme: Otizmin içerden anlatımı [Thinking in pictures with autism in my life]*. (M. C. İftar, Çev.; 3. baskı). Sistem Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1995)

Kitap

Çeviri Yapılmış İngilizce Eser

Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child* (H. Weaver, Trans.; 2nd ed.). Basic Books. (Original work published 1966)

Editöryal Eser

Abadan-Unat, N. (Ed.). (1979). *Türk toplumunda kadın [Woman in Turkish society]*. Türk Sosyal Bilimler Derneği.

Letheridge, S., & Cannon, C. R. (Eds.). (1980). *Bilingual education: Teaching English as a second language*. Preager.

Editörlü Çeviri Kitapta Bölüm

Neuman, S. B. & Dickinson, D. K. (2018). Okuma gelişiminde beyin, genler ve çevre (Ç. Kaymaz, Çev.). C. Ergül & G. Akoğlu (Eds.), *Erken okuryazarlık araştırmaları el kitabı* içinde (ss. 81-94). Nobel Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2001)

Tanı El Kitapları (DSM, ICD)

-
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). *Ruhsal bozuklukların tanınal ve sayımsal el kitabı* (5. baskı) [*Diagnostic and statistical manual of mental disorders*] (E. Köroğlu, Çev. ed.). Hekimler Yayın Birliği. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2013)
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

Online Tanı El Kitapları

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Online Sözlük, Eş Anlamlılar Sözlüğü ve Ansiklopedi

- American Psychological Association. (n.d.). *APA dictionary of psychology*. Retrieved June 14, 2019, from <https://dictionary.apa.org/>
- Merriam-Webster. (n.d.). *Merriam-Webster dictionary*. Retrieved May 5, 2019, from <https://www.merriamwebster.com/>

E-Kitap ve Sesli Kitap

- Christian, B., & Griffiths, T. (2016). *Algorithms to live by: The computer science of human decisions*. Henry Holt and Co. <http://a.co/7qGBZAK>
- Cain, S. (2012). *Quiet: The power of introverts in a world that can't stop talking* (K. Mazur, Narr.) [Audiobook]. Random House Audio. <http://bit.ly/2G0Bpbl>

Türkçe Eser İçerisinde Bölüm

- Acan, F. (1996). Türkiye'de kadın akademisyenler: Tarihsel evrim ve bugünkü durum. H. Coşkun (Ed.), *Akademik yaşamda kadın [Woman in academic life]* içinde (ss. 75-87). Türk Alman Kültür İşleri Kurulu Yayını.

İngilizce Eser İçerisinde Bölüm

- Fortinash, K. M., & Holoday Worret, P. A. (2012). Therapeutic communication: Interviews and interventions. In K. M. Fortinash & P. A. Holoday Worret (Eds.), *Psychiatric mental health nursing* (5th ed., pp. 59-86). Elsevier.

Kitap İçinde Bölüm

Doi'si Olan Eser İçerisinde Bölüm

- Balsam, K. F., Martell, C. R., Jones, K. P., & Safren, S. A. (2019). Affirmative cognitive behavior therapy with sexual and gender minority people. In G. Y. Iwamasa & P. A. Hays (Eds.), *Culturally responsive cognitive behavior therapy: Practice and supervision* (2nd ed., pp. 287-314). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000119-012>

Yayımlanmamış Tezler

- Harris, L. (2014). *Instructional leadership perceptions and practices of elementary school leaders* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Virginia.

Veri Tabanından Alınan Tezler

- Hollander, M. M. (2017). *Resistance to authority: Methodological innovations and new lessons from the Milgram experiment* (Publication No. 10289373) [Doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Tez

- Akalm, S. (2007). *İlköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenleri ile kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin sınıf içi davranışlarının incelenmesi [An investigation of the behaviors of the teachers and the students with and without disabilities in inclusive classrooms]* (Tez Numarası: 234603) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Web'den Alınmış Veri Tabanlarından Olmayan Doktora ve Yüksek Lisans Tezi

- Bruckman, A. (1997). *MOOSE Crossing: Construction, community, and learning in a networked virtual world for kids* [Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology]. <http://www-static.cc.gatech.edu/-asb/thesis/>

**Ansiklopedi
veya Sözlük**

Gürün, O. A. (2001). *Psikoloji sözlüğü [Psychology dictionary]* (2nd ed., V.1-3). İnkılâp.
Sadie, S. (Ed.). (1980). *The new grove dictionary of music and musicians* (6th ed., Vols. 1-20).
MacMillan.

Sözlü Bildiri

Karadağ, E., & Öney, A. (2006, 6-8 Eylül). *Okul yöneticilerinin stres düzeylerinin öğretmenlerin
stres düzeylerine etkisinin incelenmesi [Examining the effect of school principals' stress
levels on teachers' stress levels]* [Sözlü bildiri]. 14. Ulusal Psikoloji Kongresi,
Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Maddox, S., Hurling, J., Stewart, E., & Edwards, A. (2016, March 30-April 2). *If mama ain't
happy, nobody's happy: The effect of parental depression on mood dysregulation in
children* [Paper presentation]. Southeastern Psychological Association 62nd Annual
Meeting, New Orleans, LA, United States.

Poster Bildiri

Pearson, J. (2018, September 27-30). *Fat talk and its effects on state-based body image in
women* [Poster presentation]. Australian Psychological Society Congress, Sydney,
NSW, Australia. <http://bit.ly/2XGStHP>

**Sözlü ya da
Poster
Bildiriler**

Online Sempozyum/Konferans Oturumu Notları

Fistek, A., Jester, E., & Sonnenberg, K. (2017, July 12-15). *Everybody's got a little music in
them: Using music therapy to connect, engage, and motivate* [Conference session].
Autism Society National Conference, Milwaukee, WI, United States.
<https://asa.confex.com/asa/2017/webprogramarchives/Session9517.html>

Online Bildiri Özeti

Cacioppo, S. (2019, April 25-28). *Evolutionary theory of social connections: Past, present,
and future* [Conference presentation abstract]. Ninety-ninth annual convention of the
Western Psychological Association, Pasadena, CA, United States.
[https://westernpsych.org/wp-content/uploads/2019/04/WPA-Program-2019-Final-
2.pdf](https://westernpsych.org/wp-content/uploads/2019/04/WPA-Program-2019-Final-2.pdf)

Kitap Şeklinde Yayımlanan Bildiriler

Bedenel, A.-L., Jourdan, L., & Biernacki, C. (2019). *Probability estimation by an adapted
genetic algorithm in web insurance*. In R. Battiti, M. Brunato, I. Kotsireas, & P.
Pardalos (Eds.), *Lecture notes in computer science: Vol. 11353. Learning and
intelligent optimization* (pp. 225-240). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-
05348-2_21](https://doi.org/10.1007/978-3-030-05348-2_21)

**Resmi Bir
Kurum
Tarafından
Yayınlanmış
Belgeler**

Belge

Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2011). *Örnek grup rehberliği
etkinlikleri [Samples of group guidance activities]*. <http://www.meb.gov.tr/orn.pdf>

Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)
[Teacher training and education faculties (1982-2007)]*. <http://www.yok.gov.tr>

Kanun, Yönetmelik, Tüzük

İlköğretim ve Eğitim Kanunu [Elementary and Education Law]. (1961). T.C. Resmî Gazete,
(10705), 5 Ocak 1961, 3579-3595.

**Günlük
Gazete
Makalesi**

Hitts, P. J. (1999, February 16). In forecasting their emotions, most people flunk out. *New York
Times*. [https://www.nytimes.com/1999/02/16/science/in-forecasting-their-emotions-most-
people-flunk-out.html](https://www.nytimes.com/1999/02/16/science/in-forecasting-their-emotions-most-people-flunk-out.html)

Çakmakçı, N. (2004, 13 Eylül). Çabuk unutmayalım [Let's not forget quickly]. *Hürriyet*.
<http://hurarsiv.hurriyet.com.tr/goster/haber.aspx?viewid=467797>

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖZEL EĞİTİM DERGİSİ
YAZIM KURALLARI

İnternette Alman Bilgiler	Yılmaz, A. (2012). <i>Eğitimde yeni gelişmeler [New developments in education]</i> . http://www.egitim.org.tr/makale.html List of oldest companies. (2019, January 13). In <i>Wikipedia</i> . https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=List_of_oldest_companies&oldid=878158136
Test, Ölçek ve Envanter	Tellegen, A., & Ben-Porath, Y. S. (2011). <i>Minnesota Multiphasic Personality Inventory–2 Restructured Form (MMPI-2-RF): Technical manual</i> . Pearson. Topbaş, S., & Güven, S. (2017). <i>Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi (TODİL) [Test of Language Development-Primary: TLD-P]</i> . Detay Yayıncılık.
TED Konuşmaları	Giertz, S. (2018, April). <i>Why you should make useless things</i> [Video]. TED Conferences. https://www.ted.com/talks/simone_giertz_why_you_should_make_useless_things Koç, A. (2018, Mayıs). <i>Eğitimin geleceği, geleceğin eğitimi [Future of education, education of future]</i> [Video]. TED Konuşmaları. https://www.youtube.com/watch?v=gEwZN1Tw1AA
Youtube Videoları	Baddeley, A. (2010, November 3). <i>Alan Baddeley on the development of the working memory model</i> [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=mTONLihOK30

Kaynak: American Psychological Association (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association.

HAKEMLER KURULUNA TEŞEKKÜR

Hakemler Kuruluna Teşekkür

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisindeki 2023 yılı cilt 24 sayı 2'deki makalelerin değerlendirme sürecine zaman ayırarak değerli katkılarını sunan tüm meslektaşlarımıza teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Emine ERATAY
Prof. Dr. Fatma Nur AKÇİN
Prof. Dr. Fırat AKÇA
Prof. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU
Prof. Dr. Yeşim GÜLEÇ-ASLAN
Doç. Dr. Alev GİRLİ
Doç. Dr. Erkan YARIMKAYA
Doç. Dr. Halime Miray SÜMER-DODUR
Doç. Dr. Mehmet YAVUZ
Doç. Dr. Meryem VURAL-BATIK
Doç. Dr. Nilay KAYHAN
Doç. Dr. Rabia Hürrem ÖZDURAK-SINGİN
Doç. Dr. Sema TAN
Doç. Dr. Serkan KELEŞOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Betül YILMAZ-ATMAN
Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN
Dr. Öğr. Üyesi Didem GÜVEN
Dr. Öğr. Üyesi Nisa GÖKDEN-KAYA
Dr. Öğr. Üyesi Ömür GÜREL-SELİMOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Raziye ERDEM
Dr. Öğr. Üyesi Sezen CAMCI