

Sayı / Issue 2 - Aralık / December 2024
Özel Eğitimde Disiplinlerarası Çalışmalar Özel Sayısı
Special Issue on Interdisciplinary Studies in Special Education

MEVZU

Sosyal Bilimler Dergisi
Journal of Social Sciences



MEVZU

Sosyal Bilimler Dergisi
Journal of Social Sciences

Özel Eğitimde Disiplinlerarası Çalışmalar Özel Sayısı
Special Issue on Interdisciplinary Studies in Special Education

mevzu
Sosyal Bilimler Dergisi
Journal of Social Sciences

e-ISSN: 2667-8772
Yıl / Year: 2024 | | Sayı / Issue: 02

Kapsam / Scope : Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimler / Art and Humanities and Social Sciences

Periyot / Period: Yılda 2 Sayı (15 Mart & 15 Eylül) / Biannual (15 March & 15 September)

Yayın Dili / Language Publication: Türkçe & İngilizce / Turkish & English

mevzu: sosyal bilimler dergisi uluslararası bilimsel hakemli bir dergidir.

mevzu: journal of social sciences is a international peer-reviewed
academic journal.

Dergide yayınlanan makalelerin telif hakları Mevzu – Sosyal Bilimler Dergi'sine, hukuki sorumluluğu da yazarlarına aittir.

Copyrights of the articles published in the journal belongs to the Mevzu – Journal of Social Sciences; and the legal responsibility belongs to the authors.

İletişim / Communication:

e-mail: mevzusbd@gmail.com

<http://dergipark.gov.tr/mevzu>

Sahibi | Owner

Ali SEVER (Tekirdağ NKÜ)

Yazı İşleri Müdürü | Responsible Manager

Ali SEVER (Tekirdağ NKÜ)

Editör | Editor

Halil İbrahim DELEN (Tekirdağ NKÜ)

Editör Yardımcıları | Editorial Assistants

Ali SEVER (Tekirdağ NKÜ)

Alan Editörleri | Field Editors**Tarih Kültür Sanat Editörü**

Muhammed Emin ÜNAL (Arş. Gör., Tekirdağ NKÜ)

Felsefe Grubu Editörü

Burhaneddin KANLIOĞLU (Boğaziçi Ü.)

Dini Araştırmalar Editörü

Bünyamin Bulutlu (Arş. Gör., Tekirdağ NKÜ)

Yayın Kurulu | Editorial Board

Ali SEVER (Arş. Gör., Tekirdağ NKÜ.)

Cemal KALKAN (Dr., Selçuk Ü.)

Halil İbrahim DELEN (Dr., Tekirdağ NKÜ.)

İnam UL HAQ (Dr. Riphah International Uni.)

M. Yuşa YAŞAR (Dr., İstanbul Ü.)

Mustafa Sami MENCET (Doç. Dr., Akdeniz Ü.)

Necati SÜMER (Doç. Dr., Siirt Ü.)

Ramazan AKKIR (Doç. Dr., Tekirdağ NKÜ)

Selim TIRYAKIOL (Dr., İstanbul Medeniyet Ü.)

Ramazan ÖZMEN (Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Ü.)

Danışma Kurulu | Advisory Board

Abdülhamit KIRMIZI (Prof. Dr., University of Bamberg / Almanya)

Ahmet GÜNŞEN (Prof. Dr., Trakya Ü. / Türkiye)

Ali SOULİ (Prof. Dr., Zeytune Ü. / Tunus)

Almir FATİC (Prof. Dr., Saraybosna Ü. / Bosna Hersek)

Buerhan SATTI (Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Ü. / Türkiye)

Ekrem TATOĞLU (Prof. Dr., İbn Haldun Ü. / Türkiye)

Enis DOKO (Doç. Dr., İbn Haldun Ü. / Türkiye)

Habip TÜRKER (Prof. Dr., İbn Haldun Ü. / Türkiye)

Halil KURT (Dr., Marmara Ü. / Türkiye)

Kenan DEMİR (Dr., İstanbul Medipol Ü. / Türkiye)

Mehmet DİNÇ (Doç. Dr., Hasan Kalyoncu Ü. / Türkiye)

Mehmet Lütfi ARSLAN (Prof. Dr., İstanbul Medeniyet Ü. / Türkiye)

Mensur NUREDDİN (Prof. Dr., Uluslararası Vizyon Ü. / Mekadonya)

Mohammed Basil ALTAİE (Yarmouk Ü. / Ürdün)

Muhittin ATAMAN (Prof. Dr., Ankara Sosyal Bilimler Ü. / Türkiye)

Münir RUVEYS (Prof. Dr., Zeytune Ü. / Tunus)

Nebi MEHDİYEY (Prof. Dr., Trakya Ü. / Türkiye)
Ömer AYDIN (Prof. Dr., İstanbul Ü. / Türkiye)
Özcan HIDIR (Prof. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Ü. / Türkiye)
Ramazan YILDIRIM (Prof. Dr., İstanbul Ü. / Türkiye)
Rıdvan CANIM (Prof. Dr., Trakya Ü. / Türkiye)
Salih İNCİ (Prof. Dr., İstanbul Medeniyet Ü. / Türkiye)
Süleyman BAKİ (Prof. Dr., Tetova Ü. / Makedonya)
Ümit HOROZCU (Doç. Dr., İstanbul Ü. / Türkiye)

Dil Editörleri | Language Editors
Yusuf Buhan (Arş. Gör., Tekirdağ NKÜ.)

Hakem Kurulu | Referee Board
mevzu: sosyal bilimler dergisi en az iki hakemin görev aldığı çift taraflı kör hakemlik sistemi kullanmaktadır.
mevzu: journal of social sciences uses double - blind review fulfilled by at least two reviewers.

Açık Erişim Politikası | Open Access Policy
mevzu: sosyal bilimler dergisi içeriğine anında açık erişim sağlamaktadır.
mevzu: journal of social science provides immediate open access to its content.

Dizgi ve Tasarım | Design
Halil İbrahim DELEN

DİZİNLENME BİLGİLERİ / ABSTRACTING AND INDEXING SERVICES

	Ulakbim Tr Dizin Sosyal Ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı / Turkish National Database Social Science and Humanities Database: Kabul: Haziran 2022; Başlangıç Mart 2021
	MLA International Bibliography Modern Language Association: Başlangıç 2020
	PHILPAPERS: Bibliography of Philosophy: Başlangıç 2019
	EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS): Başlangıç 2019
	European Reference Index for the Humanities and Social Sciences (ERIH PLUS): Başlangıç 2023
	- İSAM İlahiyat Makaleleri Veri Tabanı / ISAM Articles on Theology Database: Başlangıç Nisan 2019 - Türk Tarih, Edebiyat Kültür ve Sanat Makaleleri Veri Tabanı: Başlangıç Nisan 2019
	Asos İndeks: Başlangıç 2019
Dergimizin yer aldığı diğer indeksler için : https://dergipark.org.tr/tr/pub/mevzu/indexes	

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

The Determinantity of Inclusive Leadership Behaviors on Work Engagement: A Research in The Field of Special Education

Kapsayıcı Liderlik Davranışlarının İşe Adanmışlık Üzerindeki Belirleyiciliği:
Özel Eğitim Alanında Bir Araştırma

Selvi VURAL

Sayfa : 1-31

Yetenekli Eller: Ben Carson Hikayesi Filminin Tannenbaum Yıldız Modeline Göre Analizi: Potansiyelin Yeteneğe Dönüşümü

Analysis of the Gifted Hands: Ben Carson Story Movie According to
Tannenbaum's Star Model: Transforming Potential into Talent

Marilena Z. LENA-TAŞÇILAR

Sayfa : 33-74

Özel Eğitim Okul Yöneticilerinin Roller ve Dinamikleri: Sistematik Bir İnceleme

The Roles and Dynamics of Special Education School Administrators: A
Systematic Review

Mustafa TAKTAK

Sayfa : 75-102

Opinions of Students Receiving Education in Resource Room on Integration Practice and Problems They Encounter

Destek Eğitim Odalarında Eğitim Gören Öğrencilerin Kaynaştırma
Uygulamasına İlişkin Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar

Metin ALTUNKAYNAK

Sayfa : 103-125

Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerilerinin Karşılaştırılması: Tarama Çalışması

Comparison of Social and Emotional Learning Skills of Students with Special Needs and Typically Developing Students: A Survey Study

Ş. Şenay İLİK - Mehmet ÇOMAK

Sayfa : 127-149

Bibliographic Literature Review of Postgraduate Theses Examining Burnout of Employees in Special Education Institutions

Özel Eğitim Kurumlarında Çalışanların Tükenmişliklerinin İncelendiği Lisansüstü Tezlerin Bibliyografik Literatür Taraması

Olcan ASLAN - İrem TOPUZ

Sayfa : 151-176

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) ve Sosyal Anksiyete: Komorbidite mi İlişkili bir Semptom mu?

Autism spectrum disorders (ASD) and social anxiety: A comorbidity or a related symptom?

Serap DOĞAN ASLAN

Sayfa : 177-208

Down Sendromlu Çocukların Ailelerinde Dayanıklılık: Kanıt Temelli Bir Değerlendirme

Resilience in Families of Children with Down Syndrome: An Evidence-Based Evaluation

Tringa SHPENDİ ŞİRİN - Ersin ATEŞ

Sayfa : 209-232

Diskalkuli Farkındalığının Geliştirilmesinde Sinemanın Rolü: ‘Amateur’, ‘Night School’ ve ‘Proxima’ Örnekleri

The Role of Cinema in Raising Awareness of Dyscalculia: ‘Amateur’, ‘Night School’ and ‘Proxima’ Examples

Şefika Sümeyye ÇAM - Yılmaz MUTLU

Sayfa : 233-260

**Kwl (Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim?)
Stratejisi'nin Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin
Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisi**

The Effect Of The Kwl (What Lesson? What Do I Want To Learn? What Have
I Learned?) Strategy On The Reading Understanding Skills Of Students With
Mild Intelligence

Hatice ÖZCAN - Alpaslan KARABULUT

Sayfa : 261-287

YAYIM İLKELERİ - PUBLICATION PRINCIPLES

Sayfa : 289-293

**The Determinantity of Inclusive Leadership Behaviors on Work Engagement: A
Research in The Field of Special Education**

Kapsayıcı Liderlik Davranışlarının İşe Adanmışlık Üzerindeki Belirleyiciliği:
Özel Eğitim Alanında Bir Araştırma

Selvi VURAL

Dr. Öğr. Üyesi, Gümüşhane Üniversitesi,
Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Havacılık Yönetimi ABD,
Asst. Prof. Dr., Gümüşhane University,
School of Applied Sciences, Department of Aviation Management
selvi.vural@gumushane.edu.tr
ORCID: 0000-0002-3245-8599

DOI: 10.56720/mevzu.1580317

Makale Bilgisi | Article Information

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 7 Kasım / November 2024

Kabul Tarihi / Date Accepted: 10 Aralık / December 2024

Yayın Tarihi / Date Published: 31 Aralık / December 2024

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Özel Sayı / Special Issue

Atf / Citation: Vural, Selvi. "The Determinantity of Inclusive Leadership Behaviors On Work Engagement: A Research In The Field Of Special Education". *Mevzu: Sosyal Bilimler Dergisi*, Ö2: Özel Eğitimde Disiplinlerarası Çalışmalar Özel Sayısı (Aralık 2024): 1-31. <https://doi.org/10.56720/mevzu.1580317>

İntihal: Bu makale, ithenticate yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.
Plagiarism: This article has been scanned by ithenticate. No plagiarism detected.
web: <http://dergipark.gov.tr/mevzu> | <mailto:mevzusbd@gmail.com>

Copyright © CC BY-NC 4.0



Abstract

The aim of the research is to reveal the effect of inclusive leadership behaviors on the engagement of employees to work. The research was conducted with the participation of 348 teachers working in the field of special education. Leadership has an effect on different dynamics at both organizational and individual levels. Especially when the positive or negative multi-level effects created by the leadership approach are considered, the importance of this situation in the field of special education increases considerably. In organizations where an inclusive management approach is adopted, the high job satisfaction, organizational commitment, and tendency to exhibit organizational citizenship behaviors of employees are some of the positive effects. In addition, when an inclusive management approach is not adopted, the stress, burnout, and absenteeism experienced by employees are among the negative factors. In this context, in order to increase the observability of positive effects, the field of special education points out the need for diversity management and an inclusive management approach. An inclusive management approach is important in terms of retaining qualified employees in the field, encouraging them to exhibit sincere, courteous, genuine and selfless behaviors, and keeping their morale and motivation high. Within the scope of the determined purpose, it was decided that the appropriate management for the research was quantitative and data were obtained through scale forms. A model was designed to reveal the effect of employees' perception of inclusive leadership behaviors on work engagement, and structural equation modeling was used to test the hypotheses developed based on this model. The findings of the research show that employees' perception of inclusive leadership behaviors has a significant and positive effect on work engagement, in other words, the perception of teachers working in the field of special education that the administrator exhibits inclusive behaviors is a significant determinant of their work engagement.

Keywords: Inclusive Leadership, Work Engagement, Special Education, AMOS Structural Equation Model

Öz

Bu araştırmanın amacı, kapsayıcı liderlik davranışlarının çalışanların işe adanmışlığı üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Araştırma, özel eğitim alanında çalışan 348 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Liderlik hem örgütsel hem de bireysel düzeyde farklı dinamikler üzerinde etkili olmaktadır. Bilhassa, liderlik yaklaşımının yarattığı olumlu ya da olumsuz çok düzeyli etkiler düşünüldüğünde özel eğitim alanında bu durumun önemi bir hayli artmaktadır. Kapsayıcı bir yönetim yaklaşımı benimsenen örgütlerde çalışanların iş tatmininin, örgütsel bağlılığının, örgütsel vatandaşlık davranışları sergileme eğiliminin yüksek olması olumlu etkilerden bazılarıdır. Yanı sıra kapsayıcı bir yönetim yaklaşımı benimsenmediğinde çalışanların yaşadığı stres, tükenmişlik, işe devamsızlık gibi istenmeyen durumlar olumsuz unsurlar arasında yer almaktadır. Bu bağlamda, olumlu etkilerin gözlemlenebilirliğini arttırabilmek adına özel eğitim alanı çeşitliliğin yönetimini ve kapsayıcı bir yönetim yaklaşımının gerekliliğini işaret etmektedir. Kapsayıcı bir yönetim anlayışı alandaki nitelikli çalışanları elde tutabilmek, onların içtenlikle, nezaketle, samimiyetle, özverili davranışlar sergilemelerini teşvik edebilmek, moral ve motivasyonunu yüksek tutabilmek açısından önem arz etmektedir. Belirlenen amaç dahilinde, araştırma açısından uygun yönetimin nicel olduğuna karar verilmiş ve ölçek formları aracılığıyla veriler elde edilmiştir. Çalışanların kapsayıcı liderlik davranışlarına yönelik algısının işe adanmışlık üzerindeki etkisini ortaya koyan bir model tasarlanmış ve bu modele bağlı olarak geliştirilen hipotezlerin test edilmesi adına yapısal eşitlik modellemesi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma sonucu elde edilen bulgular; çalışanların kapsayıcı liderlik davranışlarına ilişkin algısının işe adanmışlık üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğunu yani özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin yöneticinin kapsayıcı davranışlar sergilediğine yönelik algısının onların işe adanmışlıkları üzerinde önemli ölçüde belirleyici olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı Liderlik, İşe Adanmışlık, Özel Eğitim, AMOS Yapısal Eşitlik Modeli

Declaration of Ethics	The Ethics Committee Approval of this study was taken from the Ethics Committee of the University of Ardahan on October 20, 2024, with protocol number 2024-2ÖNP-0136.
------------------------------	--

1. Introduction

As a result of globalization, organizational structures are increasingly diverse and enriched day by day. Structural diversity can only lead organizational development when each employee can fully use their competence and manage their attitudes or behaviors that basically support organizational goals (Gbobaniyi et al., 2023). For this reason, it is necessary to motivate all employees to contribute more to their work and to create conditions in which they can reach their full potential. This situation clearly points to the existence of an inclusive leader (Kuknor - Bhattacharya, 2022).

Inclusive leadership is a concept first introduced by Nembhard - Edmondson (2006) within the framework of the inclusive behaviors of the leader. Performance is defined by these researchers as inclusive leadership, which consists of motivating or appreciative discourses and behaviors aimed at increasing the organizational contributions of employees. Accordingly, inclusive leaders are those who energize their employees, develop a sense of engagement, inspire and motivate them, and instill a sense of accomplishment or superiority.

The presence of inclusive leaders in organizations makes individuals think that their ideas are important and makes them feel that they are the most important part of the current structure or system. Thus, the presence of inclusive leadership can lead to both high motivation and willingness to work and engagement in the working environment in organizations (Nishii - Leroy, 2022). It is thought that a manager who helps all employees in the organization to make sense of their work, enables them to assimilate their work, and also plays an important role in increasing their energy, motivation and performance successfully exhibits inclusive leadership behaviors (Gong et al., 2021).

However, one of the areas that makes the presence of inclusive leaders necessary and important is specialized training. In particular, it is of great importance that special education teachers, who are trained to provide education to individuals with special education needs, have a self-sacrificing and positive

attitude towards those with special education needs (Zubiri-Esnaola et al., 2020). Because the self-sacrificing and positive attitudes of special education teachers both increase the quality of educational activities and contribute greatly to the life of individuals with special education needs as productive individuals who are independent of society and without burdening society (Gyasi et al., 2020).

The situation defined by individuals regarding their positive or satisfying work, which is integrated with their engagement to their work, assimilation and engagement to work, is explained as engagement to work. In other words, work engagement refers to the sense of meaning that the individual attributes to his work, assimilating his work and performing successfully by fully concentrating on his work with his high energy (Naqshbandi et al., 2024). Employee engagement is seen as one of the critical drivers that play a key role in the success of the organization. On the other hand, research conducted in this context shows that leadership is actually one of the pioneers of engagement to work (Wang et al., 2023).

When the literature is examined, although there have been many studies on the effect of many leadership styles such as transformational (Monje-Amor et al., 2020), functional (Schaufeli et al., 2019), ethical (Islam et al., 2024), authentic (Baquero, 2023) etc. on work engagement, there are few studies on the effect of inclusive leadership style on work engagement (Ly, 2024). This is clear evidence that much more research is needed to explain the impact of inclusive leadership on work engagement. The problematic of this research is to understand whether inclusive leadership behaviors are decisive on employees' engagement to work. This situation clearly reveals the original value of the research.

Accordingly, firstly, inclusive leadership behaviors, the importance of such leadership behaviors in the field of special education and work engagement will be discussed, and then the effect of inclusive leadership behaviors on the work engagement of employees (teachers) in the field of special education will be explained. In this study, it is aimed to understand the importance of inclusive leadership style and behaviors in the globalizing world in general, as well as to develop an understanding of how teachers working in the field of

special education can be managed with such a leadership approach and the determinant of inclusive leadership behaviors on the engagement of employees. Ultimately, it is believed that this study is important for both managers and employees, depending on both the developments in the business world and the idea that the field of special education should be evaluated and managed with a more specific approach.

2. Theoretical Literature

In this section, explanations and hypotheses about the variables that are the subject of the conceptual framework are included.

2. 1. Inclusive Leadership

Inclusivity is basically the state of voluntarily holding together individuals, objects and thoughts from different walks of life, societies and cultures with various perspectives. From an organizational point of view, inclusion is explained as allowing individuals with different backgrounds, experiences and mindsets to work together effectively and to fully reveal their potential in order to achieve the goals of the organization (Freeman - Koçak, 2023). Leaders, which is another concept of ours; they are visionary people who are successful in human relations, support the development of their employees, share their experiences, have positive personality traits, are full of love and respect, self-confident, integrated with their democratic attitude-style and can convey all these to their employees (Schott et al., 2020).

The relationship between the leader and the employee is of great importance for the healthy functioning and success of organizational processes. Accordingly, the behavior of the leader may differ according to both the organizational structure and the qualifications of the employees. In other words, the leader takes into account the characteristics of the interlocutor at the point of exhibiting certain behaviors or using their powers. Ultimately, self-confident people with strong communication skills, honest, assertive, hardworking, transparent, business-oriented, harmonious, responsible, able to influence people, and psychological resilience are thought to have leadership qualities (Mumtaz - Rowley, 2020).

Nembhard - Edmondson (2006), one of the pioneers of the concept of inclusive leadership, explain the issue within the framework of the inclusive behaviors of the leader. According to the researchers, the concept encompasses ideas, actions, or words, such as the leader's involvement of his employees in the organizational process or activities and his appreciation of their contributions. Moreover, inclusive leadership is thought to be related to the participatory leadership approach due to its features of facilitating teamwork, explaining, providing feedback and ensuring the participation of employees in decisions or joint decision-making. In this context, inclusive leaders draw attention to the fact that each of them has important ideas separately by managing the diversity of human resources in organizations correctly and make the other party feel this (Shore - Chung, 2022).

As a result, in the focus of definitions of inclusivity; the diversity of human resources and the necessity of managing them are included, and it is emphasized that inclusive leaders are people who exhibit organizational behaviors to increase their potential and performance with different managerial approaches to their employees despite all their differences. On the other hand, it is seen that inclusive leadership is handled in three different dimensions as openness, availability and accessibility on a behavioral basis (Li - Zhou, 2023).

Openness can be explained as being open to new opportunities, new experiences that increase success, and new ideas from employees in order to achieve organizational goals and improve business processes. Another is that availability is a state of readiness both in resolving existing problems and in listening to requests, requests and suggestions from employees. Finally, the accessibility feature reveals the situation of consulting the opinions of the employees in solving existing problems and being easily accessible by the employees in all possible or experienced problems (Shabeer et al., 2023).

2.2. Work Engagement

Maintaining the existence and continuity of qualified human resources in the organization is important in terms of its effective use or superior performance. For this reason, the human resources of the respective organization are largely the focus of attention both in practice managers and, in theory, researchers (Suherni et al., 2023). On the other hand, the development of elements that

contribute to the competence of employees such as knowledge, skills, talents and experience, etc., plays an important role in their presence and continuity in the organization. Because, depending on these factors, it is argued that employees have a high degree of participation, engagement, passion, enthusiasm, focus, effort and energy. In fact, all of this clearly demonstrates the engagement of the employees (Surono et al., 2024).

Work engagement is defined as the engagement of the employees of the organization to their work roles and to express themselves physically, cognitively and emotionally while performing their work roles (Naqshbandi et al., 2024). According to Kahn (1990), there are three dimensions of engagement: physical, emotional and cognitive. In its simplest form, these are explained by physical vigor, emotional engagement and cognitive concentration behaviors.

Physical size; it is defined as having high energy and mental flexibility while working, the desire of individuals to strive more in their work and resistance in the face of difficulties in their work, their willingness to be successful and their ability to find the strength to be combative in their work by directing their physical energy to their work. The employee's expenditure of a lot of energy, vigor and physical competence while doing his work is an example of this (Kahn, 1990).

Emotional dimension; it is characterized as individuals being strongly involved in their work, being interested in their work, experiencing feelings of meaning, enthusiasm, inspiration, pride in their work, and directing their emotional energy to their work. An example of this situation can be when the employee puts his heart and soul into it while doing his work (Kahn, 1990).

The cognitive dimension is; it is expressed as the ability of individuals to fully concentrate on their work, to focus happily on their work, not to notice the time spent while at work, to have difficulty in breaking away from their work, and to concentrate on their work by transferring their cognitive energy to their work. For example; This can be explained by the fact that the employee forgets everything else while doing his work or that his only focus is on his work (Kahn, 1990).

Work engagement plays a key role in meeting basic psychological needs in ideal conditions where a balance is achieved between the requirements of the

work and the qualities of the individual. At the same time, when the employees of the organization are fully committed to their work, they are actually cognitively alert, emotionally connected, and physically engaged. Therefore, engagement helps to achieve positive outcomes at both the individual and organizational levels (Stone et al., 2024).

In the light of this information, work engagement is a concept that focuses on the strengths of employees and the opportunities to use their existing potentials more effectively, and is basically shaped as a reflection of the positive psychology movement on organizational behavior, and is handled within the scope of positive organizational behavior studies (Jeung, 2011). It is clear that the common point of the definitions in the literature on the concept is that work engagement is related to the physical, cognitive and emotional concentration of employees to use their energy in their work and to have a positive approach to their work.

When the literature is examined, it is seen that employees with high work engagement are happy in their works and have high levels of energy and mental toughness at work. In other words, compared to employees with low work engagement, those with high work engagement generally have more psychological and physical effort towards their work. High engagement means that employees devote more time, resources and energy to their work, and this requires a leadership style that can sustain employee enthusiasm for work in a continuous and positive way (Schaufeli, 2012).

2.3. The Relationship Between Special Education, Inclusive Leadership and Work Engagement

Today, due to the emergence of post-modern management theories, the views that the inclusion of those affected by the decision in management activities will increase organizational effectiveness and efficiency are becoming more and more widespread. On the other hand, increasing diversity in organizations necessitates some changes in managerial approaches (Chinenye Gbemisola Okatta et al., 2024). However, the need for a more inclusive, transparent, and accountable leadership style is clear from individuals with different life, personality, culture, work environment, co-workers, etc. (Ramírez-Herrero et al., 2024).

Inclusive leadership is a leadership approach that cares about the needs of the employees under its influence and draws attention to human relations that they can reach at any time. These leaders focus on creating an organizational culture that is open to new ideas developed by employees in accordance with the goals of the organization, encourages their participation in decisions and management processes, and moreover, they can develop opinions and suggestions without hesitation (Egitim, 2022).

One of the areas that makes the existence of leaders who have a necessary and inclusive approach to developing such an organizational culture important is special education, and such a culture and approach has positive effects on employees in schools operating in this context. Schools, which are a social system, are located within the important organizations or structures of the society. In this context, the presence of inclusive leaders in schools operating within the scope of special education will make a significant contribution to the effectiveness and efficiency criteria (Temitayo Oluwaseun Jejenewa et al., 2024).

Accepting all differences in special education schools, applying different practices in their managerial approaches, exhibiting fair behaviors, being accessible to the leader, and having an appreciation and reward system increase the motivation of teachers, make more efforts and make the existence of these structures, that is, schools, sustainable in the long run. In addition, teachers working in schools with inclusive leaders can improve their self-esteem to a greater extent, and their work engagement and work satisfaction increase significantly (DeMatthews et al., 2020).

It is thought that inclusive leaders should be people who make learning a lifelong habit. As a matter of fact, schools are the structures where the need for learning is met, and teachers are the people who respond to this need (DeMatthews et al., 2021). If we look at the characteristics of the segment whose learning needs are met, especially in schools serving in the field of special education, it can be understood that an inclusive approach is needed to a greater extent. In this context, the behaviors of both teachers and administrators working in the field of special education within the framework of inclusivity are important (DeMatthews, 2020).

Teachers working in the field of special education are greatly affected by the approach of their administrators, and when considered with the leader-follower approach, the situation indicates the existence of inclusive leadership and inclusive employees (Gürbüz et al., 2024). Employees are expected to develop and exhibit positive behaviors towards both their work and other individuals in the work environment, with the fact that not only a leadership style is adopted with the presence of inclusive leaders under an inclusive roof, as in the field of special education, but also a leadership approach that focuses on group dynamics and prioritizes social relations (Chen et al., 2023).

On the other hand, the phenomenon of engagement to work, which is among the positive organizational behaviors, reveals a satisfactory situation integrated with the engagement of the employees or teachers in the field of special education and with the inclusive leadership approach (Soelton, 2023). In particular, the engagement of teachers working in the field of special education is directly related to the inclusive behaviors of the administrator or leadership (Yasin et al., 2023). Research shows that the leadership approach is a premise of engagement to work. Since it is of great importance that special education teachers, who are trained to provide education to individuals with special education needs, have a self-sacrificing and positive attitude towards those with special education needs, this situation makes the existence of inclusive leaders and the prevalence of inclusive behaviors inevitable (Ke et al., 2022).

2. 4. Empirical Literature

With the understanding of the positive contributions of positive psychology in the individual sense to performance in the organizational sense, the interest in positive psychology research is increasing day by day, and phenomena such as inclusive leadership and work engagement are among the prominent ones in the field of organizational behavior and organizational psychology (Chen et al., 2020). When the relationship between the two phenomena is examined, the predecessor of one is the successor of the other. In other words, recent research on the pioneers of work engagement emphasizes that inclusive leadership is an important component of the work environment that has a significant impact on employee engagement (Bannay et al., 2020; Chen et al., 2020; Wang et al., 2023).

Inclusive leaders are those who are open-minded, willing to listen to employees' ideas, and exhibit constructive behavior or avoid criticism in case of failure (Shabeer et al., 2023). Some researchers argue that such constructive behaviors of the leader lead to the strengthening of the psychological relationship between employees and leaders, high organizational commitment and increased enthusiasm for work in employees (Yasin et al., 2023). On the other hand, it is stated that the inclusivity-based approach of the leaders is sometimes aimed at encouraging the employees and sometimes serves to achieve the organizational goals in a compelling way (Chen et al., 2020; Soelton, 2023). In another study, it is suggested that in organizations where the leader is open, accessible and accessible within the framework of inclusivity, the work satisfaction of the employees increases and therefore a significant increase is observed in their organizational commitment (Li - Zhou, 2023).

However, some researchers focus on the features that distinguish inclusive leadership style from other leadership styles. Accordingly; It draws attention to the fact that inclusive leaders are more tolerant of employees and devote more time to their individual development. As a matter of fact, inclusive leaders are considered to be people who take care to establish good relations with employees, are helpful, understanding, and respect employee differences and values. In addition, employees who are more aware of the physical or psychological resources offered by a leader with these qualities are more willing to fulfill their work roles, so they can distinguish inclusive leadership from other types of leadership (Ly, 2024).

According to Bannay and colleagues (2020) high work engagement means that employees spend more time or energy on work and need more resources. When employees face any business challenge, they need the support and guidance of inclusive leaders and various resources at the cognitive or organizational level to improve their work relationships. Cognitive resources aside, it is of great importance that employees have easy access to organizational resources such as information, time and physical support in the management of the inclusive leader. It is thought that employees who have sufficient access to resources feel psychologically better at meeting work demands. Good feelings, positive emotions and adequate resources are components of work engagement

and trigger employees' work motivation, leading to a high level of work engagement (Shabeer et al., 2023).

Along with current empirical research, the theory of social change, which draws attention to the relationship between inclusive leadership and employee creativity, also helps to explain the relationships with different variables. In the light of the theory of social change (Stranzl, 2024). Inclusive leaders, who have the characteristics of openness, accessibility and usability and exhibit these behaviors, easily provide their employees with the useful resources they need. The ability to obtain these resources has a great impact on the perception of the employees, their full adaptation to their work roles, and the motivation to respond by allocating more cognitive, emotional and physical resources to the organization. At the same time, as an extension of acquiring the useful resources needed, employees are more adaptable to their work and have a desire to be involved in their organizations at a high level (Strom et al., 2014).

As stated by Choi et al. (2015) an employee feels indebted or responsible to the organization and the manager/leader, despite the socio-emotional-based resources he receives from the organization manager or leader. In this context, considering that someone who adopts an inclusive leadership style and exhibits such behaviors easily offers the resources and opportunities they need to their employees, it is understood that the motivation and engagement of these employees to respond to what they do will be high. In the light of this information, it becomes more interesting for researchers to examine the effect of inclusive leadership behaviors on employees' engagement to work. Research shows that inclusive leadership or leadership behaviors generally have a positive effect on employees' engagement to work (Randel et al., 2018; Umrani et al., 2024).

The determinant of inclusive leadership behaviors on work engagement is actually becoming more complex and interesting day by day. Ultimately, this is why there is a need for more research to reveal how, how, and to what extent inclusive leadership behaviors affect engagement at work. In this context, taking into account the literature review, the hypotheses created within the framework of the theoretical and empirical researches examined;

H1: Inclusive leadership behaviors have a positive and meaningful effect on work engagement.

H1a: The openness of an inclusive leader has a positive and meaningful effect on work engagement.

H1b: The availability of an inclusive leader has a positive and meaningful effect on work engagement.

H1c: The accessibility of an inclusive leader has a positive and meaningful impact on work engagement.

3. Methodology

3.1. Data and Research Model

The aim of the research is to reveal the effect of inclusive leadership behaviors on employees' engagement to work. The research was carried out with the participation of 348 teachers working in the field of special education in Antalya. The main reason for this is that special education teachers who are trained to teach individuals with special education needs have a selfless and positive attitude towards those with special education needs. Ethical permission was obtained for this research from the Ardahan University Rectorate, Scientific Research and Publication Ethics Committee with the meeting decision protocol numbered 2024-2ÖNP-0136 dated 20/10/2024. The data of the study were collected between October - November 2024.

Participants voluntarily participated in the study. Beforehand, the participants were assured of both the purpose of the research and the voluntary basis of participation, as well as the anonymity and confidentiality of the data. Additionally, participants were told that they could terminate their participation at any time. In this context, all processes related to participants were carried out in accordance with the ethical standards of national or institutional research committees, as in the 1964 Declaration of Helsinki. In order to protect the integrity of the research, adherence to ethical principles and compliance have been strictly observed.

Since it was possible to reach the entire universe within the scope of the research, a full census was made (N: 357) and the questionnaires were given to all of these employees in closed envelopes and received in a closed envelope in the same way while collecting. However, 6 of them did not participate at all, and the answers of 3 of them were not found to be safe. Therefore, although the

proportion of respondents who answered the survey was 98%, the number of valid respondents representing the universe was 348, and 97% of these respondents were.

Within the framework of the current research, the question "Do inclusive leadership behaviors have a positive effect on work engagement?" will be answered. Inclusive leadership behaviors are considered as an independent variable here, and work engagement is defined as a dependent (outcome) variable. The research model created in the light of this information is given in Figure 1.

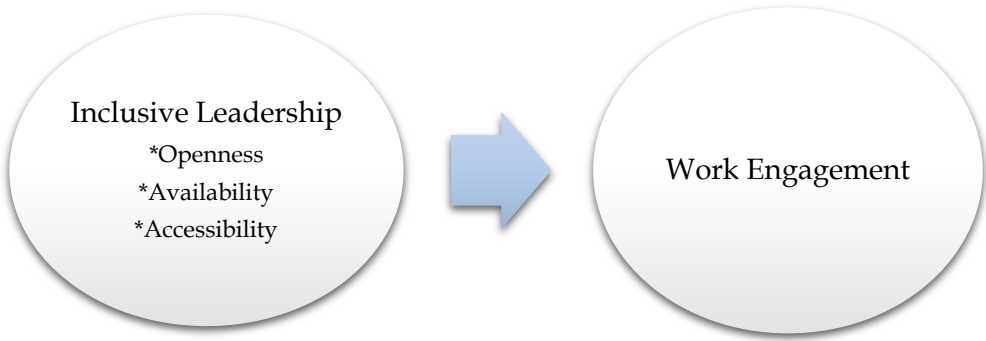


Figure 1. Research Conceptual Model

3.2. Data Collection Method and Analysis

In this study, which was conducted to determine whether inclusive leadership behaviors have an effect on work engagement, survey method was used as a data collection tool. In the causal comparison design, two basic data collection tools, the Inclusive Leadership Scale and the Work Engagement Scale, are used in the process of collecting the data to be obtained by quantitative method. In addition, the questionnaire consists of two parts: in the first part, there are questions about the demographic information of the participants,

and in the second part, there are scale questions about the variables of inclusive leadership and engagement to work.

In order to measure the inclusive leadership behaviors of the participants, the use of the scale developed by Carmeli et al. (2010) and the Turkish adaptation of (Sürücü - Maslakçı, 2021) was preferred. This model has three sub-dimensions (such as openness, availability and accessibility) and the model consists of 9 statements. A one-dimensional and 3-item scale developed by (Schaufeli et al., 2019) was used to measure the participants' engagement to work. The scales for the variables used in the study are 5-point Likert (1 = Strongly disagree, 5 = Strongly agree).

The research data were evaluated through the IBM Statistical Package for the Social Sciences version 22.0 statistical package program. Factor analysis and internal consistency analysis of the validity and reliability tests of the scales used in the data collection process were performed. In the research hypothesis tests, the data obtained from 348 participants were analyzed by the IBM SPSS AMOS program and structural equation model method.

4. Findings

4.1. Empirical Findings

The data obtained within the scope of the research were analyzed with IBM SPSS 22.0 statistical package program and IBM SPSS AMOS programs. In this context, the findings obtained regarding the demographic and occupational characteristics of the participants, hypothesis tests and validity-reliability analyzes are given below.

Table 1. Findings on the Demographic and Occupational Characteristics of the Participants

	Categories	Frequency	Percent
Age	18-30	189	54
	31-44	128	37
	45 and above	31	9
Gender	Female	204	59
	Male	214	41
Education Status	Secondary	7	2

Job Seniority	Associate	132	38
	Bachelor's	198	57
	Postgraduate	11	3
	1-5 years	157	45
	5-15 years	178	51
	15 years and above	13	4
Total		348	100

Table 1 presents the findings on the occupational and demographic characteristics of the people participating in the study in order to reveal the determinant of inclusive leadership behaviors on employee engagement. Within the scope of the study, approximately 41% of these participants were men and 59% were women. It is seen that 57% of the participants have a bachelor's degree, 38% have an associate degree, 7% have a secondary education, 3% have a graduate education, and the majority of them (54%) are in the young-middle age group. Again, the vast majority of the participants (51%) have a work seniority of 5-15 years.

A measurement model was developed with the help of the IBM SPSS AMOS program in order to verify the existing structure by taking into account the explanatory factor analysis regarding the testing of the research model. Then, confirmatory factor analysis was performed to test the model. The findings including goodness of fit, standardized regression coefficient (S.R.K), standard deviation (S.S.) p and t values as a result of the analysis are given in Table 2 below.

Table 2. Measurement Model Confirmatory Factor Analysis Values

Items		Factors	S. R. K. (β)	S.S.	t	p
OP1	←	OPEN	0,85			
OP2	←	OPEN	0,87	,028	25,78	***
OP3	←	OPEN	0,86	,032	23,19	***
AV1	←	AVA	0,92			
AV2	←	AVA	0,94	,027	34,69	***
AV3	←	AVA	0,93	,031	31,54	***

AV4	←	AVA	0,91	,035	29,12	***
AC1	←	ACC	0,89			
AC2	←	ACC	0,88	,033	28,56	***
WE1	←	WE	0,95			
WE2	←	WE	0,94	,023	36,65	***
WE3	←	WE	0,90	,026	38,21	***

p<0.001, OPEN: Openness, AVA: Availabilty, ACC: Accessibility, WE: Work Engagement, S.R.K.: Standardized Regression Coefficient (β), S.S.: Standard Deviation

In determining the fit values of the model; RMSEA (mean square root of approximate errors), CFI (comparative fit index), SRMR (Standardized fit index), NNFI (Unstandardized fit index), IFI (Increased fit index) and chi-square fit test/ degrees of freedom were based on (Hu - Bentler, 1999).

The findings obtained as a result of the analysis are presented in Table 2. The standardized regression values of both variables and their sub-dimensions within the scope of the study were examined separately. In addition, goodness of fit values were examined along with the results of confirmatory factor analysis to test the structural validity of the model. The findings show that acceptable goodness of fit indices are provided with reference to the threshold values and this is given in Table 3.

Finally, it is seen that the value in question is greater than 0.50 (Bagozzi, 2010) and the t values are between 23.19-38.21 ($t>1.96$) (Phakiti, 2008). The current model is a four-factor (Work Engagament, Openness, Availability, Accessibility) model. Considering all the findings, the acceptability and data compatibility of the developed research model are clearly demonstrated.

Table 3. Confirmatory Factor Analysis Results for Testing the Structural Validity of the Measurement Model and Goodness of Fit Values

χ^2/df	IFI	NNFI	CFI	RMSEA	SRMR
3,22	0,96	0,95	0,96	0,07	0,05

Depending on the confirmatory factor analysis, the findings obtained regarding mean variance (AVE), Cronbach's Alpha ($\hat{\alpha}$), skewness, kurtosis (Cor-tosis) and composite reliability (CR) values are given in Table 4.

Table 4. Findings on Mean Variance, Cronbach's Alpha, Curvature, kurtosis and Composite Reliability Values

Variables	Number of Items	AVE	Cronbach's Alpha ($\hat{\alpha}$)	CR	Skewness	Kurtosis
OPEN	3	0,76	0,82	0,82	0,98	0,16
AVA	4	0,89	0,87	0,88	0,58	0,63
ACC	2	0,85	0,83	0,83	0,58	0,63
WE	3	0,78	0,78	0,80	0,81	0,72

* OPEN: Openness, AVA: Availability, ACC: Accessibility, WE: Work Engagement, AVE: Mean Variance, CR: Composite Reliability, Cronbach's Alpha: Reliability Coefficient, Skewness: Skewness, Cortosis: kurtosis

In the researches, it is generally stated that the reliability coefficient limit value is 0.70 and accordingly, Cronbach's Alpha ($\hat{\alpha}$) values are determined first in order to measure internal consistency. As can be seen in Table 4, Cronbach's Alpha ($\hat{\alpha}$) values of the variables are in the range of 0.78-0.87 and are greater than 0.70 (0.78-0.87>0.70). However, studies have largely expected the CR (composite reliability) value to be greater than 0.70 (Hox, 2021). The results of the research show that the CR value of the variables is 0.80-0.83 >0.70 and has a closeness with Cronbach's Alpha ($\hat{\alpha}$) values.

For mean variance (AVE) and composite reliability (CR) values that reveal convergence validity; while it is emphasized that the composite reliability value should be greater than the mean variance and the mean variance should be above 0.05, on the other hand, it is important that the square root of the mean variance value takes a greater value than the correlations between other variables in discriminant validity (Hox, 2021). Looking at Table 4, it is seen that the mean variance values of the variables are between 0.76 and 0.89, as a matter of fact, the mean variance value (AVE) is generally required to be higher than 0.50 in studies (Liu et al., 2020). Correlation values reveal that the mean variance value of each variable is higher than the correlation of the others.

All these findings explain that the validity and reliability of the scales related to the variables are ensured. In addition, skewness and kurtosis values were

also examined in order to reveal whether the variables show normal distribution. Habibzadeh (2024)state that these values should be between -2 and +2 in a normally distributed study. The findings obtained as a result of this research reveal that the variables show a normal distribution since the specified value range is not exceeded (see Table 4).

4.2. Hypothesis Testing

Structural equation model (SEM) was used to test the research model and the hypotheses developed based on the model. IBM SPSS AMOS program was used to measure the effect of inclusive leadership and its sub-dimensions of openness, availability and accessibility on work engagement (Owolabi et al., 2020).

Table 5. Findings on the Structural Equation Model (SEM)

Relationships Between Variables	S.R.K. (β)	S.S.	R ²	t	p	Hypothesis	Hypothesis Result
WE $\leftarrow$ IL	0,86	0,05	0,872	28,23	***	H1	Acceptance
WE $\leftarrow$ OPEN	0,58	0,05	0,738	11,36	***	H1a	Acceptance
WE $\leftarrow$ AVA	0,53	0,05	0,611	13,89	***	H1b	Acceptance
WE $\leftarrow$ ACC	0,67	0,05	0,584	11,09	***	H1c	Acceptance

p<0.001, IL: Inclusive Leadership, OPEN: Openness, AVA: Availability, ACC: Accessibility, WE:Work Engagement, S.R.K.: Standardized Regression Coefficient (β), S.S.: Standard Deviation, R²: Regression Coefficient

This research aims to determine the effect of inclusive leadership behaviors on work engagement. In general, after determining that the fit indices of the research model are acceptable, the Structural Equation Model (SEM), which explains the relationships between variables and enables the hypotheses to be tested, should also be examined.

As can be seen from Table 5, the findings reveal that the hypothetized pathway is significant primarily since $t > 1.96$. According to the findings of SEM analysis; It is clear that inclusive leadership behaviors have a positive and significant effect on work engagement (S.R.K. (β) = 0.86, $p < 0.001$, S.S. = 0.05). In addition, when the Regression Coefficient (R²) is examined, the effect of inclu-

sive leadership behaviors, which is the independent variable, on work engagement, which is the dependent variable, is explained by 87% at the 0.001 significance level. Therefore, H1 hypothesis is accepted.

Another sub-dimension of inclusive leadership, openness (OPEN), has a positive and significant effect on employee engagement (S.R.K. (β) = 0.58, $p < 0.001$, S.S. = 0.05). Again, the Regression Coefficient (R^2) for these variables shows that the independent variable of openness (OPEN) explains 73% of the effect on our dependent variable, work engagement, and the H1a hypothesis is also accepted.

When the effect of availability (AVA), which is another dimension of inclusive leadership, on work engagement is examined; The findings of the SEM analysis reveal that compliance has a positive and significant effect on employee engagement to work (S.R.K. (β) = 0.53, $p < 0.001$, S.S. = 0.05). At the same time, our Regression Coefficient (R^2) independent variable explains 61% of the effect of fitness on the dependent variable, work engagement, and the H1b hypothesis is also accepted.

When the effect of accessibility (ACC), which is the last dimension of inclusive leadership, on Work engagement is examined; The findings of the SEM analysis reveal that accessibility has a positive and significant effect on employee engagement (S.R.K. (β) = 0.67, $p < 0.001$, S.S. = 0.05). At the same time, our Regression Coefficient (R^2) independent variable explains 58% of the effect of fitness on the dependent variable, work engagement, and the H1c hypothesis is also accepted.

5. Conclusion, Discussion and Recommendation

In today's rapidly changing economic conditions, organizations are transforming into more flexible structures in order to gain sustainable competitive advantage. However, relying solely on managers' intuition or creating a harmonious organizational atmosphere is not enough to significantly improve organizational performance (Yasin et al., 2023). Today, organizations need employees who take more responsibility and show a high level of engagement to their work in order to contribute to organizational success. For this reason, research on leadership is of interest to practitioners in practice and researchers or

academics in theory. In this context, the current study examines the impact of inclusive leadership on work engagement.

The findings obtained as a result of the research reveal that inclusive leadership (openness, availability and accessibility) has a positive and meaningful effect on work engagement. This finding is consistent with the theory of social change. The basic principle of social change theory (Stranzl, 2024) is that when one party does good to another, the other side feels the need to reciprocate it with something of value. When considered with this approach, the positive behaviors of the inclusive leader towards their employees lead to the obligation of employees to reciprocate this goodwill.

According to Choi et al. (2015) when an employee feels compelled to repay the organization in some way, engagement with work emerges as a method of this repayment. However, inclusive leaders take care to build strong relationships with their employees, exhibiting a tolerant attitude and supportive behaviors towards them. These and similar features reinforce employees' positive feelings towards their leaders and can contribute to their high level of respect.

According to social change theory, employees who have positive perceptions of their leaders show a higher level of organizational engagement, especially on an emotional basis. Support from the leader increases the employee's sense of moral responsibility to achieve organizational goals and leads them to demonstrate a higher level of work engagement in order to achieve organizational success. In addition, the care and understanding shown by inclusive leaders can increase employees' positive emotional experiences, provide them with emotional resources, improve their psychological well-being, and increase their motivation to work (Strom et al., 2014; Chen et al., 2020).

Monje-Amor et al. (2020) examined the effect of transformational leadership on work engagement with the participation of 240 employees working in the tourism sector in Galicia (northwestern Spain). The findings show that transformational leadership encourages work engagement by providing access to information, opportunities, support and sufficient resources. In explaining this situation, the mediating effect of structural empowerment was examined and it was understood that it played a partial role. Therefore, it is stated that it would be useful to address the issue with different variables. On the other

hand, a study conducted on 476 hotel employees in Dubai shows that authentic leadership positively affects work engagement. However, this study states that the mediating effect of trust in the leader is needed to explain the effect of authentic leadership on work engagement (Baquero, 2023).

Another study conducted by Islam et al. (2024) with the participation of 491 employees working in various organizations in Pakistan shows that ethical leadership positively affects work engagement. In this study, it is stated that the mediating effect of trust in the leader helps to explain this in the effect of ethical leadership on work engagement with a similar approach. In addition, ensuring that employees participate in decisions, listening to their demands and expectations and being able to express them openly to the manager at every opportunity are largely determinants of their work engagement.

It is thought that this situation indicates inclusive leadership due to its characteristics of openness, suitability and accessibility, and that the determinant effect of inclusive leadership on work engagement, which is discussed in the current study, is an accurate decision. In the light of both social change theory and current theoretical background, inclusive leadership is expected to have a meaningful and positive impact on work engagement. Ultimately, the result obtained is similar to the outputs of the social change theory. On the other hand, according to the findings obtained as a result of the research; In general, inclusive leadership behaviors positively affect work engagement.

Openness, availability and accessibility, which are the sub-dimensions of inclusive leadership, have a statistically significant and positive effect on work engagement. As a matter of fact, the findings obtained in the present study are in line with the findings of various studies carried out in this context (Strom et al., 2014; Choi et al., 2015; Randel et al., 2018; Bannay et al., 2020; Chen et al., 2020; Wang et al., 2023; Chen et al., 2023; Shabeer et al., 2023; Yasin et al., 2023; Soelton, 2023; Li - Zhou, 2023; Ly, 2024; Stranzl, 2024; Umrani et al., 2024).

The findings show that inclusive leadership behaviors (openness, availability and accessibility) have a positive effect on the dedication of teachers working in special education schools. In fact, it is of great importance for teachers who deal with students with special education needs in special education schools to have a selfless and positive attitude. This situation inevitably necessitates

an inclusive leadership approach. It is expected that people who are understanding towards differences, who accept and manage diversity, who are tolerant, fair and courteous will set an example for others. In this case, it is believed that employees will be influenced by their managers and will be more inclined to exhibit similar behaviors under the same roof. As a result, the selfless and positive attitudes of teachers increase the quality of education and training activities on the one hand, and play a major role in the integration of individuals with special education needs into society on the other.

It is believed that the present research is important both because it is one of the few researches carried out in this context and because it will contribute to the literature and practitioners in practice, both in the education sector, where the work engagementworking on behalf of the country's economy and social welfare and special education, which is a specific field, is of great importance. In addition, this research, like many studies, has some limitations.

Since the participants of this research consist of employees of institutions and organizations in the field of special education operating only in the Antalya region, it is clear that the findings obtained can only be generalized on behalf of the main audience represented. Therefore, this situation reveals the need for much more studies in different sectors, fields, businesses and sample groups. Another situation is that there is a difference in the methods and scales used within the scope of the research. In this way, many other opportunities such as making comparisons, eliminating deficiencies, revealing new findings, choosing the most appropriate method, and determining scales with high validity and reliability can be offered for future research.

Bibliography

- Bagozzi, R. P. "Structural Equation Models Are Modelling Tools With Many Ambiguities: Comments Acknowledging The Need For Caution And Humility in Their Use". *Journal of Consumer Psychology* 20/2 (2010), 208-214. <https://doi.org/10.1016/j.jcps.2010.03.001>
- Bannay, D. F., Hadi al-Thalami, M. J., - Al-Shammari, A. A. "The Impact of Inclusive Leadership Behaviors on Innovative Workplace Behavior With An

Emphasis on The Mediating Role of Work Engagement". *Problems and Perspectives in Management* 18/3 (2020), 479-491. <https://doi.org/10.20944/preprints202009.0157.v1>

Baquero, A. "Authentic Leadership, Employee Work Engagement, Trust in the Leader, and Workplace Well-Being: A Moderated Mediation Model". *Psychology Research and Behavior Management* 16 (2023), 1403-1424. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S407672>

Carmeli, A., Reiter-Palmon, R., - Ziv, E. "Inclusive Leadership and Employee Involvement in Creative Tasks in the Workplace: The Mediating Role of Psychological Safety". *Creativity Research Journal* 22/3 (2010), 250-260. <https://doi.org/10.1080/10400419.2010.504654>

Chen, H., Liang, Q., Feng, C., - Zhang, Y. "Leadership and Follower Voice: The Role of Inclusive Leadership and Group Faultlines in Promoting Collective Voice Behavior". *The Journal of Applied Behavioral Science* 59/1 (2023), 61-87. <https://doi.org/10.1177/00218863211035243>

Chen, L., Luo, F., Zhu, X., Huang, X., - Liu, Y. "Inclusive Leadership Promotes Challenge-Oriented Organizational Citizenship Behavior Through the Mediation of Work Engagement and Moderation of Organizational Innovative Atmosphere". *Frontiers in Psychology* 11 (2020), 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.560594>

Chinenye Gbemisola Okatta, Funmilayo Aribidesi Ajayi, - Olufunke Olawale. "Enhancing Organizational Performance Through Diversity and Inclusion Initiatives: A Meta-Analysis". *International Journal of Applied Research in Social Sciences* 6/4 (2024), 734-758. <https://doi.org/10.51594/ijarss.v6i4.1065>

Choi, S. B., Tran, T. B. H., - Park, B. Il. "Inclusive Leadership and Work Engagement: Mediating Roles of Affective Organizational Commitment and Creativity". *Social Behavior and Personality: An International Journal* 43/6 (2015), 931-943. <https://doi.org/10.2224/sbp.2015.43.6.931>

DeMatthews, D. "Undoing Systems Of Exclusion: Exploring Inclusive Leadership And Systems Thinking in Two Inclusive Elementary Schools". *Journal of Educational Administration* 59/1 (2020), 5-21. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2020-0044>

- DeMatthews, D., Billingsley, B., McLeskey, J., - Sharma, U. "Principal Leadership for Students With Disabilities in Effective Inclusive Schools". *Journal of Educational Administration* 58/5 (2020), 539-554. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0177>
- DeMatthews, D. E., Serafini, A., - Watson, T. N. "Leading Inclusive Schools: Principal Perceptions, Practices, and Challenges to Meaningful Change". *Educational Administration Quarterly* 57/1 (2021), 3-48. <https://doi.org/10.1177/0013161X20913897>
- Egitim, S. "Challenges of Adapting to Organizational Culture: Internationalization Through Inclusive Leadership and Mutuality". *Social Sciences & Humanities Open* 5/1 (2022), 100242. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100242>
- Freeman, A., - Koçak, Ö. "Designing Inclusive Organizational Identities". *Journal of Organization Design* 12/4 (2023), 177-193. <https://doi.org/10.1007/s41469-023-00150-0>
- Gbobaniyi, O., Srivastava, S., Oyetunji, A. K., Amaechi, C. V., Beddu, S. B., - Ankita, B. "The Mediating Effect of Perceived Institutional Support on Inclusive Leadership and Academic Loyalty in Higher Education". *Sustainability* 15/17 (2023), 13195. <https://doi.org/10.3390/su151713195>
- Gong, L., Liu, Z., Rong, Y., - Fu, L. "Inclusive Leadership, Ambidextrous Innovation and Organizational Performance: The Moderating Role of Environment Uncertainty". *Leadership & Organization Development Journal* 42/5 (2021), 783-801. <https://doi.org/10.1108/LODJ-06-2020-0253>
- Gürbüz, S., Van der Heijden, B., Freese, C., - Brouwers, E. P. M. "Follow The Leader: How Inclusive Leaders Inspire Followers to Perform Well Through Strengths Use". *Career Development International. Advance Online Publication* (2024), 1-23. <https://doi.org/10.1108/CDI-11-2023-0393>
- Gyasi, M. N. K., Okrah, A. K., - Anku, J. S. A. "Teachers' Knowledge of Special Educational Needs and Disability Students and Their Classroom Management Approaches". *World Journal of Education* 10/4 (2020), 160-172. <https://doi.org/10.5430/wje.v10n4p160>

- Habibzadeh, F. "Data Distribution: Normal or Abnormal?". *Journal of Korean Medical Science* 39/3 (2024), 1-8. <https://doi.org/10.3346/jkms.2024.39.e35>
- Hox, J. J. *Confirmatory Factor Analysis. In The Encyclopedia of Research Methods in Criminology and Criminal Justice*. Wiley (2021), 830-832. <https://doi.org/10.1002/9781119111931.ch158>
- Hu, L., - Bentler, P. M. "Cutoff Criteria For Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives". *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* 6/1 (1999), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Islam, T., Khatoon, A., Cheema, A. U., - Ashraf, Y. "How does ethical leadership enhance employee work engagement? The roles of Trust in Leader and Harmonious Work Passion". *Kybernetes* 53/6 (2024), 2090-2106. <https://doi.org/10.1108/K-09-2022-1343>
- Jeung, C.-W. "The Concept Of Employee Engagement: A Comprehensive Review From A Positive Organizational Behavior Perspective". *Performance Improvement Quarterly* 24/2 (2011), 49-69. <https://doi.org/10.1002/piq.20110>
- Kahn, W. A. "Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work". *Academy of Management Journal* 33/4 (1990), 692-724. <https://doi.org/10.5465/256287>
- Ke, J., Zhang, J., - Zheng, L. "Inclusive Leadership, Workplace Spirituality, and Job Performance in the Public Sector: A Multi-Level Double-Moderated Mediation Model of Leader-Member Exchange and Perceived Dissimilarity". *Public Performance & Management Review* 45/3 (2022), 672-705. <https://doi.org/10.1080/15309576.2022.2069138>
- Kuknor, S. C., - Bhattacharya, S. "Inclusive Leadership: New Age Leadership To Foster Organizational Inclusion". *European Journal of Training and Development* 46/9 (2022), 771-797. <https://doi.org/10.1108/EJTD-07-2019-0132>
- Li, H., - Zhou, C. "The Influence Mechanisms Of Inclusive Leadership On Job Satisfaction: Evidence From Young University Employees in China". *PLOS*

- ONE 18/6 (2023), e0287678. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0287678>
- Liu, J., Yi, Y., - Wang, X. "Exploring Factors Influencing Construction Waste Reduction: A Structural Equation Modeling Approach". *Journal of Cleaner Production* 276 (2020), 123185. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.123185>
- Ly, B. "Inclusion Leadership and Employee Work Engagement: The Role Of Organizational Commitment in Cambodian Public Organization". *Asia Pacific Management Review* 29/1 (2024), 44-52. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2023.06.003>
- Mumtaz, S., - Rowley, C. "The Relationship Between Leader-Member Exchange and Employee Outcomes: Review of Past Themes and Future Potential". *Management Review Quarterly* 70/1 (2020), 165-189. <https://doi.org/10.1007/s11301-019-00163-8>
- Monje-Amor, A., Abeal Vázquez, J. P., - Faña, J. A. "Transformational Leadership and Work Engagement: Exploring The Mediating Role of Structural Empowerment". *European Management Journal* 38/1 (2020), 169-178. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2019.06.007>
- Naqshbandi, M. M., Kabir, I., Ishak, N. A., - Islam, Md. Z. "The Future of Work: Work Engagement and Job Performance in The Hybrid Workplace". *The Learning Organization* 31/1 (2024), 5-26. <https://doi.org/10.1108/TLO-08-2022-0097>
- Nembhard, I. M., - Edmondson, A. C. "Making It Safe: The Effects of Leader Inclusiveness and Professional Status on Psychological Safety and Improvement Efforts in Health Care Teams". *Journal of Organizational Behavior* 27/7 (2006), 941-966. <https://doi.org/10.1002/job.413>
- Nishii, L. H., - Leroy, H. "A Multi-Level Framework of Inclusive Leadership in Organizations". *Group & Organization Management* 47/4 (2022), 683-722. <https://doi.org/10.1177/10596011221111505>

- Owolabi, H. O., Ayandele, J. K., - Olaoye, D. D. "A Systematic Review of Structural Equation Model (SEM)". *Open Journal of Educational Development* 1/2 (2020), 27-39. <https://doi.org/10.52417/ojed.v1i2.163>
- Phakiti, A. "Strategic Competence As A Fourth-Order Factor Model: A Structural Equation Modeling Approach". *Language Assessment Quarterly* 5/1 (2008), 20-42. <https://doi.org/10.1080/15434300701533596>
- Ramírez-Herrero, V., Ortiz-de-Urbina-Criado, M., - Medina-Merodio, J.-A. "Intergenerational Leadership: A Leadership Style Proposal for Managing Diversity and New Technologies". *Systems* 12/2 (2024), 50. <https://doi.org/10.3390/systems12020050>
- Randel, A. E., Galvin, B. M., Shore, L. M., Ehrhart, K. H., Chung, B. G., Dean, M. A., - Kedharnath, U. "Inclusive Leadership: Realizing Positive Outcomes Through Belongingness and Being Valued for Uniqueness". *Human Resource Management Review* 28/2 (2018), 190-203. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.07.002>
- Schaufeli, W. B. "Work Engagement. What Do We Know and Where Do We Go?". *Romanian Journal of Applied Psychology* 1/14 (2012), 3-10.
- Schaufeli, W. B., Shimazu, A., Hakanen, J., Salanova, M., - De Witte, H. "An Ultra-Short Measure for Work Engagement". *European Journal of Psychological Assessment* 35/4 (2019), 577-591. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000430>
- Schott, C., van Roekel, H., - Tummers, L. G. "Teacher Leadership: A Systematic Review, Methodological Quality Assessment and Conceptual Framework". *Educational Research Review* 31 (2020), 100352. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100352>
- Shabeer, S., Nasir, N., - Rehman, S. "Inclusive Leadership and Career Adaptability: The Mediating Role of Organization-Based Self-Esteem and The Moderating Role of Organizational Justice". *International Journal of Leadership in Education* 26/3 (2023), 496-515. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1787524>

- Shore, L. M., - Chung, B. G. "Inclusive Leadership: How Leaders Sustain or Discourage Work Group Inclusion". *Group & Organization Management* 47/4 (2022), 723–754. <https://doi.org/10.1177/1059601121999580>
- Soelton, M. "Conceptualizing Organizational Citizenship Behavior and Learning Organization in the Labor Sector". *Jurnal Organisasi Dan Manajemen* 19/1 (2023), 239–254. <https://doi.org/10.33830/jom.v19i1.4067.2023>
- Stone, D. L., Lukaszewski, K. M., - Johnson, R. D. "Will Artificial Intelligence Radically Change Human Resource Management Processes?". *Organizational Dynamics* 53/1 (2024), 101034. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2024.101034>
- Stranzl, J. *Blau (1964): Exchange and Power in Social Life*. In O. Hoffmann, & S. Sandhu (Eds.), *Schlüsselwerke für die Strategische Kommunikationsforschung*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH (2024), 489–501. https://doi.org/10.1007/978-3-658-45292-6_43
- Strom, D. L., Sears, K. L., - Kelly, K. M. "Work Engagement". *Journal of Leadership & Organizational Studies* 21/1 (2014), 71–82. <https://doi.org/10.1177/1548051813485437>
- Suherni, E. S., Wahyudin, A., - Mu'in, A. "Maintaining the Quality of the Institution by Implementing the Education Services Mix". *Journal of Educational Analytics* 2/4 (2023), 503–514. <https://doi.org/10.55927/jeda.v2i4.6709>
- Surono, S., Pratama, D., - Budiono, A. "Study on Mapping of Qualification, Occupation, and Competence in Human Resources Management to Improve Link and Match Between Industry and Education Program". *Asian Journal of Engineering, Social and Health* 3/4 (2024), 792–812. <https://doi.org/10.46799/ajesh.v3i4.299>
- Sürücü, L., - Maslakçı, A. "Kapsayıcı Liderlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması". *Doğuş Üniversitesi Dergisi* 22/2 (2021), 201–215. <https://doi.org/10.31671/doujournal.973009>
- Temitayo Oluwaseun Jejenewa, Noluthando Zamanjomane Mhlongo, - Titilola Olaide Jejenewa. "Diversity and Inclusion in The Workplace: A Conceptual

Framework Comparing The USA and Nigeria". *International Journal of Management & Entrepreneurship Research* 6/5 (2024), 1368-1394. <https://doi.org/10.51594/ijmer.v6i5.1090>

Umrani, W. A., Bachkirov, A. A., Nawaz, A., Ahmed, U., - Pahi, M. H. "Inclusive Leadership, Employee Performance and Well-Being: An Empirical Study". *Leadership & Organization Development Journal* 45/2 (2024), 231-250. <https://doi.org/10.1108/LODJ-03-2023-0159>

Wang, J., van Woerkom, M., Breevaart, K., Bakker, A. B., - Xu, S. "Strengths-based Leadership and Employee Work Engagement: A Multi-Source Study". *Journal of Vocational Behavior* 142 (2023), 103859. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2023.103859>

Yasin, R., Jan, G., Huseynova, A., - Atif, M. "Inclusive Leadership and Turnover Intention: The Role of Follower-Leader Goal Congruence and Organizational Commitment". *Management Decision* 61/3 (2023), 589-609. <https://doi.org/10.1108/MD-07-2021-0925>

Zubiri-Esnaola, H., Vidu, A., Rios-Gonzalez, O., - Morla-Folch, T. "Inclusivity, Participation and Collaboration: Learning in Interactive Groups". *Educational Research* 62/2 (2020), 162-180. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1755605>



**Yetenekli Eller: Ben Carson Hikayesi Filminin Tannenbaum Yıldız
Modeline Göre Analizi: Potansiyelin Yeteneğe Dönüşümü**
Analysis of the Gifted Hands: Ben Carson Story Movie According to
Tannenbaum's Star Model: Transforming Potential into Talent

Marilena Z. LENA-TAŞÇILAR

Doç.Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim ABD,
Assoc.Prof, İstanbul Medeniyet University,
Faculty of Educational Sciences Department of Special Education
marilena.tascilar@medeniyet.edu.tr
ORCID: 0000-0002-1271-0371

DOI: 10.56720/mevzu.1550192

Makale Bilgisi | Article Information

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 14 Eylül / September 2024

Kabul Tarihi / Date Accepted: 14 Kasım / November 2024

Yayın Tarihi / Date Published: 31 Aralık / December 2024

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Özel Sayı / Special Issue

Atf / Citation: Leana-Taşcılar, Marilena. "Yetenekli Eller Filminin Tannenbaum Yıldız Modeline Göre Analizi: Potansiyelin Yeteneğe Dönüşümü". *Mevzu: Sosyal Bilimler Dergisi*, Ö2: Özel Eğitimde Disiplinlerarası Çalışmalar Özel Sayısı (Aralık 2024): 33-74.
<https://doi.org/10.56720/mevzu.1550192>

İntihal: Bu makale, ithenticate yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.
Plagiarism: This article has been scanned by ithenticate. No plagiarism detected.
web: <http://dergipark.gov.tr/mevzu> | <mailto:mevzusbd@gmail.com>

Copyright © CC BY-NC 4.0



Öz

Bu çalışma, *Yetenekli Eller: Ben Carson Hikayesi* filminin Tannenbaum'un Yıldız Modeli'ne göre üstün yetenekli bireylerin yetenek gelişimini nasıl ele aldığını incelemektedir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılarak filmdeki olaylar, karakter gelişimi ve temalar beş temel faktör olan genel yetenek, özel yetenek, çevre, şans ve zihinsel olmayan bireysel faktörler üzerinden değerlendirilmiştir. Tannenbaum'un Yıldız Modeli, yetenekli bireylerin gelişiminde çevresel ve bireysel faktörlerin rolünü vurgulayan kapsamlı bir kuramdır. Bu bağlamda, Ben Carson'un başarı yolculuğu, özellikle ailesel ve çevresel desteklerin, içsel motivasyonun ve fırsatların değerlendirilmesinin üstün yetenekli bireylerin yeteneklerini nasıl geliştirebileceği konusundaki çıkarımlarıyla analiz edilmiştir. Filmde Carson'un yaşadığı zorluklar ve başarıları, Tannenbaum'un modelinde yer alan tüm bileşenlerin yetenek gelişimine nasıl katkıda bulunduğunu göstermektedir. Yapılan analiz sonucunda beş temaya ulaşılmıştır. Bunlar; üstün yetenek ve bilişsel kapasite, sıradışı beceriler ve yetenek alanları, annenin etkisi ve çevre, psikolojik sağlamlık, kendini adama ve duygusal büyüme son olarak da fırsatlar ve kritik olaylar temalarıdır. Her bir temanın altında yer alan alt temalar da ortaya konmuş ve alanyazın ışığında tartışılmıştır. Araştırma sonuçları, yetenek gelişiminde Tannenbaum'un önerdiği üzere aile desteği, çevresel faktörler ve bireyin içsel motivasyonunun önemini ortaya koyarken, şansın ve fırsatların da bu süreçte kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre benzer durumda olan üstün yetenekli bireylerin yetenek gelişimine etki edebilecek çıkarsamalar yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üstün yetenekli bireyler, yetenek gelişimi, film analizi, Tannenbaum modeli.

Abstract

This study examines the representation of the true story depicted in the film *Gifted Hands*. The *Ben Carson Story* assesses the manner in which the film addresses the talent development of gifted individuals in accordance with Tannenbaum's Star Model. In this study, a content analysis method, one of the qualitative research methods, was employed to evaluate the events, character development, and themes in the film based on five main factors:

general ability, special ability, environment, luck, and individual non-mental factors. Tannenbaum's Star Model is a comprehensive theory that places significant emphasis on the role of environmental and individual factors in the development of talented individuals. In this context, an analysis was conducted of Ben Carson's journey to success, with particular attention paid to the role of familial and environmental supports, intrinsic motivation, and seizing opportunities in the development of the talents of gifted individuals. Carson's experiences in the film serve to illustrate the manner in which the various elements of Tannenbaum's model contribute to the development of talent. The analysis yielded five themes. The themes that emerged from the analysis were: giftedness and cognitive capacity, extraordinary skills and areas of talent, maternal influence and environment, psychological resilience, commitment and emotional growth, and finally, opportunities and critical events. In addition, subthemes under each theme were presented and discussed in the context of previous literature on the subject. The findings of the study indicate the significance of familial support, environmental influences, and intrinsic motivation in the development of talent, as proposed by Tannenbaum. Additionally, the study underscores the pivotal role that chance and opportunities play in this process. Furthermore, the findings of the study led to the formulation of inferences that may influence the talent development of gifted individuals in analogous circumstances.

Keywords: Gifted people, talent development, movie analysis, Tannenbaum's model.

1. Giriş

Üstün yetenekli bireylerin toplumda fark edilmesi ve ihtiyaçları olan eğitimi alabilmeleri bu kişilerin dünyaya sunacakları katkı açısından büyük önem taşımaktadır. Üstün yetenekli bireyler, zihinsel kapasite başta olmak üzere, çeşitli yetenek alanlarındaki performans, esnek düşünme, yeni fikirler üretme, hafıza, dikkat, motivasyon, analitik düşünme gibi pek çok alanda yaşlılarının ilerisinde performans gösteren bireylerdir (Davis - Colangelo, 1997; Renzulli, 2002; Sternberg, 2003). Ancak bu bireylerin toplumda fark edilmeleri ve tanınmaları düşünüldüğü kadar kolay değildir (Sak, 2017). Tanınmada ve fark edilmelerinde yaşanan zorluklar, hem psikolojik süreçle-

rini etkilemekte (Leana-Taşcılar, 2018) hem de yetenek gelişimlerini aksatmaktadır (Olszewski-Kubilius vd., 2019).

Yetenek gelişimi, bireyin sahip olduğu potansiyelin uygun koşullar altında gerçek yeteneğe dönüşmesi sürecini ifade eder. Yetenekli bireyler, potansiyellerini tam anlamıyla kullanabilmek için hem içsel hem de dışsal desteklere ihtiyaç duyarlar. Bu desteklerin sağlanmaması durumunda, birey potansiyelinin altında performans gösterebilir ve yetenek tam anlamıyla gelişmeyebilir (Gagne, 2021). Bu süreç, bireyin doğuştan getirdiği yeteneklerin yanı sıra, çevresel faktörler, eğitim ve fırsatlarla da şekillenir.

Bu bağlamda üstün yetenekli bireylerin eğitim süreçleri ve potansiyellerini tam anlamıyla gerçekleştirebilmeleri, özel eğitim yaklaşımlarını ve destekleyici çevresel faktörleri gerektirmektedir. Bu durumu kapsamlı bir şekilde ele alan Üstünlüğün Aktiotop Modeli'ne göre üstün bireyin potansiyelini gerçekleştirebilmesi için eğitim ve öğrenme sermayelerine ihtiyaç duymaktadır (Ziegler, 2005). Eğitim sermayesi dış kaynaklı, ekonomik, kültürel, sosyal, altyapısal ve didaktik destekleri kapsarken; öğrenme sermayesi kişinin kendisinden kaynaklı fiziksel/bedensel, davranışsal, hedefe odaklı, deneyimsel ve dikkate dayalı olmasını gerektiren destekleri kapsamaktadır (Leana-Taşcılar, 2014). Öte yandan Gagne de (2021) Ayrımsal Üstün Zeka ve Üstün Yetenek Kuramı'nda üstün zekanın üstün yeteneğe dönüşebilmesi için çeşitli çevresel katalizörlere ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Genel anlamda üstün yetenekli bireylerle ilgili ortaya atılan kuram ve modellerin çoğunda çevre faktörünün tek etmen olmasa da çok önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir (Gagne, 2021; Simonton, 2021; Tannenbaum, 2003; Ziegler, 2005).

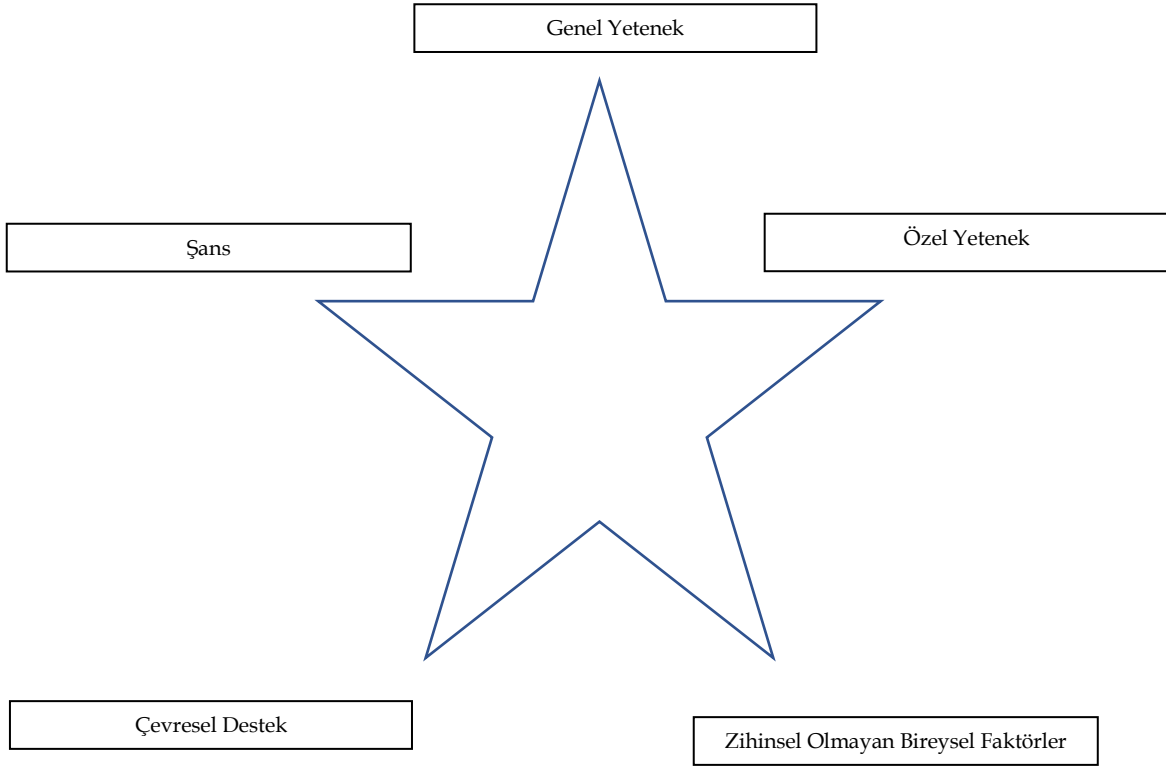
Yetenek gelişimi süreci, yeteneğin yalnızca bir başlangıç noktası olduğunu ve bu potansiyelin uygun koşullar altında geliştirilmesi gerektiğini ifade eder. Sternberg ve Davidson (2005), yetenekli bireylerin potansiyel yeteneklerinin ortaya çıkarılabilmesi için uygun eğitimsel müdahalelere ihtiyaç duyduğunu belirtir. Bu müdahaleler, bireyin yetenek alanında uzmanlaşması ve performansını en üst seviyeye çıkarması için kritik bir öneme sahiptir (Sak, 2017). Yetenek gelişimi sürecinde motivasyon ve öz-düzenleme gibi bireysel faktörler de önemli bir rol oynar. Yetenekli bireylerin, özellikle öz-düzenleme becerilerini geliştirmelerinin, potansiyellerini gerçek yeteneğe dönüştürmede

önemli bir etken olduğu bilinmektedir (Zimmerman, 2002) . Öz-düzenleme, bireyin kendi öğrenme sürecini yönetme ve zorluklarla başa çıkabilme kapasitesini ifade eder ve bu beceri yetenek gelişiminde kritik bir unsurdur. Şans yetenek gelişimi için büyük öneme sahip bir diğer faktördür. Tüm bu faktörleri tek bir modelde ele alan Tannenbaum ‘şans’ faktörünü de dahil ederek yetenek gelişimi konusuna önemli bir bileşen eklemiştir (Tannenbaum, 2003).

Tannenbaum’un Yıldız Modeli bu çerçevede yetenek gelişimi etkileyen çeşitli faktörleri bütüncül bir yaklaşımla ele alarak, üstün yetenekli bireylerin potansiyelini ortaya çıkmasında çevrenin rolünü daha derinlemesine anlamamıza olanak sağlamaktadır. Bu model, üstün yeteneğin sadece bireyin doğuştan getirdiği yeteneklerle sınırlı olmadığını, çevresel, kişisel, hatta şans faktörlerinin de bu süreçte belirleyici olduğunu öne sürmektedir (Tannenbaum, 2003).

1.1.Tannenbaum’ın Yıldız Modeli

Tannenbaum üstünlük tanımını, insanların ahlaki fiziksel sosyal, duygusal veya estetik yaşamlarını kapsayan alanlarda performans sergileme ve fikir üretme potansiyeline sahip çocuklar üzerine odaklamıştır (Tannenbaum, 2003). Tannenbaum, üstün yetenekli bir bireyin süreç içinde belirlenebileceğini düşünmekte bu nedenle de ‘üstün’ yerine ‘umut vaat eden’ ya da ‘potansiyeli olan’ terimlerini kullanmayı tercih etmektedir (Sağlam vd., 2022). Tannenbaum, üstünlüğün tanımlanmasında Yıldız Modeli’ni önermektedir. Modelini üstün yetenekli bireylerin psikolojik ve eğitimsel özelliklerine dayandırmaktadır. Bu modele göre üstün davranışa etki eden beş faktör bulunmaktadır ve bunların her biri yıldızın sivri bir ucunu oluşturmaktadır (Bknz. Şekil 1.). Bu faktörler, 1) zihinsel yetenek, 2) özel yetenek, 3) çevre, 4) zihinsel olmayan bireysel faktörler ve 5) şans (Sak, 2017). Bu beş faktör farklı kategoriler oluşturmak üzere etkileşimde bulunur; ancak üstün zekanın varlığı için hepsi gereklidir. Bu faktörler bir araya geldiğinde çocuğun gelecekte üstün yetenekli bir yetişkin olma potansiyeline sahip olduğu anlamına gelmektedir (Tannenbaum, 2003).



Şekil 1. Tannenbaum'un Yıldız Modeli

Tannenbaum'un vurguladığı üzere bu faktörlerin hiçbiri kendi başına üstün yeteneğin oluşumu için yeterli değildir. Bir faktörün bile eksikliği önemlidir ve diğer dördünün bir arada olması bir anlam ifade etmemektedir (Demirel - Sak, 2011). Bu faktörlerin her biri dinamik ve statik olmak üzere iki alt faktörden oluşmaktadır (Tannenbaum, 2003).

Genel yeteneğin statik boyutu, Spearman'ın ifade ettiği g faktörü olarak görülebilir ve özellikle zihinsel olarak kuvvetli olan yönlerle ve soyut düşünme becerisine işaret etmektedir. IQ'nun erken dönemde değerlendirilmesi,

kişinin geleceği için yanlış yönlendirmelere sebebiyet verebilmektedir. Bu nedenle IQ, Tannenbaum'a (2003) göre çok fazla abartılmaması gereken bir özelliktir. Genel yeteneğin dinamik boyutu ise, zihinsel becerilerin nasıl ve ne kadar iyi işlediklerine odaklanmaktadır. Başka bir deyişle kişinin kişilik özellikleri, çevresi de deneyimleri onu biricik kılmaktadır. Bu alt boyut daha çok üstün yetenekliliğin üretkenliğine ve performansa dönüşmesine odaklanmaktadır (Tannenbaum, 2003).

Tannenbaum'a göre özel yeteneğin statik boyutunda, sıradışı yetenekler yer almaktadır. Tannenbaum'un aktardığına göre (2003), özel yetenek alanlarını Thustone yedi tane olarak belirlemiştir (muhakeme, muhakeme, kelime akıcılığı, sayı hakimiyeti, hafıza, uzamsal ilişkiler ve algısal hız). Guilford ise 150 faktör ve beş boyuttan (biliş, hafıza, tümevarım, tümdengelim ve değerlendirme) oluşan bir yapıdan bahsetmektedir (Guilford, 1966). Benzer şekilde Gardner Çoklu Zeka yapısından bahsetmektedir. Bu bakış açılarından hareketle özel yetenekler, genel yetenek varsa çocuğun belirli bir alanda gelişmesine yardımcı olabilmektedir (Gardner - Hatch, 1989). Ancak üstün yeteneğin ortaya konabilmesi için bunların zengin bir çevre ve şans faktörü ile harmanlanması gerekmektedir (Tannenbaum, 2003). Özel yeteneğin dinamik boyutunda, daha çok sanat alanında yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular bulunmaktadır ve üretkenliğe odaklanmaktadır.

Zihinsel olmayan bireysel faktörlerin statik boyutunda, kişilik özellikleri yer almaktadır. Ancak bu özellikler mi başarıyı getirmektedir yoksa başarılı kişilerin özellikleri mi bunlardır bunun ayırımını yapmak mümkün değildir. Bunların en başında Renzulli'nin de modelinde yer verdiği motivasyon bulunmaktadır. Bir diğer özellik de çalışma bulgularının tutarsızlık sergilediği benlik algısıdır. Üstün yetenekli bireylerin normal yaşlılarından farklılık sergiledikleri diğer özellikler de bağımsızlık, iç motivasyon, esneklik, kendini kabul, ve psikososyal uyumdur (Olszewski-Kubilius vd., 1988). Dinamik boyutta ise, sahip olunan motivasyonun iç mi yoksa dış kaynaklı mı olduğu önemlidir. Aynı zamanda başarı odaklı olmanın aşırı duyarlılık sergilemekle de bağlantılı olduğu görülmektedir. Benlik algısının da kendi alt bileşenleri bulunmaktadır. Bazı durumlarda üstün yetenekli bireyler başarısız olmaktan korktukları için o sınava/değerlendirmeye girmekten kaçınırlar.

Tannenbaum'un (2003) Yıldız Modelinde, çevre de önemli bir etmendir. Çevrenin statik boyutunda hem genel anlamda toplum hem de çocuğun yakın çevresindeki sınıfın önemini vurgulamaktadır. Yeteneğin çevre tarafından desteklenmesine, iteklenmesine, geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Belirli bir noktada başarılar elde edilmeye başlandığında çevrenin önemi daha da artar. Yaratıcılığın gelişimi için de çevresel destek önemlidir. Kişinin bulunduğu sosyal sınıfın da, arkadaş çevresinin de rolü büyüktür. Sınıf, öğretmen, çocuğun sınıftaki konumu, destekleniyor olup olmadığı, hızlandırma, sınıf atlama gibi eğitimsel önlemlerin alınıp alınmadığı üstün yeteneğin gelişiminde etkili olmaktadır. Dinamik boyutta ise, ev ortamı ve psikoeğitimsel imkanlar yer almaktadır. Evdeki iklim çocuğun okula karşı tutum ve motivasyonunu etkilemektedir.

Yıldız Modelinde, şans faktöründeki statik boyutta, kişinin hayatındaki beklenmedik aniden gelişen olaylar/durumlar yer almaktadır (Tannenbaum, 2003). Dinamik boyutta ise şansın dört farklı tipinden bahsedilmektedir (Austin, 1978). Bunlar basit olarak şans, iyi ya da kötü olabilir etkin olmayan kişinin yanlış ya da doğru zamanda yanlış ya da doğru yerde olmasıdır. İkinci düzeyde şans, kişinin kendi şansını yaratması, üçüncü düzeyde şans geldiğinde hazır bulunmak ve son olarak da kişinin bireysel olarak yapabildiklerinden kaynaklı olarak şanslı olmaktır.

1.2. Eğitim Araştırmalarında Film Analizi

Son yıllarda eğitim araştırmalarında film analizi giderek daha fazla ilgi gören bir yöntem haline gelmiştir. Filmler, toplumun çeşitli konulardaki algılarını şekillendiren güçlü medya araçlarıdır ve eğitimle ilgili pek çok temayı da derinlemesine işlemektedir. Özellikle üstün yetenekli bireylerin eğitim süreçleri, zorlukları ve gelişimlerine dair filmler, hem halk arasında bu konulara dair farkındalık oluşturmakta hem de eğitimciler ve araştırmacılar için ilgi çekici analiz materyalleri sunmaktadır (Afat vd., 2020) . Film analizi, eğitimsel içeriklerin incelenmesi, karakter gelişimleri ve öğretim yöntemlerinin daha geniş bir bağlamda değerlendirilmesi için kullanışlı bir araç olarak kabul edilmektedir (Carley, 1999).

Filmlerinde, bireylerin yeteneklerinin nasıl keşfedildiği, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin dinamikleri ve eğitim sistemlerinin üstün yetenekli birey-

lere nasıl yaklaştığı sıklıkla ele alınan temalardır. Bu temalar, eğitim araştırmalarına zengin bir içerik sunarken, aynı zamanda gerçek yaşamla bağ kurmamıza olanak tanır. Bir filmin baş karakteri aracılığıyla yetenekli bir bireyin içsel ve dışsal mücadelelerini izlemek, teorik eğitim modellerinin nasıl pratikte çalıştığını anlamamıza da katkıda bulunur. Bu bağlamda, filmler yalnızca eğlence amacıyla değil, aynı zamanda eğitimin çeşitli boyutlarını ve zorluklarını daha geniş kitlelere ulaştırmak için etkili bir araç olarak kullanılır (Afat vd., 2020; Elnur, 2024)

Film analizlerinin eğitsel bağlamda kullanımı, öğretim stratejilerinin, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin ve öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin incelenmesi açısından benzersiz fırsatlar sunmaktadır. Eğitici filmler, öğrencilere rol model olabilecek karakterler üzerinden öğrenmeyi desteklerken, aynı zamanda eğitimcilerin karşılaşabileceği zorlukları ve fırsatları da gözler önüne sermektedir. Bu bağlamda, eğitim araştırmalarında film analizi, eğitimcilerin mevcut sistemleri değerlendirmeleri ve iyileştirme alanlarını belirlemeleri açısından oldukça faydalıdır (Yesiltaş - Bostan, 2023). Film analizlerinin eğitsel çalışmalarda kullanılmasının bir diğer avantajı, kuramsal modellerin somut örneklerle desteklenebilmesidir. Örneğin, Tannenbaum'un Yıldız Modeli gibi teorik çerçeveler, filmler üzerinden daha anlaşılır hale gelebilir ve öğrencilerin yetenek gelişim süreçlerinin dinamiklerini daha iyi kavramamıza yardımcı olabilir. Böylece eğitimde kuram ve uygulama arasında köprü kurmak mümkün hale gelir.

Üstün yetenekli bireylerin özelliklerini anlama, eğitimsel süreçleri ile ilgili öğretmen adaylarına bilgi aktarımında bulunma amacıyla da film analizleri yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Afat vd. (2020), Gifted (Deha) filmi bağlamında özel yeteneklilere ve eğitimlerine yönelik çıkarsamalarda bulunmuştur. Aynı filmi analiz eden Maharani, nezaket stratejisini' tartışmışlardır (Maharani, 2023). Yine Gifted filmini değerlendiren başka araştırmacılar, üstün yetenekli bireylerin kariyer gelişimleri açısından ele almıştır (Duman - Özdemir, 2024). Şakar, özel yetenekli çocukların konu edildiği 36 filmi inceleyerek karakterlerin demografik ve farklı gelişim alanlarındaki özelliklerini değerlendirmişlerdir (Şakar vd., 2023). Mushkina ve arkadaşları (2022), öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklarla çalışmalarında karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmenin bir yolu olarak okulla ilgili filmleri bilimsel olarak

yorumlamışlardır (Mushkina - Maznichenko, 2022). Üstün yetenekli çocuklardaki kişilik gelişiminde film terapisini kullanan uzmanlar da bulunmaktadır (Kangas vd., 2017).

Bu bağlamda üstün yetenekli öğrencileri konu alan filmlerin analizleriyle ilgili çalışmalar bulunmakla birlikte, belirli bir model üzerinden filmi analiz eden bir araştırmaya raslanmamıştır. Buna ek olarak Tannenbaum'un Yıldız Modeli'ni temele alarak yapılan araştırmaların sayısı da oldukça sınırlıdır (Sağlam vd., 2022). Özellikle yukarıda bahsedilen faktörlerin dağılımının ne oranda olması gerektiği ile ilgili de kesin bir görüş bulunmamakla birlikte, her bir faktörün mutlaka yer alması gerektiği savunulmaktadır. Bununla birlikte modelin ve modele dayalı üstünlük tanımının daha iyi anlaşılabilmesi için araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Bu doğrultuda mevcut araştırmanın temel amacı; Yetenekli Eller: Ben Carson Hikayesi filminin, Tannenbaum'un Yıldız Modeli'ne göre analiz ederek, üstün yetenekli bireylerin potansiyelinin nasıl yeteneğe dönüştüğünü anlamaktır. Bu bağlamda, filmde Ben Carson'un gelişimi üzerinden yetenek gelişim süreçlerini, çevresel ve bireysel faktörlerin rolünü incelemek ve bu süreçlerin Tannenbaum'un beş temel faktörü ile nasıl örtüştüğünü ortaya koymak hedeflenmektedir. Başka bir deyişle bu araştırmanın yanıt aradığı temel soru ' Yetenekli Eller: Ben Carson Hikayesi' filmi, Taenbaum'un Yıldız Modeli bağlamında, üstün zeka ve yetenek gelişimini nasıl yansıtmaktadır?

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır. 'Filmde Ben Carson'un yetenek gelişimi, Tannenbaum'un beş bileşeni-ne (genel yetenek, özel yetenek, çevre, şans ve zihinsel olmayan bireysel faktörler) uymakta mıdır?

2.Yöntem

Bu çalışma, Yetenekli Eller: Ben Carson Hikayesi (2009) filminin üstün yetenekli bireyler için Tannenbaum'un ortaya attığı Yıldız Modeline göre incelenmesinin yapıldığı nitel bir araştırmadır. Bu araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, filmdeki temaların ve karakterin özelliklerinin kuramsal çerçeveye oturtulması amacıyla kullanılmıştır. Tananbaum'un Yıldız Modelii yetenek gelişimini etkileyen beş temel faktörü (genel yetenek, özel yetenek, çevre, şans ve zihinsel olmayan bireysel faktör-

ler) içermektedir. Bu faktörlerin her biri filmdeki olay örgüsü ve karakter gelişimi üzerinden değerlendirilmiştir.

2.1. Veri Birimi: ‘Yetenekli Eller: Ben Carson Hikayesi Filmi’

Asıl ismi ‘Gifted Hands: Ben Carson Story’ olan filmin Türkçe ismi ‘Yetenekli Eller: Ben Carson Hikayesi’dir. Film 2009 yılı ve Avustralya, İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri ortak yapımıdır. Yönetmeni Thomas Carter, yazarı ise John Pielmer’dir ve Dr. Ben Carson’un gerçek hikayesinden esinlenerek beyaz perdeye uyarlanmıştır. Filme youtube web sitesinden ücretsiz olarak ulaşılmıştır (<https://www.youtube.com/watch?v=2jUhyvjD1uo&t=4090s>). Ben Carson dünya çapında ünlü bir çocuk beyin cerrahıdır ve uzun yıllar boyunca Johns Hopkins Üniversitesi hastanesinin cerrahi kliniği şefliğini üstlenmiştir. Ayrıca gerçekleştirilmesi çok zor olan beyinleri bitişik ikizlerin ayrılması ameliyatlarını başarılı bir şekilde yürüten bir doktordur. Film Internet Movie Database (IMBD)’de medikal drama, biyografi ve drama kategorilerinde yer almaktadır. Başlıca oyuncular Cuba Gooding Jr. (Ben), Kimberly Elise (anne) ve Aunjanue Ellis-Taylor (eşi)’dir. Film 16 ödüle aday olarak gösterilmiş ve sekiz adet ödül kazanmıştır (“Gifted Hands: Ben Carson Story”, 2009)

Film, başarılı bir beyin cerrahının beyinden birleşik iki bebekleri ayırması için başka bir ülkeden aldığı davet ve bu daveti kabul edip etmeyeceği ile ilgili yaptığı sorgulamalarla başlamaktadır. Daha sonra 1961 yılına Detroit’e geçer ve Ben’in çocukluğunu anlatmaya başlar. Ben Carson, annesi ve ağabeyi ile birlikte yaşayan, okulda çok da özel bir başarı sergilemeyen, hatta vasat denebilecek, sınıftaki tek siyahi olan bir ilkokul öğrencisidir. Annesi iki oğlunu babasız bir şekilde büyütmek ve ailenin geçimini sağlamak zorundadır ancak bu konuda zorlanmakta, ev temizliği gibi işlerde çalışmak ve para kazanmaktadır. Ben’in annesi arkadaşlarının onunla dalga geçmesi ve Ben’in bir çocukla kavga etmesi sonucunda okula çağrılır. Bu olaydan sonra müdür ve annesi onunla konuşur ve Ben’e ‘sen de yapabilirsin, başarılı olabilirsin’ mesajı verir. Ben’in notları yavaş yavaş yükselişe geçer (F’ten D’ye). Ancak bu sırada Ben’in annesi deprosyona girer ve tedavi olmak için bir süreliğine psikiyatri kliniğine yatar. Çıktığında Ben’in notları daha da yükselmiştir, kendisi de bir profesörün yanında işe girer ve kitaplarla tanışır. Annesi Ben ve ağabeyinin çok televizyon izlediğini fark ederek onlara ancak kütüphaneye gidip ki-

tap okudukları takdirde televizyon izleyebileceklerini söyler. Böylece Ben kütüphaneye gitmeye ve farklı farklı kitaplar okumaya, bundan da keyif almaya başlar. Kütüphane dönüşünde yerde bir taş bulur ve onu inceler, taş hakkında kitaplar edinir ve okumaya başlar. Tamamiyle şans eseri bir öğretmeni derste taşlarla ilgili bir soru sorar ve sınıfta sadece Ben yanıtlayabilir. Öğretmen bu durumu garipser ancak Ben'i mikroskopla tanıştırır ve ona deney ortamı sunar. Ben ilk defa sınıfındaki spelling yarışmasını birincilikle bitirir. Ancak ödül töreninde sınıf öğretmeninin ırkçılık söylemlerine annesi çok üzülür ve Ben'in daha iyi bir eğitime ihtiyacı olduğunu düşünerek Boston'a taşınırlar.

Ağabeyi ile birlikte televizyonda izledikleri bilgi yarışmasında sanat alanındaki soruları yanıtlayamadını fark edince kendini sanat alanında da geliştirmeye müzelere gitmeye, klasik müzik dinlemeye başlar. Boston'daki okuldaki arkadaşlarının zorbalığına maruz kalır, ergenliğe girmesiyle talepleri artar ve annesinden beklentileri çoğalır. Bir gün bir arkadaşını bıçaklamaya kalkışır ancak bıçak kırılır ve Ben'de yaptığının ne kadar yanlış olduğunu anlar.

Bu aşamadan sonra film 1969 yılında Ben'in Yale Üniversitesi Tıp Fakültesinde okumaya başlamasına ve orada beyin ile tanıştığı derse geçer. Daha sonra üniversiteyi burslu kazandığını öğreniriz. Langırt oynarken el göz koordinasyonun çok iyi olduğunu fark eder ve bunun beyin cerrahı olması için önemli bir özellik olduğunu bildiği için bu alanda kendini geliştirmeye devam eder. Ancak zorlandığı derslerde annesi ona yine uzaktan da olsa destek olur. Bu sırada daha sonra eşi olacak olan kız arkadaşı da onu beyin cerrahı olması konusunda cesaretlendirir. Kimya dersi rüyalarına girer ancak sıkı çalışarak başarısız olacağı ve bursunu kaybetmesine neden olabileceği sınavdan 97 (A) ile geçer.

1976 yılında John Hopkins hastanesine beyin cerrahisi bölümünde ihtisas yapmak için başvurur. Mülakkataki hocası 125 kişinin başvurduğunu ve sadece 2 kişinin alınacağını söyler. Onu seçmeleri konusunda ciddi bir konuşma yapan Ben, hoca ile ortak noktaları olan klasik müzik sevmeye üzerine yaptıkları diyalogtan sonra kabul alır. İnternken acil gelen bir hastayı amaliyat etmek zorunda kalır ancak bunu hocalarından izin almadan yaptığı için atılmak teh-

likesi ile karşı karşıya kalır. Ancak hastanın durumu acil olduğundan ve hayatta kaldığı için hocası onu tebrik eder. Bu aşamadan sonra riskli beyin ameliyatları gerçekleştirmeye başlayan Ben epilepsi nöbeti geçiren bir kızı başarılı bir şekilde ameliyat ederek üne kavuşur ve aynı zamanda kliniğin en geç şefi olur. Bu sırada karısı ikiz bebeklere hamiledir ancak ne yazık ki düşük doğum gerçekleşir. Bu olay beyinden yapışık ikiz bebeklerin ameliyat edilmesi tekliyle aynı zamana denk düşer ve Ben bu zor ve riskli ameliyatı gerçekleştirmeyi göze alır. Ancak önemli bir sorun vardır. Daha önce böyle bir ameliyat sonrasında bebeklerinin her ikisinin de canlı kalması mümkün olmamıştır. Bunun en önemli nedeni aşırı kan kaybından iki bebekten birinin ölmesidir. Ancak Ben uzun süre boyunca bu sorunu nasıl çözebileceğini düşünür ve nihayet çözümü bularak ameliyatı başarılı bir şekilde her iki bebeği de kurtararak gerçekleştirir.

2.2.Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırma kapsamında, Yetenekli Eller: Ben Carson Hikayesi film içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. İçerik analizi metinlere ve kullanıldıkları bağlamalara yönelik anlamlı ve geçerli çıkarımlar yapabilmek için kullanılan bilimsel bir araştırma yöntemidir (Krippendorff, 2004). İçerik analizi, sadece görünen kısma değil arka planda kalan ve yoruma dayanan kısma da dayanmaktadır. Bu doğrultuda metnin tema ve içeriğinin birincil okumayla ele alınırken, bağlam dokusunu da ikincil okumayla incelemektedir (Schreier vd., 2019).

Bu şekilde filme ulaşılmış ve izlenmiştir. Filmin tamamı araştırma sürecine dahil edilmiştir. Filmde üstün yetenekli bireyle ilgili ve Tannenbaum'un Yıldız Modeli ile ilişkilendirilebilecek her sahne içerik analizi ile incelenmiştir. Belirlenen temalara uygun kısımlar saptanarak analiz edilmiştir.

Güvenirliğin sağlanması için araştırmacıdan bağımsız iki alan uzmanını görüşü alınmıştır. Uzmanların tema listelerine ilişkin yaptıkları incelemelerde görüş ayrılığına düşülen durumlarda diğer uzmandan ortak görüş alınarak yeniden kodlama yapılmış, görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kodlamalar tespit edilmiştir. Araştırmacı ve uzmanlar arasındaki görüş birliği ve ayrılıklarının araştırmanın güvenilirliği üzerindeki etkisi, Miles ve Huberman'ın formülünden $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$ yararlanılarak ince-

lenmiştir (Miles - Huberman, 2021). Yapılan inceleme sonucunda araştırmacı ve iki uzmanın görüşleri arasındaki uzlaşma (güvenirlilik) sırasıyla %90 ve %92 olarak bulunmuştur.

2.3.Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda, araştırmacının uzmanlık alanı, deneyimi ve yetkinliği inandırıcılık açısından önemlidir (Patton, 2002). Bu bağlamda, araştırmacının üstün yetenekli yetişkinler, çocuklar ve ebeveynleriyle ilgili 22 yıllık çalışma deneyimi bulunmaktadır. Araştırmacı, bilimsel çalışmalarının bir bölümünde üstün yetenekli çocukların ebeveynlerine yönelik eğitimler düzenlemiştir. Ayrıca, üstün yetenekli çocukların tanınması konusunda da uzmandır.

3.Bulgular

Bu araştırmada, üstün yetenekli bireylerin özelliklerini ve yetenek gelişimi konusunda eğitimsel süreçlerinde ihtiyaç duydukları desteği daha iyi anlamak için 'Yetenekli Eller: Ben Carson Hikayesi' filmi, Taenbaum'un Yıldız Modeli bağlamında incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmektedir. Çalışmada araştırma sorusu doğrultusunda ulaşılan temalara ve alt temalara Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1: Üstün yetenek ve bilişsel kapasite ile ilgili temalar, alt temalar, alt temayı vurgulayıcı diyalog ve sahne örneği

Tema	Alt Tema	Alt temaya ilişkin vurgulayıcı diyalog	Alt temaya ilişkin vurgulayıcı sahne örneği
Üstün Yetenek ve Bilişsel kapasite	Çalkantılı akademik başarı	İlkokulda akademik olarak başarısız olmasına karşın orta okulda başarısı yükselmiştir. Üniversiteyi burslu okumuş Johns Hopkins üniversitesindeki ihtisas bölümüne 125 kişi arasından seçilen 2 kişiden biri olmayı başarmıştır.	İlkokul başarısızlık sahnesi (7dk 09 sn -8dk 29sn) Orta okul başarı sahnesi (27dk,56sn)

		- 28dk, 10sn) Üniversiteyi burslu oku- duğuna dair sahne (45dk,43 sn - 46dk,47sn) 125 kişi ara- sından seçil- diği sahne (50dk,38sn - 52dk,30sn) Ben'in sınıf- taki sınavın- dan başarısız olduğunu gösterene sahne (7dk 09 sn -8dk 29sn) Derste öğ- retmenin söylediklerini zihninde canlandığı sahne (14dk 07sn-15dk 37sn) Basın açık- laması sah- nesi (1saat 28dk 30sn- 1saat 30dk)
Beklenmedik başarısızlık	-Benjamin kaç tane doğrun var? - hiç. -Dokuz mu dedin aferin sana -hayır öğretmenin hiç dedi	
Gelişmiş Hayalgücü	-Ve başardım anne, zihnimde can- landırdım. Beynimle gördüm. -Bu iyi Ben, hayalgücün çalışıyor.	
Mesleki Başarı	-Tebrikler Dr.Carson başardınız. -Harika iş çıkardın Ben. Basın açıklamasında: Dr.Carson bu ameliyatı nasıl gerçekleştirdiğiniz? Bu dünyada ilk defa yapılıyor.	

Tablo 1.'de de görüldüğü üzere, üstün yetenek ve bilişsel kapasite açısından alt temalar, alt temalara uygun diyalog ve sahne örnekleri incelendiğinde

film Tannenbaum'un Yıldız Modeline uyduğu söylenebilir. Bu doğrultuda uyumu ortaya koyabilmek adına model temalarla eşleştirilerek ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 2: Sıradışı beceriler ve yetenek alanları ile ilgili temalar, alt temalar, alt temayı vurgulayıcı diyalog ve sahne örneği

Tema	Alt Tema	Alt temaya ilişkin vurgulayıcı diyalog	Alt temaya ilişkin vurgulayıcı sahne örneği
	El göz koordinasyonu	(Burada konuşma bulunmamaktadır)	Bilardo oynama sahnesi (3dk 04sn-3dk 58sn) ve (1saat 15dk 17sn - 1 saat 15dk 54 sn)
Sıradışı Beceriler ve yetenek alanları	Otonom öğrenme	-Taşlarla ilgili kitaplar nerede acaba?	Yolda taş bulduğu ve kütüphanede onu araştırmaya gittiği sahne (28dk,58sn-29dk,02sn)
	Derin okuma becerisi	(Bu sahnede diyalog bulunmamaktadır)	Siyam ikiz bebekleri ayırmak için okuma yaptığı sahne (1 saat, 13 dk, 03 sn - 1 saat 13dk 17 sn)

Tablo 2’de görüldüğü üzere sıradışı beceriler ve yetenek alanları incelendiğinde el göz koordinasyonu, otonom öğrenme ve derin okuma gibi alt beceriler ortaya çıkmaktadır. Bunların da Tanennbaum’un Yıldız Modeli ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 3: Annenin etkisi ve çevreyle ilgili temalar, alt temalar, alt temayı vurgulayıcı diyalog ve sahne örneği

Tema	Alt Tema	Alt temaya ilişkin vurgulayıcı diyalog	Alt temaya ilişkin vurgu-sahne örneği
Annenin etkisi ve çevre	Anne etkisi	B: Bana salak diyorlar. A: notlarını düzeltebilirsin. Böyle notlar almaya devam edemezsin, hayatın senden istediği bu değil.	Müdürden çıkış sahnesi (9dk 05sn – 11dk 31sn)
		A: Televizyon izlemeyi bırakacak ve kitap okumaya başlayacaksınız (otoriter anne)	Televizyon izleme sahnesi (25dk, 09sn – 26 dk 21sn)
		A: - Kitaba ihtiyacın yok, kitap senin içinde (cesaretlendirme)	Ameliyat öncesi cesaretlendirme sahnesi (1 saat 13dk 25sn – 1 saat 15dk)
	Olumlu çevre des-teği	Evet çocuklar size bir soru bunun ne olduğunu bilen var mı? (bir taş gösterir). B: O bir obsidyen. Ö: Nasıl oluşur? B: Volkanik bir patlamanın ardından. Ö: çıkışta yanıma gel Ben.	Fen bilgisi dersi sahnesi (29dk, 10sn – 31dk, 08sn)

(Çıkışta) B: Özür dilerim. Ö: Neden özür diliyorsun bir kapı açtın sen (mikroskop- ta bir şey gösterir) Bunun ne olduğunu biliyor musun? Bu başka bir dünya Benjamin. Sen arttık bambaşka bir dünyaya adım attın.

B:Yale bana fazla geldi, benim burda ne işim var ki?

KA:zorlamak mı? Burda burslu okuyorsun ve üçüncü sınıftasın.

B:Evet ama burayı herkes birincilikle bitiriyor. Benim notlarım berbat, özellikle de kimya. Eğer son sınavı da veremezsem bursumdan olacağım. Bu da demek oluyor ki doktor olmayı unut.

KA: Bir dakika yavaş ol. İyi olduğun ne var? Dersler arasında en çok hangisinde iyisin?

B: Bilmiyorum. Okuma, okumada iyiyim. Tek yapacağım okumak olsa harika olurdu ama günde sekiz saat derse giriyorum ve o sıkıcı hocaları dinliyorum.

KA: O zaman o derslere girme. Ya da bilmiyorum belki de ben anlamıyorumdur.

B: hayır hayır anlıyorsun teşekkür ederim.

-Oğlunuzu nasıl disipline edeceğimi bilemiyorum Bayan Carson. Ayrıca son dönemdeki notlarını gördünüz mü?

-Benjamin siyahi bir öğrenci, babasız büyüyen bir çocuk. Bizim okulumuza geldiğin pek çok açıdan dezavantajlıydı. Sizin neyin var, kendinizden utanın.

A:baksana kanka (Ben'i göstererek) göm-

Kız arkadaşının destek olma sahnesi (45dk,43 sn - 46dk,47sn)

Müdür odası sahnesi (8dk, 33sn- 9dk, 05sn)

Ödül töreni sahnesi (33dk,36sn - 34dk, 08sn)

Olumsuz çevre koşulları

leğini kimya dersinde kullanacaklarmış. Öyle kötü kokuyor ki içindeki bakterileri inceleyeceklermiş.

Dolaylı olarak etki edenler

A:Efendim burdaki bütün kitapları okudunuz mu?
P:Büyük kısmını. Neden?
A:Sadece sordum.

Zorbalığa uğradığı sahne (37dk,35sn - 38dk, 20sn)
Annenin yanında çalışmaya başladığı Profesörle olan sahne (25dk - 25dk, 15sn)

Tablo 3'te görüldüğü üzere annenin ve çevrenin hem olumlu hem olumsuz koşullarıyla ilgili temalar ve alt temalara yer verilmiştir. Ayrıca sahnelerden örnekler sunulmuştur.

Tablo 4: Psikolojik sağlamlık, kendini adama ve duygusal büyüme ilgili temalar, alt temalar, alt temayı vurgulayıcı diyalog ve sahne örneği

Tema	Alt Tema	Alt temaya ilişkin vurgulayıcı diyalog	Alt temaya ilişkin vurgulayıcı sahne örneği
Psikolojik sağlamlık, kendini adama ve duygusal büyüme	Kendini adama	Bilardo oynarken bile ameliyatı nasıl yapabileceğini düşünür, aklına bir fikir gelir ve o güne kadar imkansız gibi görünen ameliyatı başarılı bir şekilde gerçekleştirir. (Bu sahnedeki diyaloglar çok uzun olduğu için burada yer verilmemiştir.	Zor siyam ikizi ameliyatı için hazırlık sahnesi (1saat,15dk,18sn - 1saat,30dk,10sn)
	İç motivasyon	Sınıftaki yarışma ortamı gösteriliyor herhangi bir diyalog bulunmuyor	Spelling yarışmasındaki per-

Öfke kontrolünü öğrenme isteği	B: Tanrım ben ne yapıyorum lütfen lütfen bu öfkeyi al benden!	formans sahnesi (27dk,56sn – 28dk, 10sn) Bıçaklama sahnesi (42dk,25sn – 43dk, 28sn)
--------------------------------	---	--

Tablo 4’te görüldüğü üzer psikolojik sağlamlık, kendini adama ve duygusal olarak büyümeyle ilgili kendini adama, iç motivasyon ve öfke kontrolünü öğrenme isteği alt temaları şekillenmiştir. Bu alt temalara ilişkin diyalog ve sahnelerin dakikaları paylaşılmıştır.

Tablo 5: Fırsatlar ve kritik anlarla ilgili temalar, alt temalar, alt temayı vurgulayıcı diyalog ve sahne örneği

Tema	Alt Tema	Alt temaya ilişkin vurgulayıcı diyalog	Alt temaya ilişkin vurgulayıcı sahne örneği
Fırsatlar ve Kritik Anlar	Fırsatların değerlendirilmesi	B:ben bu ameliyatı yapamam. S:ama yapman lazım tüm hocalar kongrede ve hastanın durumu çok acil. Ameliyatı yapar ve hasta kurtulur.	Acil ameliyat sahnesi (55dk,36sn – 57dk,53sn)
	Kritik anlar	(Çıkışta) B: Özür dilerim. Ö: Neden özür diliyorsun bir kapı açtın sen (mikroskopta bir şey gösterir) Bunun ne olduğunu biliyor musun? Bu başka bir dünya Benjamin. Sen arttık bambaşka bir dünyaya adım attın. H:Bu sene 125 başvuru var ve sadece 2 kişi kabul ediyoruz. Neden seni alalım? B:Notlarım iyi ve mükemmel referanslarım var. H:Herkezin var. B: Johns Hopkins ilk tercihim hatta tek	Fen bilgisi dersindeki öğretmenini keşfetme sahnesi (29dk,10sn – 31dk, 08sn) İhtisas için

	tercihim. H:Özgüveniniz tam ve bu bir beyin cerrahı için iyi bir meziyet. Peki neden beyin cerrahı olmak istiyorsun? B:Çünkü beyin bir mucize gibidir. H:mucizelere inanır mısın? B:Bir çok doktor inanmaz ama ben inanıyorum. Açıklayamadığımız şeyler var. Örneğin Handel'e bak. Bestelediği eserleri üç haftada nasıl bestelemiş olabilir ki? İlham kaynağı burası. İmkansız şeylerin kaynağı burası. H:Klasik müzik sever misin? B:bayılırım. H: Ben de öyle bence o zaman biz sanırım iyi anlaşıcağız.	girdiği programda mülakat sahnesi (50dk,38sn - 52dk,30sn)
Şans	Yürürken yerde bir siyah taş bulur, inceler ve kütüphaneye taşlarla ilgili bir kitap bulmaya gider.	Siyah taşı bulma sahnesi 28dk,48sn- 29dk,10sn)

Tablo 5 incelendiğinde Tanennbaum'un Yıldız Modelinde ele alınan şans faktörüne ilişkin fırsatlar ve kritik anlarla ilgili alt temalar görülmektedir. Filmde bu alt temaların şekillendiği sahne örnekleri ve vurgulayıcı diyaloglar paylaşılmıştır.

3.1.Üstün Yetenek ve Bilişsel Kapasite

Araştırma sorusuna ve Tannenbaum'un Yıldız Modeline göre üstün yetenek ve bilişsel kapasite ile ilgili olan bu tema ile ilgili film temelinde dört alt temaya ulaşılmıştır. Bunlar, çalkantılı akademik başarı, beklenmedik başarısızlık, gelişmiş hayalgücü ve mesleki başarı alt temalarıdır.

Çalkantılı Akademik Başarı

Filmin genelinde Ben Carson'un çalkantılı akademik başarısıyla ilgili çeşitli sahneler yer almaktadır. Bu konudaki ilk sahne, sınıfta değerlendirme

sonuçlarının paylaşıldığı ve Ben'in sıfır doğru yaptığı sahnedir. İkinci sahne ise müdür odasında geçen ve müdürün Ben'in başarısızlığı ile ilgili annesine serzenişte bulunduğu sahnedir. Üçüncü sahne ise Ben'in yavaş yavaş başarısının arttığı yine sınıfta geçen bu defa değerlendirme sonuçlarının 25 üzerinden 24 doğru yaptığı sahnedir. Bu sahneden sonra akademik başarısı hızla artmakta, sınıfta yaptıkları spelling (heceleme) yarışmasında önce ilk beşe sonra ilk üçe en son da son ikiye kalarak kazanması ve birincilik ödülü almasıyla sonuçlanmaktadır.

Ben'in akademik başarısının yükseldiğini kız arkadaşıyla üniversite bahçesinde konuştuğu sahnede de görmekteyiz. Ben üniversiteyi burslu kazanmıştır. İlerleyen dönemlerde de Johns Hopkins üniversitesindeki beyin cerrahisi programına 125 kişi arasından seçilen iki kişi arasında yer almasından da anlaşılmaktadır.

Beklenmedik Başarısızlık

Ben, beklenenin altında düşük başarı sergilemektedir. Bu durum filmde birkaç sahnede karşımıza çıkmaktadır. Bunun ifade edildiği ilk sahne okul müdürünün akademik başarısından bahsettiği sahnedir. Bir diğer sahne de yine kız arkadaşıyla üniversite bahçesinde sohbet ederlerken üniversiteyi burslu kazandığını ancak notları düşük olduğu için bursunu kaybetme riskiyle karşı karşıya olduğunu söylediği sahnede görülmektedir.

Filmde beklenenin altında düşük başarı sergileme nedenleri olarak siyahi olmasına, küçükken özgüveninin zayıf olmasına, ailesinin sosyoekonomik düzeyinin düşük olmasına ve arkadaşları tarafından zorbalığa maruz kalma durumlarıyla vurgu yapılmaktadır. Ayrıca, bundan dolayı kendine olan güveni de zayıftır ve yapamayacağına, başarılı olamayacağına inanmaktadır. Ancak filmin ilerleyen kısımlarında annesinin desteği sayesinde bu durumun üstesinden geldiği anlatılmaktadır.

Gelişmiş Hayalgücü

Üstün yetenek ve bilişsel kapasite teması altında yer alan bir diğer tema gelişmiş hayalgücü alt temasıdır. Bu alt tema filmde annesinin ona 'istersen hayal edebilirsin, zihninde canlandırabilirsin' dediği sahne ile başlamaktadır. Daha sonra bir gün Ben öğretmenin sınıfta anlattıklarını zihninde canlandırır-

bildiğini fark eder ve buna çok sevinir. Daha sonra okuduğu kitaplarda da hayalgücünü kullandığı görülmektedir.

Son olarak ona büyük başarı ve ün kazandıran bitişik siyam ikizleri ameliyatını nasıl yapacağını planlarken yine gelişmiş hayalgücünden feyz aldığını vurgulanmaktadır. Bahsi geçen sahnede bu zorlu ameliyatı yapması için bir çözüm üretmesi gerekir. Çünkü bugüne kadar yapılmış hiçbir ameliyatta her iki bebeğin de sağ kalması mümkün olmamıştır. Ancak Ben hayalgücünü ve yaratıcılığını kullanarak bardo oynadığı bir anda evde musluğun damladığını hatırlar ve bebeklerin kaplarını bir musluk gibi değerlendirerek bir saatliğine musluğu kapatarak (kalpleri durdurarak) müdahale edebileceğini fark eder ve bunu başarılı bir şekilde uygular.

Mesleki Başarı

Elde ettiği mesleki başarı, üstün yetenek ve bilişsel kapasitesine dair bir diğer alt temadır. Bunu filmde üç farklı sahnede görmek mümkündür. İlk sahne hastanedeki diğer doktorların konferansta oldukları için acil gelen bir hastayı tek başına başarılı bir şekilde ameliyat etmesiyle görülmektedir. İkinci sahne ise yine başarılı bir şekilde sürekli epilepsi nöbeti geçiren bir kızı ameliyat ettiğini gösteren ve bu konuda demec verirken ‘yeni başladım, aslında hala çaylağım’ dediği sahnedir. Son sahne ise siyam ikizlerinin ameliyatından sonra verdiği demecle görülmektedir.

3.2.Sıra Dışı Beceriler ve Yetenek Alanları

Tannenbaum’un Yıldız Modelinde ele alınan ikinci bileşen özel yeteneklerdir. Araştırma sorusuna istinaden bu bağlamda ortaya çıkan ikinci tema sıradışı beceriler ve tıp alanında yetenek temasıdır. Bu tema bağlamında film analizinde üç alt tema belirlenmiştir. Bunlar, el göz koordinasyonunda yetenek, otonom öğrenme yeteneği ve derin okuma becerisidir.

El Göz Koordinasyonu

El göz koordinasyonu cerrahi alanında ihtisas yapmak isteyen bireyler için büyük önem taşımaktadır. Filmin ismi de ‘Yetenekli Eller: Ben Carson Hikayesi’ (Gifted Hands: Ben Carson Story), Ben’in yetenekli ellerinden hareketle konulmuştur. Ben mükemmel el göz koordinasyonuna sahiptir. Bunu üç farklı sahnede görmek mümkündür. Birinci sahne filmin hemen başında yer

alan (3dk21sn) karısıyla bilardo oynadığını gösteren sahnedir. Ben bir yandan eşiyle konuşurken, diğer yandan tüm bilardo toplarını fire vermeden deliklere sokar. İkinci sahne ise üniversitede beyin ile ilgili ders anlatan bir hocanın ifadelerine dayanan sahnedir. Hoca iyi bir beyin cerrahının ne gibi özelliklere sahip olması gerektiğini anlatırken şu ifadeleri kullanır (44dk,55sn -) ‘bir de kusursuz el ve göz koordinasyonu lazım, o da bir yetenektir.’ Hemen sonraki sahnede Ben arkadaşlarıyla langırt oynamaktadır ve tüm vuruşları gol olmaktadır. Ben’in el göz koordinasyonun iyi olduğunu vurgulayan diğer sahneler ise film genelinde gösterilen ameliyat sahneleridir.

Otonom Öğrenme

Sıradışı beceriler temasının altında yer alan bir diğer önemli beceri ise otonom öğrenmedir. Otonom öğrenme kişinin kendi öğrenme sürecini yönettiği bir öğrenme sürecidir. Filmde bu üç farklı sahnede ele alınmaktadır. İlk sahne ilköğretim döneminde yerde siyah ve diğerlerinden farklı bir taş bulmasıyla ele alınmaktadır. Ben bu taşın farklı olduğunu gözlemler ve hemen kütüphaneye giderek taşlarla ilgili bir kitap ister. Otonom öğrenmenin ele alındığı ikinci sahne ise, yine ilköğretim döneminde televizyonda izlediği bilgi yarışması programının gösterildiği sahnedir. Ben kardeşine ‘bütün bunları nasıl biliyorlar?’ diye sorar. Daha sonra bilgi yarışmasında bilmediği konular çıktığında (müzik, resim gibi konularla ilgili sorular) bu konuda kendini geliştirmek ve bilgi edinmek için müzeleri gezmeye ve klasik müzik dinlemeye başlar. Üçüncü ve son sahne ise, kimsenin henüz yapamadığı ameliyat için çözüm üretmesi gerektiğinde kendi kendine öğrenme süreçlerini yönetmiş ve çözüme ulaşmayı başarmıştır.

Derin Okuma Becerisi

Ben okumaya annesinin baskısıyla ilköğretim yıllarında başlar. Annesi televizyon izleyebilmesi için hem Ben’e hem de kardeşine haftada iki kitap okuma şartını getirir. Böylece Ben düzenli olarak kütüphaneye gitmeye ve okuduklarını özetleyerek annesi için raporlaştırmaya başlar. Derin okuma konusunda iyi olduğunu gösteren sahne kız arkadaşıyla sohbet ettiği sahnede ortaya çıkar. Ben üniversiteyi burslu kazandığından ancak notlarının düşük olduğu için bursunun kesileceğinden bahsettiğinde kız arkadaşı ‘peki en iyi yaptığın şey nedir?’ diye sorar Ben de en iyi yaptığı şeyin ‘okumak’ olduğunu

söyler. Bunun üzerine sıkıcı bulduğu derslere girmekten vaz geçer ve tek başına konuları okuyarak sınavlarda başarı elde eder. Bir diğer sahne de, siyam ikizlerini ameliyat etmesi için Almanya'dan davet aldığında çözüm üretmek adına sürekli okumasıdır.

3.3. Anne Etkisi ve Çevre

Araştırma kapsamında ulaşılan üçüncü tema annenin etkisi ve çevre temasıdır. Bu tema Tannenbaum'um Yıldız Modelindeki çevresel faktörler bileşenine denk düşmektedir. Bu tema kapsamında film analizinde dört alt temaya ulaşılmıştır. Bunlar; anne etkisi, olumlu çevre desteği, olumsuz çevre koşulları, dolaylı olarak etki eden kişiler alt temalarıdır.

Anne Etkisi

Anne etkisi Ben'in hayatını ve başarısını en çok etkileyen unsurdur denebilir. Filmin genelinde annenin Ben'e karşı inancının tam olduğunu, yeteneklerini geliştirebileceğine inandığını, onun akıllı bir çocuk olduğunu düşündüğünü görmek mümkündür. Bunun ortaya konduğu ilk sahne Ben ile annesinin müdürün yanından çıktığı sahnedir. Aralarında geçen diyalog şu şekildedir 'B: bana salak diyorlar. A: notlarını düzeltebilirsin. Böyle notlar almaya devam edemezsin, hayatın senden istediği bu değil.' Annenin film boyunca Ben'i cesaretlendirmeye çalıştığı ve ona bu konuda maddi, manevi destek olmaya çaba sarf ettiği görülmektedir. Maddi destek konusunda verilebilecek bir diğer örnek de annesinin Boston'da kiraya verdikleri evlerini kiracıdan alarak Ben'in daha iyi bir okula gitmesini sağlamak için Detroit'ten Boston'a taşınmaları için topladığı tüm parayı harcamasında görülmektedir. Bir diğer sahne de Ben'e daha iyi kıyafetler alabilmek için yine biriktirdiği paraları Ben'e verir.

Annenin filmin bazı sahnelerinde otoriter ve kuralcı bir tavır sergilediği de görülmektedir. Bu durum iki sahnede ortaya çıkmaktadır. İlki çocuklarına kitap okumayı ve kütüphaneye gitmeyi şart koştuğu sahnedir. Diğeri de kendisi ruh sağlığı hastanesinde yattığı dönemde (bu çocuklara söylemez) onlardan çarpım tablosunu ezberlemelerini istediği sahnede görmek mümkündür. Ancak annenin bu otoriter ve kuralcı tavrı hep Ben'in ve ağabeyinin gelişimini desteklemek için olduğu görülmektedir.

Annenin duygusal desteğinin görüldüğü sahneler ise Ben ve eşinin bebeklerini kaybettikleri zaman yanlarında olduğunu gösteren sahne ile zorlu ameliyat öncesi ve sonrası Ben'e olan güvenini gösterdiği sahnelerdir. Ameliyat için çözüm üretmesi gerektiğinde annesi Ben'e şu cümleyi kurar: 'kitaba ihtiyacın yok, kitap senin içinde!'

Olumlu Çevre Desteği

Ben'in çevresi sadece annesinden ibaret değildir. Ben'in potansiyelinin yeteneğe dönüşmesinde olumlu destek sunan başka bileşenlerin de olduğunu görmekteyiz. Bu bağlamda bu temada yer alan bir alt tema da olumlu çevre desteği alt temasıdır. Bu alt temayı destekleyen iki sahne bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi Ben'in fen bilgisi öğretmenin ona mentorluk yaptığını gördüğümüz labaratuavardaki sahnedir. Öğretmeni Ben'e 'bir kapı açtın sen. Bunun ne olduğunu biliyor musun Ben? Bu başka bir dünya. Sen artık bambaşka bir dünyaya adım attın' der ve onu bilimle tanıştırmış olur.

Ben'e olumlu destek sunan bir diğer kişi de daha sonra eşi olacak olan, üniversite döneminde kız arkadaşı olan Betty'dir. Ben üniversiteyi bırakmayı düşündüğü sırada ona destek olduğunu gösteren sahne bunun göstergesidir. Ayrıca daha sonra evlendiklerinde de ikiz bebeklerini hamileyken kaybetmesine rağmen Ben'e 'git hastaların seni bekliyor' der ve onu önemli bir ameliyata girmesi konusunda cesaretlendirir.

Olumsuz Çevre Koşulları

Film boyunca Ben'in yetenek gelişimini destekleyen olumsuz çevre koşullarının olduğu da görmek mümkündür. Olumsuz çevre koşulları da anne etkisi ve çevre temasını altında bir alt tema olarak değerlendirilmektedir. Olumsuz olan bazı durumların aslında yetenekli bireye uzun vadede kazançlar sağladığı görülmektedir. Bunun ortaya konduğu üç sahne tespit edilmiştir. İlk sahne müdürün annesiyle konuştuğu ve Ben'in hem davranışlarından hem de notlarından şikayet ettiği sahnedir. Bu sahne olumsuz bir sahne olsa da aslında Ben'in yetenek gelişimini olumlu etkilemiştir. Çünkü bu olaydan sonra annesi Ben'e daha fazla yüklenmeye, kendine inanmaya ve yeteneklerini geliştirmesi konusunda destek olmaya başlamıştır.

Filmdeki ikinci sahne, ödül töreni sırasında yaşanan durumdur. Ben ödülünü aldıktan sonra bir öğretmen söz alır ve rencide edici şu cümleleri sarf eder: ‘Benjamin siyahi bir öğrenci, babasız büyüyen bir çocuk. Bizim okulumuza geldiğin pek çok açıdan dezavantajlıydı. Sizin neyiniz var, kendinizden utanın.’ Burada Ben’in zor koşullarda büyüdüğü de anlaşılmaktadır. Siyahidir ve babasız büyümektedir ki bu durum sosyoekonomik düzeylerine de etki etmektedir. Bu olaydan sonra hem Ben hem de annesi çok rencide olur. Ancak bunun Ben’e yansımaları hırslanmaktır, annesine yansımaları da daha iyi bir okul için Boston’a gitme konusundaki düşüncelerini hızlandırmaktır. Bu şekilde Ben daha iyi bir okula gitmeye başlar.

Olumsuz çevre koşullarıyla ilgili diğer sahneler ise Ben’in iki ayrı okulda zorbalığa maruz kaldığını gösteren sahnelerdir. İlkinde Ben’in akademik başarısızlığı ile dalga geçerler, ikincisinde ise kıyafetleri ve müzik zevkiyle. Ben’in her iki sahnede de öfkesine yenik düşerek arkadaşlarına vurduğu ve okul yönetimi nezdinde zorbalık yapan çocuk olarak etiketlendiği görülmektedir.

Dolaylı Etki Eden Kişiler

Dolaylı etki edenler anne etkisi ve çevre temasının son alt temasıdır. Ben’in yetenek gelişimine dolaylı olarak etki eden ve potansiyelinin gerçekleşmesini sağlayan iki önemli kişi bulunmaktadır. Bunlar Ben ile birebir temas halinde değildir ancak onun hayatında etkili insanlardır. Bunlardan ilki annesinin yanında çalışmaya başladığı profesördür. Annesi temizlik için evlere gitmektedir ve bu evlerden bir tanesi de bir profesöre aittir. Evin bir odası kütüphane gibidir ve yüzlerce kitapla doludur. Annesi bu odayı ve kitapları görünce çok etkilenir, kendisinin okuma yazması yoktur. Eve döndüğünde Ben ve ağabeyine kitap okumayı şart koşar. Ayrıca profesörden ona okuma yazmayı öğretmensini ister.

Ben’e dolaylı etki eden bir diğer kişi de annesinin başvurduğu klinikteki psikiyatri uzmanıdır. Bir sahnede Ben’in annesi kendini çok depresif hisseder ve çocuklarına yetemediğini düşünür, hatta intihar etmeyi düşünür. Buna istinaden bir kliniğe gider ve yardımcı olmalarını ister ancak parası yoktur. Bu noktada psikiyatri uzmanı ona ücretsiz destek olacağını söyler ve kliniğe yatırır. Çocuklar annelerinin durumunu bilmez, ancak anne sağlığına kavuşarak

eve geri döndüğünde onlarla daha çok ilgilenir ve yeteneklerini geliştirme noktasında daha talepkâr ve kuralcı davranmaya başlar ki bu durum onların disipline olmalarını sağlar.

3.4.Psikolojik Sağlamlık, Kendini Adama ve Duygusal Büyüme

Film analizinde Tanennabum'un Yıldız Modeli ve araştırma sorusu doğrultusunda ortaya çıkan dördüncü tema psikolojik sağlamlık, kendini adama ve duygusal büyüme temasıdır. Bu tema kapsamında kendini adama, iç motivasyon, öfke kontrolü olmak üzere üç alt tema oluşmuştur.

Kendini Adama

Kendini adama alt teması filmin çeşitli sahnelerinde karşımıza çıkmaktadır. Örneğin Ben bilardo oynarken bile zorlu siyam ikizleri ameliyatını nasıl gerçekleştireceğini düşünmektedir. Bir diğer örnek de üniversitede başarısız olmaktan korktuğu kimya dersini rüyasında bile çalışması ve sınavda çıkacak soruyu rüyasında gördüğü sahnedir. Kendini o kadar vererek çalışmaktadır ki bilinçaltına sirayet eder. Kendini adadığını gördüğümüz üçüncü ve son sahne de daha hastanede stajyerken yapmak zorunda kaldığı acil ameliyatın olduğu sahnedir. Kendini işine o kadar adamıştır ki ceza alma ya da meslekten men edilme pahasına ölmekte olan hastayı ameliyat eder ve sağlığına kavuşmasını sağlar.

İç Motivasyon

İç motivasyon alt teması üç farklı sahnede karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan ilki, her ne kadar kütüphaneye ilk başta annesini memnun etmek için gitmeye başlasa da daha sonraki süreçte bunu iç motivasyonla yapmaya başlar. Örneğin yerdeki siyah taşı bulduğunda merak eder ve kütüphaneye bu konuda bir kitap bulmak üzere gider.

İç motivasyonun vurdulandığı bir diğer sahne de Ben'in doktor olmaya karar verdiğini söylediği sahnedir. Derste dinlediği hikayeden etkilenir ve kendisi de doktor olmak ister. Bu noktadan sonra kendine bir hedef belirlemiştir ve bu hedefe ulaşmak için kendi isteğiyle harekete geçer. İç motivasyonun vurgulandığı diğer sahneler de yine kimseyi memnun etmek amacıyla değil, sadece kendisini kendisine kanıtlamak üzere sınıftaki spelling (heceleme) yarışmasında kendisini geliştirme çabasının gösterildiği sahnelerdir.

Öfke Kontrolünü Öğrenme İsteği

Psikolojik sağlamlık, kendini adama ve duygusal büyüme temasında yer alan bir diğer alt tema da öfke kontrolünü öğrenme isteği alt temasıdır. Ben'in öfke sorunun olduğunu gösteren birkaç sahne bulunmaktadır. Bunlardan ikisi arkadaşları tarafından zorbalığa maruz kaldığı sahnelerdir. Diğeri ise annesine karşı öfkelenildiği ve üzerine yürüdüğü sahnedir.

Ergenlik döneminde, yeni başladığı okulda arkadaşları aracılığıyla bir bıçak edinir. Onunla dalga geçen bir çocuğa saplamaya çalışır ancak neyseki bıçak kalitesizdir ve kırılır, çocuğa da bir şey olmaz. Ancak o sahnenin sonunda Ben eve koşar ve öfkeyi kontrol edebilmesi için dua eder.

3.5.Fırsatlar ve Kritik Anlar

Film analizinde ortaya çıkan son tema fırsatlar ve kritik anlar temasıdır. Bu tema kapsamında fırsatların değerlendirilmesi, kritik anlar ve şans alt temaları ortaya çıkmıştır. Tannenbaum'un Yıldız Modelinde yıldızın bu bileşeninden 'şans' faktörü olarak bahsedilmektedir. Ben'in hayatında da filmde gördüğümüz ve bu kategoriye alınabilecek durumlar mevcuttur.

Fırsatların Değerlendirilmesi

Fırsatların değerlendirilmesi yetenek gelişimi için büyük önem taşımaktadır. Filmde bunu konu edinen sahnelerden bir tanesi Ben'in daha stajyerken acil gelen hastayı ameliyat etmesidir. Burada bir risk vardır, ancak Ben bu riski, hastayı kurtarmak adına alır ve bu ona yeni kapılar açar. Filmde buna vurgu yapan bir diğer sahne de kütüphaneye gidip kitap edinme sahnesidir. Annesi ona bir kapı aralamıştır o da bu fırsatı kendini geliştirmek için değerlendirmiştir.

Kritik Anlar

Bu tema altında yer alan bir diğer alt tema da kritik anlar alt temasıdır. Yetenek gelişiminde kritik anlar, hayatın önemli dönüm noktalarını oluşturmaktadır. Ben'in fen bilgisi öğretmenin onu fark etmesi önemli bir andır. Bir diğer kritik bir an da beyin cerrahisi mülakatında hocasının da Ben gibi klasik müzik seviyor oluşudur. Ben verdiği örnekte Handl'dan örnek verince hocasının gözü parlar ve Ben ile anlaşacaklarını düşünerek programa kabul eder.

Şans

Tannenbaum'um Yıldız Modelinde diğer modellerde yer almayan 'şans' faktörü yetenek gelişiminde, potansiyelin üstün zekaya dönüşmesinde çok önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Şans bu son temanın alt teması olarak Yetenekli Eller: Ben Carson Hikayesi filminde de karşımıza Ben'in yerdeki siyah taşı fark edip, incelemek istediğini gösterdiği sahnede mevcuttur.

Buna ek olarak babasız olmasına rağmen böylesine ilgili bir anneye sahip olması, sonrasında da onu destekleyen bir eşinin olması şans faktörü açısından önemli sayılabilecek unsurlar olarak görülmektedir.

4.Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada Tannenbaum'um Yıldız Modeli temele alınarak Yetenekli Eller: Ben Carson Hikayesi filmi yetenek gelişimi ve potansiyelin yeteneğe dönüşümü temelinde incelenmiştir. Film, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda Tannenbaum'un Yıldız Modeliyle de uyumlu olarak beş temaya ulaşılmıştır. 1) Üstün yetenek ve bilişsel kapasite, 2) sıradışı beceriler ve yetenek alanları, 3) annenin etkisi ve çevre, 4) psikolojik sağlamlık, kendini adama ve duygusal büyüme ve son olarak da 5) fırsatlar ve kritik anlar analiz sonucunda ulaşılan temalardır. Üstün yetenekli bireyleri tanımlamak ve tanılamak için pek çok model ve kuram ortaya atılmıştır. Ancak Tannenbaum'un Yıldız Modeli iki nedenden ötürü bu çalışmada ele alınmıştır. Birinci neden yetenek gelişimini bireyin gelişim sürecinde ele alınmasını daha doğru olduğunu savunması, başka bir deyişle potansiyele önem vermesi ve ikinci neden ise diğer model ve kuramlarda nadiren yer verilen ancak yetenek gelişiminde büyük önem taşıdığı düşünülen 'şans' faktörünü yetenek gelişiminin önemli bir parçası olarak görmesidir (Tannenbaum, 2003). İncelenen filmin gerçek bir hikayeden beyazperdeye uyarlanmış olması ve Yıldız Modeli'nin tüm unsurlarını barındırması yetenek gelişiminin daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan analiz sonucunda elde edilen ilk tema üstün yetenek ve bilişsel kapasite temasıdır. Bu bileşen başta Tannenbaum'un (2003) Yıldız Modelinde olmak üzere, üstün yetenekli bireylerle ilgili diğer pek çok model ve kuramda (Gagne, 2021; Renzulli, 2002; Sternberg, 2003; Ziegler, 2005) yer almaktadır.

Ancak Tannenbaum'um (2003) yıldız tanımlamasında değindiği üzere genel zihinsel kapasite çok da abartılmamalıdır çünkü diğer bileşenler olmadan çok da bir anlam ifade etmemektedir. Ayrıca Tannenbaum'un bu noktada vurguladığı bir diğer önemli unsur da erken tanılanmanın çocuğun gelişimini görmeden çok da doğru olmadığı ve yanlış kararlara neden olabileceğidir. Nitekim bahsi geçen her iki durumu da mevcut araştırmada yapılan film analizinde görmek mümkündür. Küçük yaşlarda Ben üstün kapasiteye sahip bir çocuk olarak görülmemektedir. Dezavantajlı bir çevreden geliyor olması, baba-sız büyümesi, siyahi olması, ailesinin sosyoekonomik düzeyinin düşük olması zihinsel kapasiteyi olumsuz etkilemiş ve vasat bir öğrenci profili çizmesine neden olmuştur. Ancak gelişim fırsatı verildiğinde, annesi ve öğretmeni tarafından desteklendiğinde çok daha farklı bir noktaya evrilmiş, akademik başarı elde edebilmiş ve kendine olan inancı dolayısıyla da özgüveni yükselmiştir.

İlk bakışta beklenenin altında başarı sergileme durumu gibi görünse de aslında Ben'in zihinsel kapasitesini ortaya koyamamasında pek çok etmen olduğu görülmektedir. Etiketlenme olumlu da olsa, olumsuz da olsa çocuklar üzerinde etkiler oluşturmaktadır (Klimecka, 2023). Bu etkiler her zaman olumlu olmayabilir dolayısıyla, çocuğun psikolojik gelişimini de etkileyebilir ve başarısını düşürebilir. Bununla birlikte Ben küçük yaşta üst düzey bir hayalgücü olduğunu keşfeder ve bu da kendine olan inancının artmasını sağlar. Clark, Silverman gibi uzmanlar üst düzey yaratıcılık ve hayalgücünün üstün yetenekli çocukların zihinsel kapasitelerinin bir göstergesi olduğunu ve bu çocukların önemli bir özelliği olduğunu vurgulamaktadır. Zamanla gelişen ve doğru bir şekilde ele alınan zihinsel kapasite önce akademik başarıyı sonra da mesleki başarıyı beraberinde getirir (Clark, 2021; Silverman, 2024). Analiz edilen filmde de buna benzer bir örüntü görmek mümkündür. Zor şartlarda okula giden ve vasat bir öğrenci olarak görülen Ben, zamanla başarılı, belirli alanlarda yetenekli ve dünya çapında başarılarla ve ilklere imza atan bir beyin cerrahı olur. Elbette buna etki eden başka bileşenler de bulunmaktadır. Analizde ortaya çıkan her temanın bunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan ikinci tema sıradışı beceriler ve yetenek alanlarıdır. Tannenbaum gibi (Renzulli, 2002) de, özel yetenek alanlarından bahseder ve genel zihinsel kapasiteye eşlik eden unsurlar olduklarından bahsetmektedir. Bunlar resim, müzik, heykel gibi sanat alanlarındaki yetenek-

ler olabileceği gibi daha çok psikomotor koordinasyonla da ilgili yetenekler olabilmektedir (Renzulli, 2002). Nitekim film analizinde bu yetenek alanları el göz koordinasyonu, otonom öğrenme ve derin okuma becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Her üç yetenek alanı da Ben'in gelişiminde ve potansiyelini gerçekleştirme sürecinde önemli katkıda bulunur. Özellikle beyin cerrahisini seçmesindeki en önemli etkenlerden biri el göz koordinasyonun kuvvetli olduğunu fark etmesidir.

Yetenek olarak ele alınan otonom öğrenme ise Betts'in öne sürdüğü üstün yetenekli birey tiplerinden biri olmakla birlikte, kişinin kendi öğrenme sürecini yönetebilmesi adına önemli bir beceridir. Ben'in zamanla bu beceriyi kazanması önünde pekçok kapının açılmasına vesile olmuştur. Araştırma sonuçları otonom öğrenen bireylerin, yaratıcı ve üretken olduklarını ve bunu uzun zaman boyunca devam ettirebilme özelliklerine sahip olduklarını göstermektedir (Yazar, 2018). Ayrıca kendi yollarını kendileri çizebilir, özgün ve özgüvenleri yüksektir. Betts ve Kercher'in de belirttiği gibi nu çocukların tek sahip olmaları gereken şey 'imkan'dır (Betts - Kercher, 2023). Bu profildeki çocukların, etkili geribildirime, olanakların sunulmasına, risk aldıklarında desteklenmelerine ve fırsatlarla buluşmalarına yardımcı olunmalıdır. Özellikle tutkulu oldukları alanlar tespit edilmeli ve bu konularda hayallerini gerçekleştirebilmeleri için desteklenmeleri gerekir (Yazar, 2018). Dolayısıyla otonom öğrenme becerisine sahip olan Ben, onu anlayan bir öğretmen olan fen bilgisi öğretmeni ile tanıştığında önüne bilimin kapısı aralanır ve beklediği imkana kavuşarak kendini geliştirmeye devam eder.

Alt temalar arasında oluşan derin okuma becerisi de genel zihinsel kapasiteye etkie eden özel yeteneklerden biri olarak görülebilir. Pek çok üstün yetenekli bireyin en iyi arkadaşlarının kitaplar olduğunu savununan uzmanlar bulunmaktadır (Halsted, 2009). Kitaplar üstün yetenekli bireyler için bilinmedik dünyaların kapılarının önlerinde açılması gibidir ve bir yanıyla da çok heyecan vericidir. Üstün yetenekli çocukları normal yaşlılarıyla okuma açısından karşılaştıran bir araştırmada kitap alma sıklığında, haftada okunan kitap sayısında, takip ettikleri yazarlar açısından, okunan kitaplardan kendine ders çıkarma açısından ve kitaplardan öğrendiklerini başkalarıyla paylaşma açısından üstün yetenekli bireyler lehine anlamlı farklılıklarını olduğu belir-

lenmiştir (Yazar, 2018). Dolayısıyla kitap okuma alışkanlığı arttıkça, daha iyi bir okur olmak söz konusudur.

Ben kitap okumaya annesinin yönlendirmesiyle başlar ancak zamanla kendi ilgi duyduğu konularda kitaplar okumaktan da keyif almayı öğrenir ve kütüphane araştırmalarını genişletir. Bir noktadan sonra okumak onun için tutku haline gelir. Zira tıp fakültesinde okurken kız arkadaşıyla yaptığı bir sohbet sonucunda, derse katılmaktan ve hocaların sıkıcı ders anlatımını dinlemekten ziyade evde kendi başına kitap okuyarak öğrenmeyi tercih eder ve düşük notlar aldığı kimya sınavından geçmesine de derinlemesine okuma becerisi neden olur.

Film analizinde ortaya çıkan üçüncü tema annenin etkisi ve çevre temasıdır. Simonton (2021) üstün yeteneğin ortaya çıkmasında çevrenin mi yoksa genlerin mi daha baskın olduğu konusundaki tartışmaları ortaya koymaktadır. Bu tartışmanın net bir sonucu olmamakla birlikte her iki unsurun da etkilerinin büyük olduğu söylenebilir. Yukarıda da bahsedildiği gibi pek çok kuramcı kuramlarında çevrenin olumlu/olumsuz etkilerinden bahseder (Gagne, 2021; Tannenbaum, 2003; Ziegler, 2005). Siegle (2022), geliştirdiği Başarı Odaklı Modelinde üstün yetenekli bireylerde başarıya etki eden çevreyi aile, öğretmenler ve akranlar olarak ele almaktadır. Bu durum Ben'in hayatı için de geçerlidir. Ancak burada ortaya çıkan alt temalarda da görüldüğü üzere çevrenin birey üzerinde her zaman olumlu etkileri bulunmamaktadır. Bazı durumlarda olumsuz etkilerden kaçınmaya çalışmak da kişinin gelişimine olumlu etki edebilmektedir.

Annenin etkisi ve çevre temasından ortaya çıkan anne etkisi alt teması Ben'in hayatında, yeteneklerinin gelişiminde ve kendini gerçekleştirebilme noktasında çok büyük öneme sahip bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Tannenbaum'un (2003) yıldız yapısında genel zihinsel yetenek, özel yetenek tek başına yeterli değildir diğer uçlardaki faktörlerin de katkısı vardır yorumu burada daha iyi anlaşılmaktadır. Zira annesinin desteği olmasaydı Ben bu kadar başarılı bir beyin cerrahı olamayacaktı. Luo ve Kiewra'nın (2021) araştırma bulgularına göre, ebeveynler zenginleştirilmiş erken çevre sağlar, uygun eğitimi düzenler, uzun vadeli ve bilinçli pratiği kolaylaştırır, tek bir amacı destekler ve çocuklarının yeteneklerini beslemek için kendini tamamen adar ve

hayatını değiştirecek fedakarlıklar yapar. Film analiz edildiğinde Ben'in annesinin bütün bunları yaptığını görmek mümkündür. Buna ek olarak Olszewski - Kubilius'un (2019) belirttiği gibi, ebeveynler yetenek gelişiminde ihtiyaçları olan değerleri ve alışkanlıkları kazandırma noktasında da etkilidir. Örneğin annesinin kitap okuma alışkanlığı kazanmasında yardımcı olması, iyi bir insan olması konusunda onu yönlendirmesi ve yeteneklerine inanması konusunda teşvik etmesi bu noktada verilebilecek örneklerdir.

Bu tema altında ortaya çıkan diğer temalar olumlu çevre desteği, olumsuz çevre koşulları, ve dolaylı etki eden kişiler alt temalarıdır. Daha önce değinildiği gibi ne yazık ki çevre her zaman olumlu etkilerde bulunmaz. Yeteneğin gelişimini olumsuz etkileyebilecek faktörler arasında, fiziksel engeller, duygusal sorunlar, beceri eksikliğinin yanı sıra çevre de bulunmaktadır (Majid - Aliza, 2010). Kötü arkadaş çevresi, bireyin potansiyelini göremeyen öğretmenler, siyahi olduğu için dışlayanlar vs kaçınılmaz olarak olumlu etkiler kadar olacaktır. Ancak bireyin zamanla bunları yönetmeyi öğrenmesi kıymetlidir. Bu mücadele aslında ilerleyen dönemlerde psikolojik sağlamlığa dönüşebilir ve bireye güç katabilecek bir noktaya gelebilir (Bland vd., 1994). Ancak tüm bunlar olup bitterken tıpkı Ben'in hikayesinde olduğu gibi bir annenin, bir psikoloğun ya da bir mentorun destek olması şarttır (Alexopoulou vd., 2019).

Analiz sonunca ortaya çıkan dördüncü tema psikolojik sağlamlık, kendini adama ve duygusal büyüme temasıdır. Tannenbaum'un Yıldız Modelinde yıldızın bu ucu, zihinsel olmayan bireysel faktörler olarak ele alınır ve motivasyon, azim, merak gibi unsurları barındırır. Yüksek idaeler belirleme, kendine zor hedefler koyma gibi özellikler üstün yetenekli bireylerin önemli özelliklerindendir (Davis - Colangelo, 1997). Ben'in de küçük yaşlardan itibaren kendine doktor olma hedefini koymuştur ve film analizinde bunu başardığı görülmektedir.

Film analizinden elde edilen bir diğer alt tema da iç motivasyondur. Motivasyon Harter'a göre, kuramsal olarak iç ve dış motivasyon olarak ikiye ayrılmaktadır (Harter, 1981). İç motivasyon kişinin kendi merakıyla harekete geçerek bir şeyler yapmasıyken; dış motivasyon daha çok ebeveyn, öğretmen gibi kişileri memnun etmek için kişinin yaptıklarıdır. Dış motivasyon kolay-

cılığa kaçma, öğretmeni memnun etme ve öğretmene bağımlı olma gibi alt boyutlardan oluşmaktadır (Gökçe vd., 2011). Ben'in hikayesinde ilk başta daha çok dış motivasyon unsurarı ağır basarken (annesi istediği için kitap okumaya başlaması gibi) yaşı ilerledikçe daha iç motivasyonu ile hareket ettiği (taşı bulduktan sonra merak edip araştırması) görülmektedir. (Topçu - Leana-Taşcılar, 2018) ülkemizde yaptığı bir çalışmada küçük yaştaki üstün yetenekli öğrencilerin iç motivasyonları yüksek bulunurken, yaş ilerledikçe iç motivasyonlarının azaldığı ve dış motivasyonlarının arttığı bulgulanmıştır. Bu doğrultuda üstün yetenekli bireylerinin yeteneklerine ve başarılarına etki eden motivasyon konusunun hem ebeveynler hem de eğitimciler tarafından bilinmesi ve desteklenmesi büyük önem taşımaktadır.

Bu temanın son alt teması olan öfke kontrolünü öğrenme alt teması, duygusal büyüme ile ilişkilidir. Üstün yetenekli bireyleri duygularını yönetmede, empati kurmada, mükemmeliyetçiliklerini yönetmede, özgüvenlerinde bazen sorunlar yaşadıkları bilinmektedir (Neihart, 2021). Bu konularda yapılan araştırma bulguları da oldukça tutarsızdır. Örneğin bazı çalışmalar üstün yetenekli bireylerin yaşlılarıyla kıyaslandığında özgüvenlerinin yüksek olduğunu bulgularken başka bir çalışma bunun tam tersini ortaya koyabilmektedir (Anlatan, 2023; Infantes-Paniagua vd.; Yan - Zhu, 2005). Bu bağlamda üstün yeteneklilerde görülen öfke de bireyden bireye değişkenlik gösterebilmektedir. Burada vurgulanmak istenen Ben'in öfkesinin ona verdiği zararı fark ettiğinde bunun üstesinden gelebilmek için yardım istemesidir. Dolayısıyla bu durumun farkına varan yetişkinlerin bireylere öfkeleriyle baş edebilmeleri konusunda destek olmaları yararlı olacaktır. Nitekim ülkemizde Bilim Sanat Merkezlerinde uygulanan programlardan bir tanesi de duygu düzenleme üzerinedir (Leana-Taşcılar, 2022)

İçerik analizinde ortaya çıkan son tema fırsatlar ve kritik anlar temasıdır. Tannenbaum'un modelinde bu şans faktörü olarak ele alınır ve yetenek gelişiminin, pontasiyelin ortaya çıkma sürecinin olmazsa olmazıdır. Üstün yeteneklilerle ilgili var olan kuramlardan sadece iki tanesinde yer verilmesine rağmen (Tannenbaum ve Gagne) yeteneğin keşfinde dahi büyük öneme sahip olduğu görülmektedir. Ülkemizden örnekler verilecek olursa olimpiyat şampiyonu Mete Gazoz'un okçulukla tanışması annesinin ve babasını zaten okçulukla ilgilenmesine bağlıdır. Bu ailede doğmuş olması önemli bir şans faktörüdür.

rüdür (Anadolu, 2022). Öte yandan dünya dalış rekortmeni Şahika Ercümen'in dalgıçlıkla tanışma hikayesi de şansa bağlıdır. Aslında astım hastası olan Şahika'nın denize girmesi yasaktır. Ancak bir gün okul gezisi için çıkılan yat gezisinde yan yattaki dalgıçları görür ve çok etkilenir ve dalmayı denemek istediğine karar vererek ailesinden habersiz dalar. Daldığı anda bunun onun önünde açılan yepyeni bir dünya olduğunu fark eder ve bu alanda kendini geliştirmeye başlar (Örnek) Bu hikayeler Ben'in siyah taşı almasındaki şansa, ya da fen bilgisi öğretmeninin onu bilimle tanıştırmadaki gibi hayatındaki kritik olaylara örneklerdir. Başarılı olan pek çok kişinin gelişiminde şans unsurunun azımsanmayacak kadar önemli bir role sahip olduğunu görmek mümkündür.

Araştırmanın son sorusu olan 'Filmde gösterilen Ben Carson'un başarı yolculuğu, diğer üstün yetenekli bireylerin gelişimine dair hangi çıkarımları sunar?' sorusuna istinaden bazı çıkarsamalar yapılmıştır. Bunlar;

Ben Carson'un hikayesindeki gibi yetenek gelişimi sadece doğal yeteneklerle sınırlı değildir. Bunun yanı sıra çevresel faktörlerin de önemli bir rolü olduğu açıkça görülmektedir. Annesinin Ben üzerindeki güçlü etkisi, erken dönemde onun eğitime yönlendirmesi ve öğrenmeye olan ilgisini teşvik etmesi, aile desteğinin üstün yeteneklilerin gelişiminde ne kadar önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu diğer üstün yetenekli bireyler için de geçerli olup, ailelerin eğitim sürecine aktif katılımının ve çocuğu doğru yönlendirmenin başarı yolculuğunda nasıl belirleyici olabileceğini gösterir. Bir diğer önemli çıkarım ise, Ben'in karşılaştığı zorluklarla başa çıkma kapasitesinin onun gelişiminde ne denli etkili olduğudur. Filmde Carson'un hem maddi zorluklarla hem de eğitim sistemindeki sorunlarla mücadele ettiği görülmektedir. Ancak, bu zorluklara rağmen Ben'in sürekli olarak hedeflerine odaklanması ve karşılaştığı engelleri aşma isteği, motivasyonun üstün yetenekli bireylerin başarısındaki rolünü açıkça ortaya koyar. Bu durum, yetenekli bireylerin sadece bilişsel kapasiteleriyle değil, aynı zamanda azimleri ve kararlılıklarıyla da başarılı olabileceklerini göstermektedir.

Film ayrıca, üstün yetenekli bireylerin hayatlarında mentorların ve eğitimcilerin ne kadar önemli olduğunu vurgular. Ben'in eğitim hayatında karşılaştığı mentorlar, ona tıp alanında uzmanlaşma fırsatları sunmuş ve yetenek-

lerini geliştirmesi için onu yönlendirmiştir. Bu, üstün yetenekli bireyler için uygun mentorların ve eğitimcilerin ne kadar önemli olduğunu ortaya koyar. Doğru yönlendirmeler ve destekleyici eğitim fırsatları, bireylerin potansiyellerini tam anlamıyla gerçekleştirmelerine yardımcı olabilir. Ben'in hayatındaki bir diğer kritik faktör ise şans ve fırsatların değerlendirilmesidir. Filmde gösterilen bazı önemli dönüm noktaları, Ben'in doğru zamanda doğru fırsatlarla karşılaşarak bunları değerlendirebilme becerisini ortaya koymaktadır. Ancak bu fırsatların başarıya dönüşebilmesi için bireyin hazır olması ve kararlılıkla bu fırsatları değerlendirmesi gerekmektedir.

Ben'in başarı yolculuğu, üstün yetenekli bireylerin başarılarının sadece bireysel faktörlerle sınırlı olmadığını, bunun yanında çevresel ve sosyal desteklerin, motivasyonun ve şansın bir arada işlediğini vurgular. Filmdeki başarı hikayesi, diğer üstün yetenekli bireylere de yetenek gelişiminde hem içsel, dışsal ve şans faktörlerin rolünü anlamada önemli çıkarımlar sunmaktadır. Ben'in gösterdiği psikolojik dayanıklılık, fırsatları değerlendirme becerisi ve çevresel destekler, üstün yetenekli bireylerin kendi başarı yolculuklarında nasıl ilerleyebileceklerine dair yol gösterici olabilecek niteliktedir.

Son olarak araştırmanın bazı sınırlıklarından bahsetmek gerekir. Nitel araştırmaların doğası gereği ve tek bir film üzerinden analiz edildiği için tek veri kaynaklarının sınırlı olduğu ve genelleme noktasında dikkatli olmak gerektiği söylenebilir. Bir diğer önemli nokta da Ben'in hikayesinin Amerika Birleşik Devletlerinde geçmesi ve siyahi bir birey olmasıyla ilgilidir. Bundan kaynaklanan kültürel farklılıklar söz konusu olabilir. Ancak genel anlamda ortaya çıkan temaların genel ve kültürden bağımsız temalar olduklarını da söylemek mümkündür. İleriki dönemlerde yapılacak benzer araştırmaların daha fazla filmi ele alması ve farklı kuramlar üzerinden değerlendirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Afat, Nüket vd. "Gifted filmi bağlamında özel yeteneklilere ve eğitimlerine genel bir bakış". *Turkish Studies* 15/5 (2020). <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>

Alexopoulou, Archondoula vd. "Resilience and Academic Underachievement in Gifted Students: Causes, Consequences and Strategic Methods of Pre-

vention and Intervention". .." *International Journal of Online & Biomedical Engineering* 15/14 (2019). <https://doi.org/10.3991/ijoe.v15i14.11251>

Anadolu, Ajans. "Mete Gazoz'un babası Metin Gazoz: Bir baba olarak Mete ile çok gurur duyuyorum" (2022). <https://www.aa.com.tr/tr/yasam/mete-gazozun-babasi-metin-gazoz-bir-baba-olarak-mete-ile-cok-gurur-duyuyorum/2616786>

Anlatan, Mervenur. "Türkiye'de Özel Yeteneklilerle Yapılan Çalışmalarda Benlik Algısı". *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi* 9/1 (2023), 21-52. <https://doi.org/10.30855/gjes.2023.09.01.002>

Austin, John. *Chase, chance and creativity*. Columbia, 1978.

Betts, George - Kercher, Jolene. "The autonomous learner model for the gifted & talented". *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. 49-103. Routledge, 2023.

Bland, Lori C. vd. "An overview of resilience in gifted children." *Roeper Review* 17/2 (1994), 77-80. <https://doi.org/10.1080/02783199409553629>

Carley, Mark, S. "Training goes to the movies". *Training & Development* 53/7 (1999), 15-19.

Clark, Barbara. *No child is just born gifted: Creating and developing unlimited potential*. Routledge, 2021.

Davis, Gary, A. - Nicolas Colangelo (ed.). *Handbook of gifted education*. Allyn and Bacon, 1997.

Demirel, Şule - Sak, Uğur. "Yetenek hiyerarşisi: üstün yetenek türlerinin toplumsal değerleri üzerine bir araştırma". *TALENT* 1/1 (2011), 61-76.

Duman, Ayşenaz E. - Özdemir, Nurten, K. "Deha (Gifted) Filminin Üstün Yetenekli Bireylerin Kariyer Gelişimleri Açısından İncelenmesi". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 22/1 (2024), 267-298. <https://doi.org/10.37217/tebd.1366140>

Elnur, Ahmet. "Dijital Çağda Boş Zaman: Boş Zaman Olgusunu Dijitalleşmesi Bağlamında 'Ready Player One' Filminin İncelenmesi". *Mev-*

zu:Sosyal Bilimler Dergisi 11/3 (2024), 431-462.
<https://doi.org/10.56720/mevzu.1428798>

Gagne, Fransoua. "From Giftedness to Gifted Education". *The integrative model of talent development (IMTD): From theory to educational applications*. 149-182. Routledge, 2021.

Gardner, Howard - Hatch, Thomas. "Educational implications of the theory of multiple intelligences". *Educational researcher* 18/8 (1989), 4-10.

Gökçe, Erten vd. "Adaptation of Harter's scale of intrinsic versus extrinsic motivational orientation in the classroom to primary schools in Turkey". *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research* 42/11 (2011), 79-94.

Guilford, Joy, Paul. "Intelligence: 1965 model". *American psychologist* 21/1 (1966), 20.

Halsted, Jouth Wynn. *Some of my best friends are books: Guiding gifted readers from preschool to high school*. Great Potential Press, 2009.

Harter, Sousan. "A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components". *Developmental Psychology* 17/3 (1981), 300-312.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.3.300>

Infantes-Paniagua, Aivaro vd. "Differences in self-concept between gifted and non-gifted students: A meta-analysis from 2005 to 2020" 38/2 (ts.), 278-294.

Kangas, Timothy, C. vd. "Cinematherapy in gifted education identity development: Integrating the arts through STEM-themed movies". *Journal of STEM Arts, Crafts, and Constructions* 2/2 (2017), 45-65.

Klimecka, Eva. "Advantages and disadvantages of being 'gifted': perceptions of the label by gifted pupils." *Research Papers in Education* 38/6 (2023), 902-923. <https://doi.org/10.1080/02671522.2022.2065523>

Krippendorff, Klaus. *Content Analysis: An Introduction To Its Methodology*. Sage Publication, 2004.

- Leana-Taşcılar, Marilena Z. *Duygu gelişimini destekleme psikoeğitim programı*. MEB, 2022.
https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_03/26131550_DUYGU_GELISIMI_DESTEKLEME.pdf
- Leana-Taşcılar, Marilena Z. *Özel yetenekli çocukların psikolojisi: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Nobel, 2. Basım, 2018.
- Leana-Taşcılar, Marilena Z. "Üstün Zekalı Çocuklarda Mükemmelliğin Geliştirilmesi İçin Üstünlüğün Aktiotop Modeli'nin Türkiye'ye Uyarlanması için Öneriler". *JEYSG* 2/1 (2014), 18-32.
- Luo, Linlin - Kiewra, Kenneth, A. "Parents' roles in talent development". *Gifted Education International* 37/1 (2021), 30-40.
<https://doi.org/10.1177/0261429420934436>
- Maharani, Surya. *The Analysis of Politeness Strategy Applied by the Main Characters of " Gifted " Film*. Ganesha: Universitas Pendidikan, 2023.
- Majid, Rosadah - Aliza, Alias. "Consequences of risk factors in the development of gifted children." *Procedia-social and behavioral sciences* 7 (2010), 63-69. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.10.010>
- Miles, Matthew, B. - Huberman, Allen, M. *Qualitative data analysis: a source book of new methods*. Sage Publication, 2021.
- Mushkina, İrina - Maznichenko, Maria. "Scientific Interpretation of Films about School as a means of Overcoming Challenges for Teachers in Their Work with Gifted Children". *ARPHA Proceedings*. 5/1155-1170, 2022.
- Neihart, Maureen. *The social and emotional development of gifted children: What do we know?*. Routledge, 2021.
- Olszewski-Kubilius, Paola vd. "Benchmarking psychosocial skills important for talent development". *New Directions for Child and Adolescent Development*, 168 (2019), 161-176. <https://doi.org/doi.org/10.1002/cad.20318>
- Olszewski-Kubilius, Paola vd. "Personality dimensions of gifted adolescents: A review of the empirical literature." *Gifted Child Quarterly* 32/4 (1988), 347-352. <https://doi.org/10.1177/001698628803200403>

- Örnek, Nilay. "Nasıl Olunur? Şahika Ercümen". Nasıl Olunur? Erişim 01 Ekim 2024. <https://www.youtube.com/watch?v=c2ISAqUWHU0&t=79s>
- Patton, Michael. *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publication, 3. Basım, 2002.
- Renzulli, Joseph. "Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century". *Exceptionality* 10/2 (2002), 67-75. https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_2
- Sağlam, Abdulkadir vd. "Tannenbaum'un Yıldız Modeli'nin Kuramsal Yapısı". *The Journal Of Academic Social Science* 126 (2022), 150-158. <https://doi.org/10.29228/ASOS.57348>
- Sak, Uğur. *Üstün zekalılar: özellikleri, tanılanmaları ve eğitimleri*. Vize, 7. Basım, 2017.
- Schreier, Margrit vd. "Qualitative Content Analysis: Conceptualizations and Challenges in Research Practice". *Qualitative Content Analysis I*. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 2019.
- Siegle, Del. *Understanding underachievement*. Routledge, 2022.
- Silverman, Linda. "The Overlooked Role of Modalities in Multi-Exceptional Children". *Roeper Review* 46/2 (2024), 90-102. <https://doi.org/10.1080/02783193.2024.2309137>
- Simonton, Dean, K. "The genetic side of giftedness: A nature-nurture definition and a fourfold talent typology." *From Giftedness to Gifted Education*. 335-352. Routledge, 2021.
- Sternberg, Robert. "Our research program validating the triarchic theory of successful intelligence: Reply to Gottfredson". *Intelligence* 31/4 (2003), 399-413. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(02\)00143-5](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(02)00143-5)
- Sternberg, Robert - R. Davidson (ed.). *Conceptions of giftedness*. Cambridge, 2005.
- Şakar, Seda vd. "Examination of Movies About Gifted Individuals". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 24/1 (2023), 179-197. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.935326>

- Tannenbaum, Abraham, J. "Nature and nurture of giftedness". *Handbook of gifted education*. ed. Nicolas Colangelo - Gary Davis A. 45-49. Pearson, 2003.
- Topçu, Sevgi - Leana-Taşçılar, Marilena Z. "The role of motivation and self-esteem in the academic achievement of Turkish gifted students." *Gifted Education International* 34/1 (2018), 3-18.
- Yan, Kong - Zhu, Haihui. "A decade comparison: self-concept of gif-ted and non-gifted adolescents." *International Education Journal* 6/2 (2005), 224-231.
- Yesildağ, Ahmet - Bostan, Sedat. "Movie analysis as an active learning model: a study with health management student". *The International Journal of Management Education* 21/1 (2023), 100759.
<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100759> Get rights and content
- Ziegler, Albert. "The Actiotop Model of Giftedness". *Conceptions of giftedness*. ed. Robert Sternberg - Davidson, R. M. Springer, 2005.
- Zimmerman, Barry. "Becoming a self-regulated learner: An overview." *Theory into practice* 41/2 (2002), 64-70.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- "Gifted Hands: Ben Carson Story". haz. Thomas Carter. *Johnson and Johnson*. Yayın Tarihi 2009. <https://www.imdb.com/title/tt1295085/>

**Özel Eğitim Okul Yöneticilerinin Roller ve Dinamikleri:
Sistemik Bir İnceleme**

The Roles and Dynamics of Special Education School Administrators:
A Systematic Review

Mustafa TAKTAK

Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Gelişim Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi ABD,

Asst. Prof, İstanbul University,

Faculty of Health Sciences, Department of Child Development

mtaktak@gelisim.edu.tr

ORCID: 0000-0003-2784-1574

DOI: 10.56720/mevzu.1581206

Makale Bilgisi | Article Information

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 7 Kasım / November 2024

Kabul Tarihi / Date Accepted: 8 Aralık / December 2024

Yayın Tarihi / Date Published: 31 Aralık / December 2024

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Özel Sayı / Special Issue

Atıf / Citation: Taktak, Mustafa. “Özel Eğitim Okul Yöneticilerinin Roller ve Dinamikleri: Sistemik Bir İnceleme”. *Mevzu: Sosyal Bilimler Dergisi*, Ö2: Özel Eğitimde Disiplinlerarası Çalışmalar Özel Sayısı (Aralık 2024): 75-102.

<https://doi.org/10.56720/mevzu.1581206>

İntihal: Bu makale, ithenticate yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by ithenticate. No plagiarism detected.

web: <http://dergipark.gov.tr/mevzu> | <mailto:mevusbd@gmail.com>

Copyright © CC BY-NC 4.0



Öz

Bu araştırma, Türkiye'deki özel eğitim yöneticileri üzerine yapılmış lisansüstü tezleri tematik bir çerçevede analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada YÖKTEZ veri tabanından erişilen 41 tez incelenmiştir¹; tezlerin profil özellikleri, yayımlandıkları üniversiteler, kullanılan veri toplama araçları, ana temalar, amaçlar ve sundukları öneriler doğrultusunda sistematiik bir değerlendirme yapılmıştır. Bulgular, özel eğitim yöneticileriyle ilgili çalışmalarda liderlik davranışları, mesleki yeterlilik, yönetsel sorunlar, iş doyumu, örgütsel bağlılık ve mevzuat gibi başlıkların öne çıktığını göstermektedir. Tezlerin çoğunlukla yüksek lisans düzeyinde olduğu ve büyük oranda nicel araştırma yönteminin tercih edildiği tespit edilmiştir. Çalışmaların amaçları beş ana tema altında toplanmıştır. Uygulayıcılara yönelik en yaygın öneriler arasında, yöneticilerin kendilerini ve paydaşlarını geliştirecek hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi yer alırken, araştırmacılara farklı örneklem ve yöntemlerle yeni çalışmalar yapmaları önerilmektedir. Politika yapıcılara ise, özel eğitime yönelik sade ve anlaşılır bir mevzuatın oluşturulması, güncel yasal düzenlemeler yapılması ve çalışanların özlük haklarına ilişkin düzenlemelerin kurum yöneticilerine bırakılmaması gerektiği tavsiye edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Yönetici, Müdür, İdareci, Sistematiik Derleme.

Abstract

This This study aims to analyse the postgraduate theses on special education administrators in Turkey in a thematic framework. In the study, 41 theses accessed from the YÖKTEZ database were analysed; a systematic evaluation was made in line with the profile characteristics of the theses, the universities where they were published, the data collection tools used, the main themes, the aims and the suggestions they presented. The findings show that leadership behaviours, professional competence, managerial problems, job satisfaction, organisational commitment and legislation are the most prominent topics in studies on special education administrators. It was determined that the theses were mostly at master's level and quantitative research method was

¹ Ek -1'de araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezler verilmiştir.

preferred to a great extent. The aims of the studies were categorised under five main themes. The most common suggestions for practitioners include organising in-service trainings for administrators to improve themselves and their stakeholders, while researchers are advised to conduct new studies with different samples and methods. Policy makers, on the other hand, are advised to create a simple and comprehensible legislation for special education, to make up-to-date legal arrangements and not to leave the arrangements regarding the personal rights of employees to the managers of the institutions

Keywords: Special Education, Manager, Director, Administrator, Systematic Review.

1. Giriş

Eğitim sistemleri, bireylerin farklılaşan gereksinimlerine yanıt verebilmek amacıyla sürekli evirilmekte olan bir süreçtir. Özellikle özel gereksinimli bireylerin eğitimi gibi karmaşık ve özelleşmiş alanlarda daha belirgin bir şekilde kendini göstermektedir. Özel eğitim, bireylerin öğrenme kapasiteleri, yetenekleri ve gereksinimlerine göre bireyselleştirilmiş ve esnek bir eğitim yaklaşımı gerektirir. Öğretmenlerin bu süreçteki rolleri hayati olsa da, eğitim yöneticilerinin desteği olmadan başarıya ulaşmak oldukça zordur.² Özel eğitim kurum yöneticileri, yalnızca kurumsal işleyişi yönetmekle kalmaz, aynı zamanda özel gereksinimli bireylerin öğrenme süreçlerini destekleyecek stratejileri belirlemek ve bu stratejileri etkin bir şekilde uygulamakla da yükümlüdür. Bu yöneticilerin öğretmenler, aileler ve diğer paydaşlar arasında köprü görevi görmeleri, özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamlarının oluşmasını sağlar.³ Bu bağlamda, özel eğitim kurum yöneticilerinin sadece eğitim bilimleri alanında değil, aynı zamanda psikoloji, rehabilitasyon, sosyal hizmetler ve tıbbi bilimler gibi disiplinler arası bilgi birikimine sahip olmaları kritik öneme sahiptir. Bu geniş bilgi tabanı, onların genel eğitim yöneticilerine kıyasla daha kapsamlı bir yetkinlik alanına sahip

² Beyza Himmetoğlu vd., "Özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümünde okul yöneticilerinin rolü", *Trakya Eğitim Dergisi* 12/3 (2022), 1597-1618.

³ Soner Doğan - Osman Koçak, "Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* 20/2 (2014), 191-216.

olmalarını zorunlu kılar ve bu da özel eğitim yöneticiliğinin çok boyutlu yapısını gözler önüne serer.⁴

Özel eğitim kurum yöneticileri, bireysel öğrenme planlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde aktif bir rol oynar; ancak bu süreçlerde karşılaşılan en büyük zorluklardan biri, multidisipliner işbirliklerinin yetersiz olmasıdır.⁵ Psikologlar, terapistler, sosyal hizmet uzmanları ve tıbbi profesyonellerle yapılan işbirliklerinin güçlü olmaması, özel eğitimde bireylerin gereksinimlerine uygun çözümler sunulmasını zorlaştırabilir. Oysaki özel gereksinimli bireylerin eğitimi multidisipliner bir yaklaşımı zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle, yöneticilerin, öğretmenler ve diğer uzmanlar arasında sağlıklı ve etkili işbirlikleri geliştirmesi gerekmektedir. Bu işbirlikleri, sadece bireylerin akademik başarılarını artırmakla kalmaz, aynı zamanda onların sosyal, duygusal ve psikolojik gelişimlerine de önemli katkılar sağlar.⁶ Özel eğitim kurum yöneticilerinin, öğrencilerin gelişim süreçlerine rehberlik etmelerinin yanı sıra, eğitim kurumlarında multidisipliner bir yaklaşımın hayata geçirilmesinde oynadıkları rol oldukça büyüktür. Ayrıca bu yöneticilerin, yalnızca öğrenci gelişimini desteklemekle kalmayıp, kurumsal politika ve stratejilerin belirlenmesinde de önemli bir aktör haline gelmeleri, onların liderlik rollerinin ne kadar geniş bir sorumluluk alanına sahip olduğunu göstermektedir. Bu da özel eğitimde liderliğin, klasik okul yöneticiliğinden daha karmaşık ve geniş kapsamlı bir yapıya sahip olduğunu ortaya koyar.⁷

⁴ Muzaffer Görgülü, *Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Yöneticilerin Okulu Yönetme Yeterlikleri* (İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2016).

⁵ Hasan Hüseyin Selvi, *Özel Eğitim Kurumlarında Yönetimsel Sorun Analizi* (Ankara: Gazi Üniversitesi, Doktora Tezi, 2016).

⁶ Mehmet Tabak, *Okul İdarecileri ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Eğitim Programlarının Uygulanmasında İdareci-Öğretmen İşbirliğine Yönelik Görüşleri* (Edirne: Trakya Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2021).

⁷ Özlem Alagözoğulları, *Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticileri ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algıları* (Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2024).

1.1. Özel Eğitimde Okul Yöneticilerinin Rolü

Özel eğitim, bireylerin farklı gelişimsel ve öğrenme ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde düzenlenen bir eğitim modelidir.⁸ Bu süreçte okul yöneticilerinin rolü, hem öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde başarılı olmasını sağlamak hem de öğretmenlerin ve diğer okul personelinin ihtiyaçlarını karşılamaktır. Okul yöneticileri, özel eğitimde öğrenci, veli, öğretmen ve toplum arasındaki koordinasyonu sağlamak gibi çok yönlü bir rol üstlenirler. Bu bağlamda, özel eğitimin etkinliği büyük ölçüde okul yöneticilerinin tutumlarına, stratejilerine ve liderlik becerilerine bağlıdır.⁹ Öncelikle, okul yöneticilerinin özel eğitim alanında önemli bir politika belirleme rolü vardır. Yöneticiler, okulun fiziksel ve pedagojik altyapısını, özel eğitim öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde organize etmek zorundadır. Bu, okulun bina yapısının, teknolojik donanımının ve eğitim materyallerinin engelli öğrencilerin kullanımına uygun hale getirilmesi anlamına gelir. Örneğin, görme engelli öğrenciler için Braille yazısı kullanan materyallerin sağlanması, işitme engelli öğrenciler için işaret dili destekli eğitim kaynaklarının oluşturulması gibi düzenlemeler yöneticilerin sorumluluğundadır. Bu tür uygulamalar, yöneticilerin engelli bireylerin eğitim haklarını güvence altına almalarına ve eğitim ortamlarını daha erişilebilir hale getirmelerine yardımcı olur.¹⁰ Ayrıca, yöneticilerin, engelli bireylerin eğitim sürecine katılımını artıracak çevre düzenlemelerini yapmaları gerekmektedir. Bu noktada, fiziksel engellerin kaldırılması ve uygun eğitim materyallerinin sağlanması, öğrencilerin eğitim hayatına aktif katılımını destekleyecektir.

Yöneticilerin bir diğer önemli sorumluluğu, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemektir. Özel eğitim öğretmenlerinin, sürekli olarak

⁸ Ayşegül Ataman, *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (Ankara: Gündüz Yayınevi., 2009).

⁹ Adem Boyraz, *Özel eğitim okul müdürlerinin liderlik stillerinin okul kültürü ve iklimine etkisi* (İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2018).

¹⁰ Özlem Tiryakioğlu, *Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin özel eğitim bölümünün sorunlarını algılamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) (Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2009).

yenilenen bilgiler ve yöntemlerle desteklenmeleri gerekmektedir.¹¹ Okul yöneticileri, bu bağlamda öğretmenlere yönelik profesyonel gelişim programlarını organize etme görevini üstlenmelidir. Bu programlar, öğretmenlerin eğitimde en iyi uygulamaları öğrenmelerini ve güncel pedagojik yaklaşımlar konusunda bilgi sahibi olmalarını sağlamak için kritik öneme sahiptir. Ayrıca, öğretmenlerin motivasyonunu artırarak, özel eğitim alanındaki zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olmak, yöneticilerin sorumlulukları arasında yer alır. Bu kapsamda yöneticiler, öğretmenlerle düzenli olarak geri bildirim toplantıları yaparak, onların iş yükünü hafifletici stratejiler geliştirmeli ve işbirliği ortamını güçlendirmelidir.¹²

Özel eğitimde okul yöneticilerinin bir diğer önemli rolü, veli ve toplumla etkin bir işbirliği içinde olmaktır. Özel eğitimde, öğrencilerin eğitim sürecine ailelerin aktif katılımı büyük bir önem taşır. Bu bağlamda yöneticiler, velilere yönelik bilgilendirme toplantıları düzenleyerek, çocuklarının eğitimi hakkında onları bilgilendirmeli ve bilinçlendirmelidir. Ailelerin, çocuklarının eğitim süreçlerine katılımlarını teşvik eden etkinlikler düzenlemek, okul yöneticilerinin önemli görevlerinden biridir.¹³ Ayrıca, toplumdaki diğer paydaşlarla işbirliği yaparak, özel eğitim öğrencilerinin toplum içinde aktif ve üretken bireyler olarak yetişmelerini sağlayacak projeler geliştirilmelidir. Yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yaparak, engelli bireylerin sosyal yaşamda daha fazla yer almalarını sağlamak amacıyla projeler yürütülebilir. Bu tür işbirlikleri, özel eğitim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmelerine ve toplumsal uyum süreçlerine katkıda bulunur.¹⁴

¹¹ Elif Tekin İftar vd., “Özel eğitim öğretmenlerinin bilimsel-dayanaklı uygulamalara ilişkin bilgileri, deneyimleri ve mesleki gelişim gereksinimleri”, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 58 (2023), 3209-3235.

¹² Tahsin Yılmaz, *Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Görev Yapan Müdürlerin Liderlik Davranışlarının Öğretmen Algısına Göre Değerlendirilmesi* İstanbul ili Anadolu Yakası Örneği" (İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2015).

¹³ Fatih Aydoğdu - Durmuş Kılıç, “Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin tutumlarının incelenmesi”, *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9/1 (2016), 265-274.

¹⁴ Muzaffer Görgülü, *Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Yöneticilerin Okulu Yönetme Yeterlikleri* (İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2016).

Özel eğitim alanındaki okul yöneticileri, yalnızca yönetsel işlevlerden sorumlu olmayıp aynı zamanda engelli bireylerin haklarını koruyan ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamakla yükümlü etik liderler olarak da önemli bir rol oynar.¹⁵ Bu sorumluluk, yöneticilerin tüm öğrenciler için kapsayıcı bir okul iklimi oluşturmalarını gerektirir.¹⁶ Engelli öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerine de katkı sağlayacak nitelikli eğitim ortamları yaratmak, bu liderlik anlayışının temel bir parçasıdır. Bu doğrultuda, yöneticiler, çeşitlilik ve kapsayıcılık politikalarını etkin bir şekilde uygulayarak her öğrencinin potansiyelini en üst düzeyde gerçekleştirmesi için uygun koşulları sağlamak durumundadır.¹⁷ Yöneticilerin aynı zamanda, özel eğitim politikalarının tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını gözetenek düzenlenmesi ve uygulanması süreçlerinde aktif bir rol üstlenmeleri beklenir.¹⁸ Bu bağlamda, özel eğitim yöneticilerinin rolü oldukça kapsamlıdır; yöneticiler, okulun fiziksel ortamından pedagojik uygulamalara kadar geniş bir alanda sorumluluk taşır. Yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki dinamikleri dikkate alarak, her iki grubun da eğitim sürecinde başarılı olmasını sağlayacak stratejiler geliştirmelidir. Ayrıca, okul yöneticilerinin, engelli bireylerin toplumsal kabulünü artırmak için aileleri sürece dâhil eden projeler geliştirmesi, özel eğitimin başarısını olumlu yönde etkileyen önemli bir unsurdur.¹⁹ Okul yöneticilerinin paydaşları üzerindeki bunca etkisi ve önemi göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye’de özel eğitim yöneticiliği üzerine yapılmış bilimsel çalışmaların sınırlı olması, alandaki bilgi boşluğunu derinleştirmekte ve etkili yönetim uygulamalarının geliştirilmesini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, Türkiye’deki özel eğitim okul yöneticilerinin

¹⁵ Sevil İmert, *Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerindeki Yöneticilerin Öğretmenlerle İletişim Düzeyleri ile Etik Liderlikleri Arasındaki İlişki* (İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2019).

¹⁶ Âdem Boyraz, *Özel Eğitim Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin Okul Kültürü ve İklimine Etkisi*. (İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2018).

¹⁷ Özlem Alagözoğulları, *Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticileri ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algıları* (Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2024).

¹⁸ Ahmet Kocaman, *Özel Eğitim Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi* (Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2015).

¹⁹ Muzaffer Görgülü, *Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Yöneticilerin Okulu Yönetme Yeterlikleri* (İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2016).

karşılaştıkları zorluklar ve liderlik rolleri üzerine daha fazla araştırma yapılması büyük bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Lisansüstü tezlerin analizi, bu boşluğun giderilmesi açısından değerli bir veri kaynağıdır; bu tezler, akademik bilgi birikimine katkıda bulunarak özel eğitim yönetimi alanında hem teorik hem de uygulamaya yönelik önemli sonuçlar sunabilir. Özel eğitim yöneticilerinin karşılaştıkları yapısal zorluklar, bu zorluklara yönelik geliştirdikleri stratejiler ve liderlik stillerinin incelenmesi, mevcut uygulamaların gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesi için kritik veriler sağlamaktadır. Bu çalışma, Türkiye'deki özel eğitim yöneticileri hakkında yapılmış lisansüstü tezleri sistemik bir şekilde inceleyerek, engelli bireylerin eğitimine yönelik uygulamaların daha etkili hale getirilmesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de özel eğitim okul yöneticilerini ele alan Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Başkanlığı Yayın ve Dokümantasyon Dairesi Tez Merkezindeki tüm lisansüstü tezleri analiz etmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel eğitim okul yöneticilerine yönelik lisansüstü tezlerin genel profili (Yayın tarihi/türü/araştırma yöntemi) nasıldır?
2. Özel eğitim okul yöneticileri hakkında yapılan lisansüstü tezlerin odaklandığı üniversiteler hangileridir?
3. Özel eğitim okul yöneticileri üzerine yazılan lisansüstü tezlerde hangi temel konular incelenmiştir?
4. Özel eğitim okul yöneticileriyle ilgili yapılan lisansüstü tezlerin temel amaçları nelerdir?
5. Özel eğitim okul yöneticileri üzerine yapılan lisansüstü tezlerin sonuçlarına bağlı olarak uygulayıcılar, araştırmacılar ve politika yapıcılar için hangi öneriler sunulmaktadır?

2. Yöntem

Bu çalışma, nitel bir araştırma yöntemi olan sistemik derleme yaklaşımıyla yapılandırılmıştır. Sistemik derlemeler, farklı kaynaklardan

elde edilen bulguların sistematik ve şeffaf bir biçimde analiz edilmesini ve görselleştirilmesini sağlayan güçlü bir yöntemdir.²⁰ Bu yaklaşım, yalnızca mevcut literatürü derinlemesine incelemekle kalmaz, aynı zamanda literatürdeki bilgi boşluklarını belirleyerek gelecekteki araştırmalara yön vermek için de etkili bir araç olarak kullanılmaktadır.²¹ Aşağıda, Higgins ve Green²² tarafından önerilen sistematik inceleme adımları çerçevesinde izlenen süreçler ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

a) Araştırmanın amacının tanımlanması

Türkiye'deki lisansüstü tezlerde özel eğitim okul yöneticileriyle ilgili yapılan araştırmaların sistematik olarak incelenmesi

b) Dâhil etme ve hariç tutma kriterlerine karar vermek

- Yöktez'de yayınlanan ve erişime açık olan tezler
- Eğitim alanında yapılmış tezler
- 1 Ekim 2024 tarihine kadar yapılan lisansüstü tezler

c) Arama terimlerini belirleme

YÖK Tez veri tabanında, "özel eğitim" ile "yönetici," "müdür" ve "idareci" terimleri tez başlıkları kategorisinde taranmıştır.

d) İncelemeye dâhil edilecek çalışmaların belirlenmesi

Toplam 40 lisansüstü tez çalışması

e) Analizin yapılması ve sonuçların sunulması

Bu çalışmada inandırıcılığı sağlamak için YÖKTEZ veri tabanından erişilen tezler sistematik bir yaklaşımla incelenmiş ve bulgular literatürle desteklenmiştir. Tutarlılık açısından, veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı şekilde raporlanmış, her adım izlenebilir kılınmıştır. Ayrıca, incelenen 41 çalışmanın künyeleri çalışmanın sonunda eklenerek şeffaflık artırılmıştır.

2.1. Kaynakların Belirlenmesi

²⁰ Ann Oakley, "Social Science and Evidence-Based Everything: The Case of Education", *Educational Review* 54/3 (Kasım 2002), 277-286.

²¹ Philip Hallinger, "Surfacing a Hidden Literature: A Systematic Review of Research on Educational Leadership and Management in Africa", *Educational Management Administration & Leadership* 46/3 (Mayıs 2018), 362-384.

²² Julian Pt Higgins - Sally Green (ed.), *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions: Cochrane Book Series* (Wiley, 2008).

Bu çalışmada, Ekim 2024 tarihi itibarıyla Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Başkanlığı Yayın ve Dokümantasyon Dairesi Tez Merkezi veri tabanı kullanılarak eğitim ve öğretim alanında yayımlanmış lisansüstü tezler incelenmiştir. Bu incelemede, özel eğitim ile yönetici, müdür ve idareci terimleri, tez başlıkları kategorisinde yer alan çalışmalar olarak belirlenmiştir. Tezlerin eğitim alanıyla ilgili olmasına ve YÖKTEZ arşivinde erişilebilir olmasına özen gösterilmiştir; bu süreçte enstitüler ve anabilim dalları arasında herhangi bir ayırım yapılmamıştır. Ancak, erişim kısıtlamaları nedeniyle bir tez değerlendirmeye alınamamış, bu durum çalışmanın sınırlılıkları arasında yer almıştır. Nihayetinde, araştırmaya dâhil edilen toplam 40 lisansüstü tez belirlenmiştir.²³

2.2. Veri Analizi

Bu çalışmada tezler, betimsel bir yaklaşım çerçevesinde belge analizi yapılarak incelenmiş ve veriler betimsel analiz ile içerik analizi yöntemleriyle çözümlenmiştir. Tezlerin genel özelliklerine dair veriler betimsel analiz yöntemiyle, içerik özelliklerine dair veriler ise içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizinde, benzer veriler belirli kavramlar ve temalar doğrultusunda gruplanarak düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.²⁴ Betimsel analizde elde edilen veriler üzerinden frekans hesaplamaları yapılırken, içerik analizinde önce kodlama işlemi ardından temalandırma süreci uygulanmıştır. Tezler, detaylı bir şekilde gözden geçirilmiş ve elde edilen veriler bir Excel dosyasına kaydedilmiştir. Ayrıca, kelime bulutunun oluşturulmasında, ilgili lisansüstü tezlerinin başlıkları ve anahtar kelimeleri kullanılarak bir Excel raporu hazırlanmıştır. Bu rapor aracılığıyla, özel eğitim ile ilişkilendirilen değişkenler belirlenmiş ve ardından bu değişkenlerin tekrarlanan değerleri hesaplanmıştır. Sonuç olarak, elde edilen bulgular Microsoft Excel ve WordArt programları kullanılarak görsel biçimde sunulmuştur.

²³ Araştırma kapsamında ele alınan tezler çalışma sonunda ek olarak künyeleriyle birlikte verilmiştir.

²⁴ Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (Ankara: Seçkin, 2016).

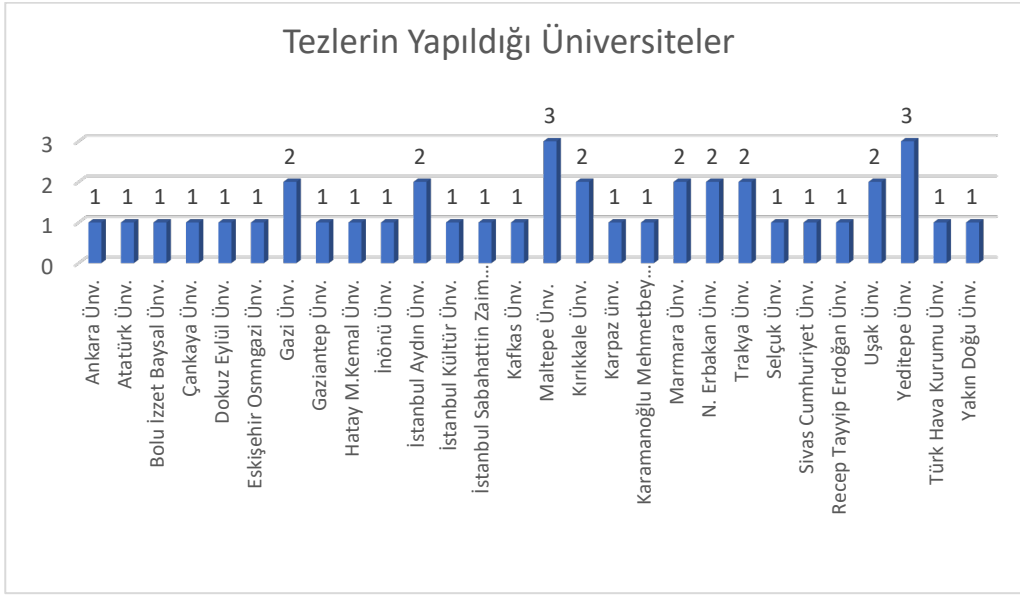
3. Bulgular

Bu çalışmanın bulguları, Türkiye'deki özel eğitim okul yöneticilerini ele alan YÖK Tez'deki tüm lisansüstü tezleri beş ana başlık altında ele alınmıştır: (1) Araştırmaların genel profili, (2) araştırmaların odaklandığı üniversiteler, (3) ele alınan konular, (4) araştırmaların hedefleri ve (5) araştırma sonuçlarına dayanan öneriler. Bu başlıklar, araştırmanın amacına hizmet ederek, özel eğitim okul yöneticileriyle ilgili mevcut araştırma eğilimlerini ve boşluklarını açığa çıkarmaktadır. Özellikle, tezlerin metodolojik yaklaşımlarını, akademik katkı sağlayan üniversiteleri, ele alınan temaları, araştırma amaçlarını ve elde edilen sonuçlara yönelik pratik tavsiyeleri belirlemek, alanın daha iyi anlaşılmasına ve ilerletilmesine yönelik önemli bir çerçeve sunmaktadır. Tablo 1'de incelenen çalışmaların araştırmanın yayınlanma tarihine, türüne ve yöntemine göre sınıflandırılması gösterilmektedir.

Tablo 1. *Lisansüstü Tezlerin Profilleri*

Yayın Tarihi	1992-2000	2001-2010	2011-2020	2021-2024	Toplam
<i>f</i>	6	2	28	4	40
Yayın türü	Yüksek Lisans		Doktora		
<i>f</i>	37		3		40
Araştırmayöntemi	Karma	Nicel	Nitel		
<i>f</i>	1	23	16		40

Tablo 1'de görüldüğü gibi Türkiye'deki özel eğitim okul yöneticilerini ele alan lisansüstü tezlerin en çok 2011 ile 2020 yılları arasında yapıldığı görülmektedir. Araştırmaların en çok yüksek lisans düzeyinde nicel yöntemle yapıldığı görülmektedir. Tablo 2'de ise lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversiteler gösterilmiştir.



Türkiye'deki özel eğitim okul yöneticileriyle ilişkili lisansüstü tezler, toplamda 28 farklı üniversitede gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların en yoğun olarak Maltepe Üniversitesi (f3) ve Yeditepe Üniversitesi (f3) gibi kurumlar bünyesinde yapıldığı gözlemlenmektedir. Şekil 1'de, çalışma kapsamında ele alınan lisansüstü tezlerde incelenen ilişkili konuların kelime bulutu sunulmuştur.



Şekil 1. Lisansüstü tezlerde ele alınan konuların kelime bulutu

Şekil 1'de görüldüğü üzere, özel eğitim okul yöneticileriyle ilgili yapılan lisansüstü araştırmalarda en sık ele alınan kavram, "liderlik davranışları" olmuştur (f15). Bununla birlikte, bazı lisansüstü tezlerde "mesleki yeterlilik"(f5), "yönetsel sorunlar"(f5), "iş doyumu"(f4), "Örgütsel bağlılık"(f4), ve "mevzuat"(f3) gibi değişkenlerin de yoğun bir şekilde incelendiği görülmektedir. Tablo 3 ise, yapılan lisansüstü tezlerin amaçlarını detaylı bir şekilde incelemektedir.

Tablo 3. Lisansüstü tezlerin amaçları bakımından analizi

Tema ve Alt Temalar	f	İlgili Araştırmalar
Tema 1: Yönetici Davranışları ve liderlik		
• <i>Alt Tema:</i> Liderlik stilleri	8	Aksüt, 1997; Aygün, 2018; Bilgin, 2018; Boyraz, 2018; Çalışkan, 2009; Dağlı, 2019; Demir, 2019; Yarıuk, 2018.

- *Alt Tema:* Çatışma yönetimi ve liderlik stratejileri 7 Arslan, 2019; Aydın, 2022; Çevik, 2022; Erdemir, 2020; Öztürk, 2022; Özdemir, 2023; Özkubat, 2013.

Tema 2: Yönetici Yeterlilikleri ve Karşılaşılan Zorluklar

- *Alt Tema:* Yönetici yeterliliklerinin incelenmesi 7 Aksüt, 1997; Arslan, 2019; Çelik, 2000; Didin, 2014; İmert, 2019; Karabörk, 2018; Şişman, 2004.
- *Alt Tema:* Karşılaşılan zorluklar ve çözümler 7 Aydoğan, 2018; Dursunoğlu, 2021; Görgülü, 2016; Kocaman, 2015; Selvi, 2016; Yıldız, 2021; Yazgan, 2015.
- *Alt Tema:* Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre mevzuat 4 Buğday, 2020; Karabörk, 2018; Paça, 2023; Tiryakioğlu, 2009.

Tema 3: Yöneticilerin Motivasyonu ve İş Doyumu

- *Alt Tema:* Yöneticilerin motivasyon düzeyleri 5 Baka, 2023; Buğday, 2020; Delen, 2014; Yanık, 2018; Yıldız, 2021
- *Alt Tema:* İş Doyumu ve liderlik algıları 5 Akbaş, 2016; Aksüt, 1997; Karabörk, 2018; Yaman, 2015; Yıldız, 2021.
- *Alt Tema:* Psikolojik dayanıklılık 2 Baka, 2023; Yılmaz, 2015

Tema 4: Eğitim Programları ve Yönetici Algıları

- *Alt Tema:* Eğitim programlarının uygulanması 4 Erdoğan, 2003; Güçlü, 2005; Tabak, 2021; Üstün, 2018.
- *Alt Tema:* Program okuryazarlığı ve yöneticilerin bakış açıları 6 Aygün, 2022; Dağlı, 2019; Hocalar, 2018; Karakurt, 2019; Kılıç, 2011.
- *Alt Tema:* Özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmanlık Yazgan, 2015; Paça, 2023

Tema 5: İletişim ve Etkileşim

- *Alt Tema:* Yönetici ve öğretmen iletişim 3 Dursunoğlu, 2021; Karabörk, 2018; Soyalan, 2022
- *Alt Tema:* Öğretmen ve yöneticiler arasındaki iş birliği 3 Didin, 2014; İmert, 2019; Tabak, 2021.
- *Alt Tema:* Çok kültürlü yeterlik ve liderlik algıları 2 Alagözoğulları, 2024; Tiryakioğlu, 2009

Araştırma kapsamında değerlendirilen lisansüstü tezlerin amaçları, beş tematik başlık altında gruplandırılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, en yaygın amaç, "Özel okul yöneticilerinin karşılaştıkları zorlukların ve yeterliliklerinin" araştırıldığı çalışmalar olmuştur (f18). Benzer şekilde, ilgili çalışmaların bir kısmı, "Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve davranışları" üzerine

odaklanmıştır (f9). Araştırmacılar tarafından sıklıkla ele alınan diğer konular ise "Yöneticilerin motivasyonu ve iş doyumunu" ile "Yöneticilerin iletişim ve etkileşimi" başlıkları altında yer almaktadır. Tablo 4, araştırma kapsamında yapılan lisansüstü tezlerin uygulayıcılara, araştırmacılara ve politika yapıcılara yönelik öneriler açısından detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Tablo 4. Lisansüstü tezlerin öneriler bölümünün analizi

Tema	Alt tema	f	İlgili Araştırmalar
Uygulayıcılar	1) Müdürlerin liderlik davranışlarını sergilerken baskıdan uzak bir anlayış benimsemesi, öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerini doğru analiz ederek onlara gereken desteği sağlaması önerilmektedir.	13	Aydoğan, 2018; Bilgin, 2018; Boyraz, 2018; Çalışkan, 2009; Didin, 2014; Dursunoğlu, 2021; Görgülü, 2016; Karakurt, 2019; Özkubat, 2013; Yanık, 2018; Yıldız, 2021; Yılmaz, 2015.
	2) Hizmetiçi eğitimler ve etkinlikler yapılması (yöneticilere, öğretmenlere, velilere ve diğer paydaşlara)	28	Akbaş, 2016; Aksüt, 1997; Aydoğan, 2018; Aygün, 2022; Baka, 2023; Baykal, 2022; Bilgin, 2018; Boyraz, 2019; Buğday, 2020; Çalışkan, 2009; Dağlı, 2019; Didin, 2014; Gökmen, 2015; Hocalar, 2018; Karabörk, 2018; Karakurt, 2019; Karakoç, 2011; Kocaman, 2015; Korucu, 2005; Paça, 2023; Selvi, 2016; Yaman, 2015; Yanık, 2018; Yıldız, 2021; Yazgan, 2015; Yumak, 2009.
	3) Tecrübe kazanımına göre görevlendirme planlaması yapılmalıdır	5	Didin, 2014; Hocalar, 2018; Kocaman, 2015; Selvi, 2016; Yıldız, 2021.
	4) Fiziksel ortamın ve materyal desteğinin karşılanması	5	Gökmen, 2015; Karabörk, 2018; Kocaman, 2016; Tabak, 2021; Yazgan, 2015.
	5) Okullarda uygulanan aile eğitimleri artırılmalı	7	Demir, 2019; Kocaman, 2017; Korucu, 2005; Selvi, 2016.
	6) Dış paydaş ilişkilerinin güçlü tutulması	3	Korucu, 2005; Selvi, 2016; Yumak, 2009.
	7) Okul yöneticilerinin özel eğitim alanından olmasına özen gösterilmelidir	2	Dursunoğlu, 2021; Karabörk, 2018

Araştırmacılar	1) Farklı örneklem gruplarıyla çalışılması	21	Akbaş, 2016; Alagözoğulları, 2024; Aygün, 2022; Baka, 2023; Baykal, 2022; Boyraz, 2019; Buğday, 2020; Demir, 2019; Didin, 2014; Dursunoğlu, 2021; İmert, 2019; Karakurt, 2019; Kocaman, 2015; Özkubat, 2013; Tabak, 2021; Üstün, 2018; Yanık, 2018; Yaman, 2015; Yıldız, 2021; Yazgan, 2015; Yumak, 2009.
	2) Farklı yöntemlerle araştırmaların yapılması	13	Aygün, 2022; Baka, 2023; Baykal, 2022; Boyraz, 2019; Çalışkan, 2009; Demir, 2019; Didin, 2014; Dursunoğlu, 2021; İmert, 2019; Tiryakioğlu, 2009; Yanık, 2018; Yıldız, 2021; Yumak, 2009.
	3) Farklı değişkenlerle araştırmaların yapılması	18	Akbaş, 2016; Aygün, 2022; Baka, 2023; Boyraz, 2020; Buğday, 2020; Çalışkan, 2009; Demir, 2019; Didin, 2014; Gökmen, 2014; Karakoç, 2012; Karakurt, 2019; İmert, 2019; Özkubat, 2013; Üstün, 2018; Yanık, 2018; Yıldız, 2021; Yılmaz, 2015; Yumak, 2009.
	4) Özel eğitim okullarında genel olarak özel eğitim alanı mezunu okul idarecisi olmadığı saptanmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin okul idarecisi olmasının önündeki zorluklar araştırılabilir.	1	Tabak, 2021
Politika yapıcılar	1) Özel eğitimle ilgili her kurumun erişimine açık resmi bir veri tabanının oluşturulması	2	Karabörk, 2018; Kocaman, 2015
	2) Üniversitelerde uygulama derslerinin artırılması gerekmektedir	2	Demir, 2019; Kocaman, 2016
	3) Özel eğitim öğretmenliği yapmak isteyen öğrencilerin seçimine özen gösterilmeli	1	Kocaman, 2017
	4) Tecrübe kazanımına göre görevlendirme planlaması yapılmalıdır	3	Hocalar, 2018; Karabörk, 2018; Kocaman, 2015
	5) İl ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde özel eğitimle ilgili yeterli deneyime sahip personel bulundurulması	1	Kocaman, 2019
	6) RAM'larda kullanılmakta olan tanımlama kriterlerinin tekrar düzenlenmesi	1	Kocaman, 2020

7) Özel eğitim ve Rehabilitasyon merkezleriyle ilgili sade ve anlaşılır mevzuat hazırlanmalı	5	Aksüt, 1997; Karabörk, 2018; Karakoç, 2011; Korucu, 2005; Tabak, 2021.
8) Özel eğitim okullarının ayrı binalarda hizmet vermesi yerine kaynaştırma uygulamalarına ağırlık verilmesi	2	Gökmen, 2014; Yumak, 2009
9) Özel eğitim yöneticiliğine yaş sınırı getirilmeli	1	Karakoç, 2012
10) Özel eğitim alanında çalışan personelin özlük haklarında iyileştirmelerin yapılması	9	Akbaş, 2016; Gökmen, 2015; Karabörk, 2018; Karakoç, 2012; Korucu, 2005; Selvi, 2016; Yaman, 2015; Yanık, 2018; Yumak, 2009.
11) Öğretmen yetiştirme programlarında özel eğitime yönelik dersler verilmeli	3	Karabörk, 2018; Yaman, 2015; Yazgan, 2015.
12) Özel eğitim kurumlarının denetimleri özel eğitim ve yönetim alanlarından yetişmiş müfettişlerce yürütülmesi	2	Demir, 2019; Selvi, 2016
13) Farklı engel gruplarına ait okul (zihin engelli, görme engelli, işitme engelli, ortopedik engelli, üstün yetenekli) yönetmelikleri ayrı olmalıdır	1	Karabörk, 2018

Tablo 4'teki verilere göre, incelenen lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunda, politika yapıcıları, uygulayıcıları ve araştırmacıları hedefleyen önemli öneriler sunulmuştur. Bu öneriler, özel eğitim kurum yöneticilerinin liderlik davranışlarını ve yeterliliklerini etkinleştirmeye odaklanmıştır. Uygulayıcılara yönelik öneriler arasında, özel eğitim kurum yöneticilerinin hem kendilerini hem de paydaşlarını geliştirecek hizmetiçi uygulamaların yapılması en çok vurgulanan önerilerden biridir. Araştırmacılara yönelik önerilerde ise, farklı örneklemeler, yöntemler ve değişkenlerle çalışmalar yapmaları teşvik edilmektedir. Politika yapıcıları için öneriler arasında ise, sadece özel eğitimi kapsayan sade ve anlaşılır bir mevzuatın oluşturulması ve güncellenebilir yasal düzenlemelerin yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca özel eğitim alanında çalışan personelin özlük haklarında iyileştirmelerin

politika yapıcılar tarafından düzenlenip kurum yöneticilerine bırakılmaması gerektiği yapılan öneriler arasında öne çıktığı görülmüştür.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkiye genelinde özel eğitim kurum yöneticilerine yönelik yapılan lisansüstü tez araştırmalarının dağılımına bakıldığında, yalnızca 28 üniversitede toplam 40 tez çalışmasının yapıldığı görülmektedir. Bu alanda öne çıkan üniversiteler Yeditepe ve Maltepe Üniversiteleri olup, diğer birçok üniversitede özel eğitim kurum yöneticilerine dair araştırmalar sınırlı kalmıştır. Tezlerin bazı üniversitelerde daha yoğun olarak yapılması, akademisyenlerin öğrencilerini kendi uzmanlık alanlarına yönlendirmeleri ve öğrencilerin daha önce incelenmiş konulara ilgi göstermeleriyle açıklanabilir.²⁵ Türkiye'deki 87 üniversitede özel eğitim alanında toplam 642 lisansüstü tez çalışması yapılmasına karşın, yalnızca 40 çalışmanın özel eğitim kurum yöneticilerini konu alması, bu alandaki bilgi birikiminin sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Lisansüstü tez çalışmalarının yıllara göre incelenmesi de bu durumu doğrulamaktadır: 2011-2020 yılları arasında yıllık ortalama 2,8 tez çalışması yapılırken, 2021-2024 yılları arasında bu sayı yılda 1'e kadar gerilemiştir. Bu azalma, özel eğitim yönetimi alanında akademik ilgiyi kayda değer ölçüde yansıtmaktadır. Türkiye'de özel eğitim kurum yöneticileri üzerine yapılan araştırmaların sayısındaki artış, bu alandaki yönetim yaklaşımlarının daha yenilikçi ve etkili biçimde gelişmesine olanak tanıyacaktır. Dolayısıyla, bu konudaki akademik eksikliklerin giderilmesi, özel eğitimin kalitesinin artırılmasına katkı sunacak ve alana ilişkin politika yapıcılar için yol gösterici olacaktır.

Özel eğitim kurum yöneticileri üzerine yapılan çalışmaların 37'sinin yüksek lisanstan yalnızca 3'ünün ise doktora tezlerinden oluştuğu görülmektedir. Bu bulgu, Binbir ve Arastaman'ın²⁶ çalışmalarıyla da uyumludur; onlar da özel eğitim alanındaki akademik çalışmaların büyük kısmının yüksek lisans düzeyinde olduğunu ve bu konuların özellikle

²⁵ Veysel Üstündaş vd., "2014-2019 yılları arasında okul iklimi ile ilgili yapılan tezlerin incelenmesi", *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi* 9/4 (2022), 1799-1817.

²⁶ Ümit Binbir - Gökhan Arastaman, "Eğitim hakkı: bir sistematik derleme çalışması", *OPUS International Journal of Society Researches* 18/Eğitim Bilimleri Özel Sayısı (2021), 5067-5098.

makalelerle desteklendiğini belirtmişlerdir. Genç araştırmacılar ve akademik kariyerinin başındaki akademisyenler, yüksek lisans düzeyinde özel eğitim yönetimi konularına ilgi göstermekte, doktora düzeyinde ise daha az sayıda araştırma yapılmaktadır. Bu durum, özel eğitim yöneticilerine yönelik araştırmaların yüksek lisans düzeyinde yoğunlaşmasının, bu konuların akademik topluluk tarafından araştırılmaya değer bulunduğunu yansıtmakla birlikte, doktora düzeyindeki araştırmaların sınırlı sayıda olması, alanda derinlemesine incelemelerin yeterince yapılamadığını işaret etmektedir. Doktora tezleri, kapsamlı literatür taramaları, metodolojik derinlik ve kapsamlı veri analizleri sunarak alana özgün katkılar sağlamaktadır.²⁷ Dolayısıyla, özel eğitim kurum yöneticileri üzerine doktora düzeyinde yapılacak daha fazla çalışmanın, bu alandaki bilgi birikimini genişleteceği ve yöneticilik süreçlerine ilişkin daha derinlemesine anlayışlar sunacağı açıktır.

Araştırma sonuçları, özel eğitim kurumlarındaki yöneticilere yönelik lisansüstü çalışmalarda en çok ele alınan konunun liderlik davranışları olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, yöneticilerin okul içi etkinliklerdeki rollerinin ve yönetim süreçlerine katkılarının hem kurumun genel performansını hem de eğitim kalitesini artırmada temel bir faktör olarak değerlendirildiğine işaret etmektedir. Özel eğitim yöneticilerinin liderlik davranışlarının bu denli öne çıkması, okul ortamında sağlanan eğitsel desteğin sürdürülebilirliği ve çalışan motivasyonuna olan etkisi gibi kritik unsurlarla yakından ilişkilidir.²⁸ Buna ek olarak, "mesleki yeterlilik" ve "yönetimsel sorunlar" gibi değişkenlerin de sıklıkla araştırılması, yöneticilerin alan bilgisi ve problem çözme becerileri arasındaki doğrudan ilişkiye dikkat çekmektedir. Tabak'ın²⁹ çalışması, özel eğitim yöneticilerinin özel eğitim alanından gelmesinin, bu alana özgü sorunları daha yakından tanıyarak etkin çözümler üretebilme kapasitesini artırdığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, yöneticilerin mesleki

²⁷ Özlem Alp - Sedat Şen, "Eğitim yönetimi ve denetimi alanında yazılan lisansüstü nicel tezlerin incelenmesi: Bir sistematik derleme", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 19/1 (2021), 24-53.

²⁸ Kadir Öksüz, "Özel eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları personel kaynaklı problemler ve çözüm stratejileri", *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)* 2/2 (2019).

²⁹ Mehmet Tabak, *Okul İdarecileri ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Eğitim Programlarının Uygulanmasında İdareci-Öğretmen İşbirliğine Yönelik Görüşleri* (Edirne: Trakya Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2021).

gelişimi ve liderlik yetkinliklerinin, özel eğitim kurumlarının başarı ve işleyişine katkı sağlayan önemli unsurlar olduğu söylenebilir. Araştırma bulgularında öne çıkan bir diğer değişken, iş doyumu olarak belirlenmiştir. Özel eğitim yöneticilerinin iş doyumu, kurumun genel etkinliği ve eğitim kalitesi üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Özel eğitim yöneticileri, sınırlı kaynaklar ve finansman gibi özgül zorluklarla sıkça karşılaşmakta olup, bu durum iş doyumunu doğrudan etkilemektedir. Yüksek iş doyumu, yöneticilerin bu zorluklarla başa çıkma yeteneklerini güçlendirerek, çözüm odaklı ve yenilikçi yaklaşımlar geliştirmelerine yardımcı olur.³⁰ Ayrıca, özel eğitim kurumları, genellikle daha karmaşık sosyal ve duygusal dinamiklerle karşı karşıya olduğundan, yöneticilerin iş doyumu, bu dinamikleri yönetme becerilerini de etkilemektedir.³¹ Yöneticilerin iş doyumunun yüksek olması, okul ikliminin ve kültürünün olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunarak, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin eğitim deneyimlerini iyileştirmektedir. Dolayısıyla, özel eğitimde iş doyumunun artırılması, kurumların genel işleyişini ve eğitim kalitesini artırmada kritik bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin amaçları bakımından analiz edildiğinde, bulguların beş tematik başlık altında toplandığı belirlenmiştir. Analiz sonuçları, en yaygın araştırma amacının “yönetici yeterlilikleri ve karşılaşılan zorluklar” üzerine odaklandığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, özel eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin mesleki gelişimlerinin ve yöneticilik becerilerinin, karşılaşılan güçlüklerin üstesinden gelme kapasiteleriyle doğrudan ilişkili olduğuna işaret etmektedir. Benzer şekilde, “yönetici davranışları ve liderlik” konularına ilişkin araştırmaların da sıkça ele alındığı görülmektedir. Bu eğilim, özel eğitim kurumlarında yönetici seçiminin yalnızca alan bilgisi ile sınırlı kalmaması, aynı zamanda yöneticilik tecrübesinin de dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, özel eğitim yöneticilerinin mesleki gelişimini

³⁰ Mehmet Akif Akbaş, *Özel Eğitim Okullarında Yöneticilerin İş Doyumunun İncelenmesi: İzmir Bölgesi Uygulaması* (İstanbul: Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2016).

³¹ İsmail Yıldız - Fuad Bakıoğlu, “Özel eğitim kurumu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyumu arasındaki ilişkide iş motivasyonunun aracılık rolü”, *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi* 10/2 (2022), 115-132.

destekleyecek unsurların belirlenmesine yönelik araştırmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Son olarak, incelenen lisansüstü tezlerin büyük bir bölümünde politika yapıcılar, uygulayıcılar ve araştırmacılara yönelik önemli önerilere yer verildiği görülmektedir. Araştırma kapsamında ele alınan tezlerin önerileri, özel eğitim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik davranışları ve yeterliliklerini daha etkili kılmaya odaklanmaktadır. Uygulayıcılara yönelik öne çıkan öneriler arasında, kurum yöneticilerine çeşitli değişkenler çerçevesinde hizmet içi eğitimler ve profesyonel gelişim etkinliklerinin düzenlenmesi yer almaktadır. Örneğin, İl veya İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin mevzuat bilgisi, kurum içi iletişim becerileri gibi konularda organize ettiği eğitimlerin yararlı olacağı vurgulanmaktadır.³² Ayrıca, özel eğitim kurumlarında yöneticilik yapan kişilerin çoğunlukla emekli veya alan dışından gelmesinin yarattığı zorluklar üzerinde durulmakta ve uygulayıcılara bu alanda yasal kriterlerin oluşturulması için çalışmalar yapılması önerilmektedir. Araştırmacılara yönelik öneriler, farklı örneklem grupları, yöntemler ve değişkenler ile yeni araştırmalar yapılmasını teşvik etmekte, böylece özel eğitim yöneticilerine ilişkin daha geniş ve çeşitli veri elde edilmesini sağlayarak alan bilgisini zenginleştirebileceği öngörülmektedir. Politika yapıcılara yönelik öneriler arasında ise, özel eğitim alanında sade, anlaşılır ve güncellenebilir bir mevzuatın hazırlanması gerektiği vurgulanmakta; ayrıca, bu alanda çalışan personelin özlük haklarının iyileştirilmesi önerilmektedir. Bu tür düzenlemelerin, özel eğitim çalışanlarının eğitim süreçlerine olan katkılarını artırarak genel eğitim kalitesine olumlu yönde etkide bulunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu önerilerin dikkate alınması, özel eğitim alanındaki araştırmaların ve uygulamaların daha etkin ve verimli bir düzeye ulaşmasını sağlayabilir.

5. Sınırlılıklar

Bu çalışmanın bulgularını yorumlarken, alan yazını derleme çalışmalarında yaygın olarak karşılaşılan bazı sınırlılıkların dikkate alınması

³² Sevil İmert, *Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerindeki Yöneticilerin Öğretmenlerle İletişim Düzeyleri ile Etik Liderlikleri Arasındaki İlişki*. (İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. Yüksek Lisans, 2019).

gerekmektedir. İlk olarak, araştırma yalnızca Türkiye’de yapılmış lisansüstü tezlerle odaklanmış, hakemli makaleler ve kongre bildirileri kapsam dışında bırakılmıştır. Ancak, özel eğitim kurum yöneticiliği alanı son yirmi yılda akademik ilginin arttığı bir konu haline gelmiş ve özellikle hakemli makale sayısında kayda değer bir artış yaşanmıştır. Ayrıca, lisansüstü öğrencilerin bu alandaki yönetsel ve yapısal konuları giderek daha fazla tezlerinde ele aldıkları da dikkate değerdir. Bu durum, çalışmanın yerel bilgi birikimi ile daha geniş kapsamlı araştırmaların ortak noktalarını inceleyebilmek için tezlerle odaklanmasını anlamlı kılmaktadır. Ancak, gelecekte yapılacak araştırmaların, hakemli makaleleri de kapsayarak bilgi tabanını genişletmesi faydalı olacaktır. İkinci olarak, bu çalışma, bilgi üretim süreçlerini daha detaylı haritalamak amacıyla bibliyometrik analiz gibi yöntemleri içermemektedir. Gelecekte bu tür yöntemlerin kullanılması, özel eğitim kurum yöneticiliği alanındaki bilgi yapısını daha sistematik ve çok yönlü bir bakış açısıyla anlamaya katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Akbaş, Mehmet Akif. *Özel Eğitim Okullarında Yöneticilerin İş Doyumunun İncelenmesi: İzmir Bölgesi Uygulaması*. İstanbul: Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2016.
- Alagözoğulları, Özlem. *Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticileri ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algıları*. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2024.
- Alp, Özlem - Şen, Sedat. “Eğitim yönetimi ve denetimi alanında yazılan lisansüstü nicel tezlerin incelenmesi: Bir sistematik derleme”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 19/1 (2021), 24-53.
- Ataman, Ayşegül. *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Yayınevi., 2009.
- Aydoğdu, Fatih - Kılıç, Durmuş. “Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin tutumlarının incelenmesi”. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9/1 (2016), 265-274.

- Binbir, Ümit - Arastaman, Gökhan. "Eğitim hakkı: bir sistematik derleme çalışması". *OPUS International Journal of Society Researches* 18/Eğitim Bilimleri Özel Sayısı (2021), 5067-5098.
- Boyras, Âdem. *Özel Eğitim Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin Okul Kültürü Ve İklimine Etkisi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2018.
- Doğan, Soner - Koçak, Osman. "Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* 20/2 (2014), 191-216.
- Görgülü, Muzaffer. *Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Yöneticilerin Okulu Yönetme Yeterlikleri*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2016.
- Hallinger, Philip. "Surfacing a Hidden Literature: A systematic review of research on educational leadership and management in africa". *Educational Management Administration & Leadership* 46/3 (Mayıs 2018), 362-384. <https://doi.org/10.1177/1741143217694895>
- Higgins, Julian Pt - Sally Green (ed.). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions: Cochrane Book Series*. Wiley, 1. Basım, 2008. <https://doi.org/10.1002/9780470712184>
- Himmetoğlu, Beyza - Venera Shikhkamalova - Coşkun Bayrak. "Özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümünde okul yöneticilerinin rolü". *Trakya Eğitim Dergisi* 12/3 (2022), 1597-1618.
- İftar, Elif Tekin - Derya Genç Tosun-Arzu Özen. "Özel eğitim öğretmenlerinin bilimsel-dayanaklı uygulamalara ilişkin bilgileri, deneyimleri ve mesleki gelişim gereksinimleri". *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 58 (2023), 3209-3235.
- İmert, Sevil. *Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerindeki Yöneticilerin Öğretmenlerle İletişim Düzeyleri ile Etik Liderlikleri Arasındaki İlişki*. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2019.
- Kocaman, Ahmet. *Özel Eğitim Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2015.

- Oakley, Ann. "Social Science and Evidence-Based Everything: The Case of Education". *Educational Review* 54/3 (Kasım 2002), 277-286. <https://doi.org/10.1080/0013191022000016329>
- Öksüz, Kadir. "Özel eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları personel kaynaklı problemler ve çözüm stratejileri". *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)* 2/2 (2019).
- Selvi, Hasan Hüseyin. *Özel Eğitim Kurumlarında Yönetimsel Sorun Analizi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Doktora Tezi, 2016.
- Tabak, Mehmet. *Okul İdarecileri ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Eğitim Programlarının Uygulanmasında İdareci-Öğretmen İşbirliğine Yönelik Görüşleri*. Edirne: Trakya Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2021.
- Tiryakioğlu, Özlem. *Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlerinin Özel Eğitim Bölümünün Sorunlarını Algılamaları*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2009.
- Veysel Üstündaş - Gündoğan Tanboğa - Ali Analay - Ayfer Altunç. "2014-2019 yılları arasında okul iklimi ile ilgili yapılan tezlerin incelenmesi". *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi* 9/4 (2022), 1799-1817.
- Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin., 2016.
- Yıldız, İsmail - Bakioğlu, Fuad. "Özel eğitim kurumu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkide iş motivasyonunun aracılık rolü". *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi* 10/2 (2022), 115-132.
- Yılmaz, Tahsin. *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan müdürlerin liderlik davranışlarının öğretmen algısına göre değerlendirilmesi" İstanbul ili anadolu yakası örneği*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2015.

Ek-1

Araştırma Kapsamında İncelenen Lisansüstü Tezler

Akbaş, Mehmet Akif. *Özel Eğitim Okullarında Yöneticilerin İş Doyumunun İncelenmesi: İzmir Bölgesi Uygulaması*. İstanbul: Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2016.

Aksüt, Mehmet. *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri: özel eğitim okulu müdürlerinin yeterliklerine ilişkin bir araştırma*. Ankara Üniversitesi, Doktora tezi, 1997.

Alagözoğulları, Özlem. *Özel eğitim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve özel eğitim öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algıları*. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2024.

Aygün, Emrah. *Okul yöneticilerinin program okuryazarlık durumlarının incelenmesi*. Kafkas Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2022.

Aydoğan, Hasan. *Özel eğitim okullarında ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ile örgütsel bağlılık düzeyleri*. Uşak Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2018.

Arslan, Mustafa. *Okul yöneticilerinin özel eğitim hizmetlerinin yönetimine ilişkin yeterlikleri*. İnönü Üniversitesi, Doktora Tezi, 2019.

Bilgin, Hakim. *Özel eğitim öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin incelenmesi İstanbul Esenyurt örneği..* İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2018.

Boyras, Âdem. *Özel eğitim okul müdürlerinin liderlik stillerinin okul kültürü ve iklimine etkisi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2018.

Buşday, Feyzi. *Özel eğitim meslek okullarının mevzuatına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi, Doktora Tezi, 2020.

Çalışkan, İsenbike Güniz. *Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerinin okul yöneticilerinin liderlik tarzlarına ilişkin algılarına göre incelenmesi: Özel eğitim öğretmenleri örneği*. Maltepe University, Yüksek Lisans, 2009.

Dağlı, Ece. *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan müdürlerin liderlik stillerinin incelenmesi*. Maltepe Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2018.

- Delen, Hasan. *Zihinsel yetersizliği olan bireylerin KKTC'de tanılama süreci ve özel eğitim kurum müdürlerinin görüşleri*. Akdeniz Karpaz Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2018.
- Demir, Ömer. *Özel eğitim okulları yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejileri ile öğretmenlerin psikolojik yıldırma eylemlerine maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişki*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2019.
- Demir, Yazgülü. *Özel eğitim kurumlarında verilen eğitimin niteliğine yönelik yönetici ile öğretmen görüşlerinin ve önerilerinin belirlenmesi*, Yakın Doğu Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2019.
- Didin, Şeyma Nur. *Resmi ve özel eğitim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki ve bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi*. Gazi University, Yüksek Lisans, 2014.
- Gökmen, Bülent. *Özel eğitim okulu yöneticilerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul örneği)*. İstanbul Aydın Üniversitesi. Yüksek Lisans, 2014.
- Görgülü, Muzaffer. *Özel eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin okulu yönetme yeterlikleri*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2016.
- Gümüş Özkubat, İlknur. *Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları yönetici çatışma stillerinin incelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2013.
- Hacımusalar, Şahin. *Özel eğitim okullarının denetimi ile ilgili müfettiş ve öğretmen görüşleri*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2002.
- Hocalar, Hilal. *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yönetim süreçlerinin işleyişinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Bursa ili örneği)*. Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2019.
- İmert, Sevil. *Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerindeki Yöneticilerin Öğretmenlerle İletişim Düzeyleri ile Etik Liderlikleri Arasındaki İlişki*. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2019.

- Karataş, Esin. *Özel Eğitim Okullarında Yürütülen Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine ilişkin Psikolojik Danışmanların Görüş ve önerileri*. Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2021.
- Karakurt, Gökçe. *Özel eğitim okul müdürlerinin değişim eğilimleri*. Kırıkkale Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2018.
- Karakoç, Beycan. *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri ile algıladıkları rol çatışması arasındaki ilişkinin karşılaştırılması*. Uşak Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2011.
- Karabörk, Ramazan. *Özel eğitim okulu yöneticilerinin özel eğitim mevzuatına ilişkin görüşleri*. Kırıkkale Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2018.
- Kocaman, Ahmet. *Özel Eğitim Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2015.
- Korucu, Nazan. *Türkiye'de özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumların karşılaştığı güçlüklerin analizi: Kurum sahipleri, müdür, öğretmen ve aileler açısından*. Selçuk Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2005.
- Selvi, Hasan Hüseyin. *Özel Eğitim Kurumlarında Yönetsel Sorun Analizi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Doktora Tezi, 2016.
- Soyalan, Mehmet. *Suriyeli özel eğitim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlara dair öğretmen ve idareci görüşlerinin incelenmesi*. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2022.
- Üstün, Esra. *Özel eğitim mesleki eğitim merkezlerindeki öğrencilerin staj ve meslek hayatında sahip olması gereken sosyal becerilerinin öğretmen ve idareci görüşlerine göre belirlenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2018.
- Tabak, Mehmet. *Okul idarecileri ve özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim programlarının uygulanmasında idareci-öğretmen işbirliğine yönelik görüşleri*. Edirne: Trakya Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2021.
- Tiryakioğlu, Özlem. *Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin özel eğitim bölümünün sorunlarını algılamaları*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2009.

- Yaman, Serap. *Özel eğitim mesleki eğitim merkezlerindeki yöneticiler ile öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin belirlenmesi: Ankara ili örneği*. İstanbul: Aydın Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2015.
- Yanık, Feyzullah. *Özel eğitim öğretmenlerinin yöneticilerine yönelik algıladıkları etkili liderlik özellikleri ve okula bağlılık düzeylerinin iş motivasyonlarıyla ilişkisinin incelenmesi*. İstanbul Kültür Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2018.
- Yazgan, Feyza. *Özel eğitim okullarındaki okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi*. İstanbul: Aydın Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2015
- Yıldız, İsmail. *Özel eğitim kurumu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyumunu arasındaki ilişkide iş motivasyonunun aracılık rolü*. Yeditepe Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2009.
- Yılmaz, Tahsin. *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan müdürlerin liderlik davranışlarının öğretmen algısına göre değerlendirilmesi (İstanbul ili Anadolu yakası örneği)*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2015.
- Yumak, Emine Nuray. *İlköğretimde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin özel eğitime gereksinimi olan otistik çocuklara bakış açısının incelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2009.
- Paça, Fatih. *Özel eğitim okulları ve kurumlarında yürütülen rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin öğretmen yönetici ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Atatürk Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2009.

**Opinions of Students Receiving Education in Resource Room on Integration
Practice and Problems They Encounter**

Destek Eğitim Odalarında Eğitim Gören Öğrencilerin Kaynaştırma
Uygulamasına İlişkin Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar

Metin ALTUNKAYNAK

Dr., MEB,

Dr., Ministry of Education

Metinaltunkaynak01@gmail.com

ORCID: 0000-0001-6947-7526

DOI: 10.56720/mevzu.1581362

Makale Bilgisi | Article Information

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 7 Kasım / November 2024

Kabul Tarihi / Date Accepted: 11 Aralık / December 2024

Yayın Tarihi / Date Published: 31 Aralık / December 2024

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Özel Sayı / Special Issue

Atıf / Citation: Altunkaynak, Metin. “Opinions of Students Receiving Education in Resource Room on In-tegration Practice and Problems They Encounter”. Ö2: Özel Eğitimde Disiplinlerarası Çalışmalar Özel Sayısı (Aralık 2024): 103-125.
<https://doi.org/10.56720/mevzu.1581362>

İntihal: Bu makale, ithenticate yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by ithenticate. No plagiarism detected.
web: <http://dergipark.gov.tr/mevzu> | <mailto:mevzusbd@gmail.com>

Copyright © CC BY-NC 4.0



Abstract

The purpose of this study is to determine the opinions of students receiving education in resource room services regarding the effectiveness of support education and the problems they encounter. This study was conducted using a case study, one of the qualitative research methods. Data in this study were collected between September 2023 and January 2024. Participants were determined by purposive sampling and a total of 12 students were interviewed. The data were examined through content analysis. The themes that emerged after the analysis of the data were "physical problems, problems in practice, success and socialization". The students receiving resource room stated that although they were in advanced classes, many of them did not know how to read and write and generally had communication problems. The students stated that they improved academically after receiving resource room, were able to cooperate with their own teachers, resource room teachers and friends, acquired problem-solving skills in mathematics class and began to understand what they read. It was concluded that students who resource room believed that they were valued, began to express themselves more comfortably, participated in classes, social activities and games, and largely escaped peer bullying.

Keywords: Resource Room, Case Study, Inclusion, Student Opinion, Special Needs Individual.

Öz

Bu araştırmanın amacı destek eğitim odalarında eğitim gören öğrencilerin destek eğitimin etkililiğine ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile yürütülmüştür. Bu araştırmada veriler 2023 eylül ayı ile 2024 ocak ayı arasında toplanmıştır. Katılımcılar amaçlı örnekleme ile belirlenmiş olup toplam 12 öğrenci ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Veriler içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Verilerin analizi sonrası ortaya çıkan temalar "fiziksel sorunlar, uygulamadaki sorunlar, başarı ve sosyalleşme" şeklindedir. Destek eğitimi alan öğrenciler ileri sınıflarda olmalarına rağmen birçoğunun okuma ve yazma bilmedikleri ve genel olarak iletişim sorunu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler destek eğitim aldıktan sonra akademik olarak gelişme gösterdikleri, kendi öğretmenleri, destek eğitimi öğretmenleri ve arkadaşlarıyla iş birliği yapabildikleri,

matematik dersinde problem çözme becerisini edindikleri ve okuduklarını anlamaya başladıkları ifade etmişlerdir. Destek eğitimi alan öğrenciler destek eğitim aldıktan sonra değer gördüklerine inandıklarını, kendilerini daha rahat ifade etmeye başladıklarını, derslere, sosyal etkinliklere ve oyunlara katılım sağladıklarını ve akran zorbalığından büyük oranda kurtulduklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Destek Eğitim Odası, Durum Çalışması, Kaynaştırma, Öğrenci Görüşü, Özel eğitim.

Etik Beyan	Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Komisyonundan 01.06.2023 tarih ve 5 nolu toplantıda 20.06.2023 tarih ve E-74009925-604.01-728844 nolu kararıyla etik izin alınmıştır.
-------------------	--

1. Introduction

In 2002, approximately 53,000 disabled students were educated in public schools in our country. By the 2024-2025 academic year, this number will have increased to 425,000. The latest statistics indicate that 57 thousand disabled students are educated in 1,517 special education schools and 53 thousand disabled students are educated in special education classes in other educational institutions. Additionally, 330 thousand students have been provided with inclusive education (Ministry of Family and Social Policies, 2023). The largest disability category among these students is learning disabilities, which represent 44.4% of the total. Approximately half of this number is in primary schools, where students are between the ages of 6 and 10 (Ministry of National Education, 2022). Approximately 40% of students with learning disabilities nationwide between the ages of 6-21 are in support rooms outside the general education classroom for a period of between 30% and 40% of the school day.

Special education, also referred to as special needs education, encompasses the provision of educational services to children who exhibit social, mental, or physical differences that necessitate adaptations to accommodate their unique needs, as compared to the typical student. Education is the most effective means of achieving social justice and equality. Equal and inclusive education is not

only a fundamental educational goal in itself, but also an important step towards the creation of an equitable and inclusive society in which every citizen has the opportunity to nurture their dreams, develop their abilities, and contribute to national interests. Inclusive education strives to ensure that no child in the country is prevented from accessing learning and growth opportunities based on their circumstances at birth or in the past. In the field of education, it is imperative to underscore that the primary objective of all educational sector development programs should be to narrow the social class gaps in access to schooling, participation, and learning outcomes. It is imperative that the education sector develops interactive mechanisms to ensure that children with special needs and children with different abilities have equal access to quality education at the same level as their peers. It is imperative that disabled children be guaranteed the opportunity to participate in the educational process from the primary level to the university level.

The Rights of Persons with Disabilities Act (MoNE, 2021) defines inclusive education as a system wherein all children with general and special needs are educated together, and the teaching and learning system is adapted to meet the needs of each child, whether general or special. In order to meet the aforementioned needs, it will be necessary to appoint trained teachers who are familiar with the needs of children with disabilities in schools and on school grounds. Additionally, it would be beneficial to establish a support center for children with severe or multiple special needs. In order to develop an appropriate system to ensure that each child is supported according to their needs and that they are fully involved and included in the classroom, it is essential to ensure that the school or school premises are properly functioning to accommodate different categories of children with special needs. In accordance with the RPWD Act of 2016, children with basic disabilities are afforded the option of pursuing either a regular or a special education curriculum. The establishment of support education centers through the involvement of special educators will facilitate the delivery of quality education in a home setting, while simultaneously developing the competencies of children with severe or multiple special needs and their parents in the domains of rehabilitation and education. Furthermore, it will facilitate the provision of home education for children with severe disabilities who are unable to attend school. It is imperative that all teacher

education programs include comprehensive training on how to educate children with specific disabilities, such as learning disabilities. Additionally, programs should emphasize gender sensitivity and awareness of underrepresented groups, ensuring their active and equitable participation. Education plays a pivotal role in fostering independence and preparing students for life. Inclusive education is as crucial for students with diverse social and cultural backgrounds as it is for those with special needs. Students with disparate developmental characteristics cannot learn at the same pace and may experience difficulty in integrating information into their long-term memory within a limited time frame. In such instances, it is imperative that special measures be taken, namely the implementation of distinct educational programs, methodologies, and techniques, to facilitate the achievement of the specified outcomes by students who may encounter obstacles in the conventional educational setting. In such cases, supplementary educational measures are also required for students with developmental disabilities, in addition to the educational and training programs provided at the school level. Students who benefit from support education will both learn the material more easily and develop the capacity to act independently in society, facilitated by support for their cognitive and social development (Batu, 2008).

By identifying the educational requirements of students with special needs and furnishing suitable educational services, it becomes feasible for them to flourish as independent and productive individuals (Gül & Vuran, 2015). These students are provided with educational opportunities in special education schools, special education sub-classes in regular schools, and regular classes where they are educated through integration (MEB, 2020). Among these practices, support education practices have been demonstrated to be particularly effective in facilitating student development (Turnbull, Turnbull, Shank, & Smith, 2004).

Article 14 of Decree Law No. 573 on Special Education (1997) states, "Individuals requiring special education are provided with special education support in order to achieve the objectives of the education programs in which they are enrolled, regardless of the type or level of educational environment." To this end, both individual and group educational opportunities are made available. Individuals requiring special education who are of compulsory school age and

unable to attend any educational institution are provided with educational programs aimed at developing basic life skills and meeting their learning needs, regardless of the level of disability. This decree regulated the legislation regarding support education services and finalized the regulation prepared by the General Directorate of Private Education Institutions in 2020 (MEB, 2020). In accordance with the pertinent legislation, support education programs are available in seven distinct areas for individuals with mental disabilities, autism spectrum disorders, learning disabilities, hearing impairments, language and speech disorders, physical disabilities, and visual impairments.

A review of the literature reveals a number of studies on support education rooms. According to the research conducted by Bozak and Çay (2023); teachers defined resource room as student support, one-on-one training, training on their needs, remedial training, and training designed with special tools. They stated that resource rooms were opened to improve students academically, to support underperforming students, to develop students socially and to provide equal opportunities in education. In a study conducted by Demir and Avcu (2018), the opinions of teachers who had participated in in-service training on support education room trainer training were investigated regarding support education rooms. Tunalı Erkan (2018) underscored the dearth of training opportunities for teachers engaged in the delivery of support education services within secondary education institutions, along with the shortcomings pertaining to the availability of requisite materials, spatial resources, and equipment. The findings of the study conducted by Çevik and Yağcı (2017) indicated that the physical infrastructure of support education rooms was lacking and that teachers lacked the requisite knowledge and skills to effectively utilize these rooms. Kale and Demir (2017) investigated the impact of support education rooms on the delivery of Turkish and mathematics lessons. The results of the study conducted by Çağlar (2016) revealed that school administrators and teachers expressed concerns regarding the implementation of support education rooms in primary education institutions. Specifically, they highlighted uncertainties surrounding the legislative framework, infrastructure, and practical aspects of the application. In a study conducted by Akay (2023), the Turkish activities applied in the support education room to students with hearing impairments in an inclusive environment were examined. In the study conducted by

Speece and Mandell (1980), the opinions of basic education teachers working with students diagnosed with learning disabilities and teachers working in the support education room regarding the provision of services in the support education room were determined. In the studies conducted by researchers such as McNamara (1989), Talas et al. (2016), and Vaughn, Moody, and Schumm (1998), the competencies and attitudes of teachers working in support education rooms were examined. The results of these studies indicated that there were inadequacies in the teachers working in the support education rooms and that the competencies of the teachers needed to be improved. As an illustration of the research conducted with prospective teachers, the study conducted by Diken (2006) examined the perspectives of prospective teachers regarding their work with students with intellectual disabilities. As an illustration of the study conducted with school principals, the attitudes of Cook, Semmel, and Gerber (1999) regarding the integration of students with mild disabilities and the provision of special education services were examined. Similarly, Şengün (2022) investigated the attitudes of educational administrators towards inclusive education practices. There is a paucity of studies that obtain the opinions of students. Gül and Vuran (2015) conducted a study to ascertain the opinions of students diagnosed with mental retardation and learning disabilities regarding inclusive practices. A review of the literature reveals that the social integration of individuals with learning difficulties is achieved through the implementation of successful inclusion/integration education practices during their education years. Student opinions are of great value and significance in the strategic and effective implementation of support education services, which are highly effective in the success of inclusion/integration education practices. The failure to take student opinions may result in a number of adverse outcomes, including the inability to achieve the established goals, which may in turn give rise to feelings of anxiety, exclusion, a lack of self-confidence and an inadequacy in the development of academic and social skills. In this study, that we have received feedback from students who benefit from the support education service make our research different from other studies in the literature. While there is a substantial body of literature examining the efficacy of support education rooms, there is a paucity of studies that elicit the perspectives of students enrolled in such programs. The objective of this study is to ascertain the perceptions of students receiving instruction in support education rooms regarding the efficacy of such programs

and the challenges they face. To this end, responses to the following inquiries were solicited.

1) What are the perceptions of students engaged in training activities within the context of a support education room with respect to the physical attributes of the room?

2) What are the students' perceptions regarding the challenges encountered in the implementation of the support education room?

3) What are the students' perceptions regarding the efficacy of the training they received in the support education room?

4) What are the students' perceptions regarding the support education room's role in facilitating socialization?

2. Methodology

2.1. Research Model

This study was conducted with a case study, one of the qualitative research methods. The most basic feature of a case study is the in-depth investigation of one or more cases. In other words, the factors related to a case (environment, individuals, events, processes, etc.) are investigated with a holistic approach and the focus is on how they affect the relevant case and how they are affected by the relevant case" (Yıldırım and Şimşek, 2016).

2.2. Participants

In this study, purposeful sampling was employed, enabling the formation of a sample comprising individuals who met the pre-established qualifications pertinent to the problem under investigation. Three criteria were established for the purposeful sampling method: (a) participants were required to be enrolled in primary school; (b) they need special education services; and (c) they were to be volunteers. Moreover, the participants in the study were required to possess two fundamental attributes: (a) the capacity to comprehend the inquiries posed and (b) the ability to articulate their thoughts. A number of classroom teachers and guidance teachers will be interviewed in order to ascertain which students possess the aforementioned prerequisite characteristics. The number of students who meet the aforementioned characteristics was

determined by the teachers. To ascertain whether the students recommended by their teachers possess the requisite characteristics, interviews were conducted with them to elicit information about their lives at home.

Table 1. Demographic Information of the Interviewees

Interviewer	Gender	Age	Class	Duration of benefiting from support education (years)
1	Girl	9	2	1
2	Girl	9	3	1
3	Girl	10	3	2
4	Girl	9	3	1
5	Boy	10	3	2
6	Girl	9	2	2
7	Boy	10	3	2
8	Boy	10	3	2
9	Boy	10	3	2
10	Girl	9	2	1
11	Girl	11	3	3
12	Girl	10	3	2

As indicated in Table 1, the mean age of the participants is 8.8 years, with only one student falling below the age of 11. Eight of the participants are female and four are male, representing a 25% ratio. Three of the students are in the second grade, and the remaining students are in the third grade. One student is in the third grade, seven are in the second grade, and four are in the first grade. All participants have been diagnosed with a learning disability.

2.3. The data collection process is as follows

The data collection process is an essential aspect of any phenomenological study. It involves the use of various methods, including observation, written material, and visual data, to gain a deeper understanding of the phenomenon under investigation (Yıldırım & Şimşek, 2016). In this study, data from students were collected using a participant information form designed for teachers of students receiving support services in a training room. The data of the study were collected in the school's guidance counselor's office. The interview questions, which are comprised of a total of four inquiries, are as follows: 1) What are the primary academic objectives of your educational institution? 2) What challenges do you encounter in your academic pursuits? 3) To what extent is your relationship with your peers at school positive and supportive? 4) What are the differences between receiving education in the support education room and in the classroom?

2.4. Data Analysis

At the outset of the data analysis process, each participant was informed of the purpose of the study. Given that the participants were students diagnosed with learning disabilities for whom an inclusive education decision had been made, the interview was conducted under the supervision of the teacher providing support education. As these students lacked the requisite literacy skills to complete the interview form in written form, the questions were posed orally, and the responses were recorded by the teacher providing support education as the form was completed. Furthermore, audio recordings were obtained. The data was subjected to content analysis. The descriptive analysis of the qualitative research was conducted with reference to the salient statements made by the participants, in accordance with the principles of qualitative research. In order to ascertain the underlying codes and themes, the opinions expressed by the participants were taken into consideration. Themes that emerged from the analysis of the data included "physical problems, problems in practice, success, and socialization."

2.5. Validity and Trustworthiness

To ensure the validity of the research, the statements of the participants were included directly (Yıldırım & Şimşek, 2016). The research was conducted with the participation of students who had volunteered and whose parents had provided consent. The participants were assigned code names. Prior to the commencement of the research, the requisite permissions were obtained from the ethics committee, the school administration, and the parents of the participants. Prior to the interview, the students were provided with a detailed explanation of the nature of the interview. Furthermore, the reliability of the research was evaluated using the Miles and Huberman method. In accordance with the inter-coder reliability formula proposed by Miles and Huberman (2016), the data was analyzed by two experts in the field. The percentage of agreement between the coders was found to be 0.90.

Ethical Declaration: The research was conducted with the participation of students who had volunteered and whose parents had provided consent. The participants were assigned code names. Prior to the commencement of the research, the requisite permissions were obtained from the ethics committee, the school administration, and the parents of the participants.

Ethical permission was obtained from the Çukurova University Social Sciences Institute Ethics Commission at the meeting dated 01.06.2023 and numbered 5, with the decision dated 20.06.2023 and numbered E-74009925-604.01-728844.

3. Findings

The themes and subthemes derived from the interviews conducted to ascertain the perspectives of students receiving education in the resource room are presented in Figure 1.

Figure 1. Themes and subthemes of the research

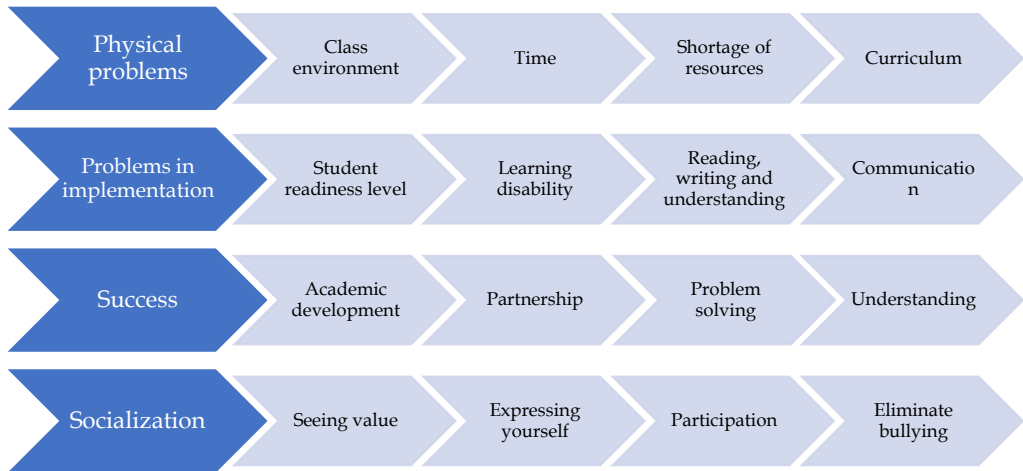


Figure 1 presents the opinions of students regarding the education provided in the resource room, grouped under four themes. The initial two themes reflect a negative perception of the education provided in the support education room, whereas the subsequent two themes express a more positive outlook.

The negative opinions of the students receiving education in the support education room regarding this education are as follows. Firstly, the physical problems theme and the student opinions regarding the four sub-themes related to this theme are presented in Table 2.

Table 2. Student opinions regarding the physical problems theme regarding resource room

First Theme	Sub-theme	(f)	(%)
Physical problems	Class environment	6	50,0
	Time	3	25,0
	Shortage of resources	4	33,3
	Curriculum	9	75,0

The following section presents a selection of perspectives on the physical challenges encountered by students engaged in the support education process within the designated support education room.

"At times, I find this environment agreeable; at other times, I do not. My preference would be to remain in the classroom. On certain days, I am disinclined to attend this facility. However, this room is somewhat advantageous due to its ground floor location."

"Our institution has a designated space for students requiring additional support, although other students are concurrently engaged in their own studies at an alternative location."

"On occasion, the auditory stimuli are discordantly intermingled."

"When there are other children in the classroom, the minutes seem to fly by." "Given that I am the sole student in the room with the teacher, the time spent here is somewhat protracted."

"I do not utilize textbooks in this room. On occasion, I utilize an alternative textbook for my studies. On occasion, the instructor provides photocopied materials."

"While the classroom is equipped with a smart board, this particular room is not. It would be preferable if the teacher were to open videos and games on the smart board in the classroom."

"I know how to read a little. I am currently enrolled in the third grade. However, our studies are based on the curriculum of the first grade."

The perspectives of students receiving instruction in the support education room with regard to the implementation of this educational program can be classified into four subthemes. Table 3 presents the subthemes of the problems encountered in the implementation of this educational approach, along with their respective frequencies and percentages.

Table 3. Problems encountered by students during the resource room

Second Theme	Sub-theme	(f)	(%)
Problems in implementation	Student readiness level	11	91,7
	Learning disability	8	66,7
	Reading, writing and understanding	10	83,3
	Communication	6	50,0

The following are illustrative examples of the physical challenges encountered by students receiving education in the support education room during the support education process.

"Despite having previously acquired some knowledge of the alphabet, I have forgotten it. I am uncertain as to the correct method for writing."

"Both instructors provide clear and effective explanations. "However, due to my lack of literacy skills, I find the learning process to be challenging at times, yet at other times, it is relatively straightforward."

"I am currently enrolled in the third grade, but I have forgotten how to read and write. I am unsure of how to proceed."

"I converse with my instructor, but my classmates occasionally eschew communication with me. On occasion, I am disinclined to engage in conversation with my fellow students at school."

The students who received their education in the support education room expressed positive views regarding this educational experience. Their responses were grouped under four subthemes, which are outlined below. The third theme, entitled "Success," comprises several subthemes and is presented in

Table 4, which also includes the frequencies and percentages associated with each subtheme.

Table 4. Views on the effect of resource room on success

Third Theme	Sub-theme	(f)	(%)
Success	Academic development	7	58,3
	Collaboration	5	41,7
	Problem solving	4	33,3
	Understanding	6	50,0

The following sample views illustrate the success achieved by students who have received their education in the support education room during the support education process.

"I was already familiar with some of the letters when I commenced my studies here. At the present time, I am able to read. I find it beneficial to attend these sessions."

"I was unable to inquire about topics that were unclear to me during class. When I come here, both my own teacher and the teacher here engage in frequent discourse with me and provide me with assistance."

"Prior to this, I was unable to comprehend the mathematical lesson due to my limited reading proficiency. I have developed an appreciation for the mathematics lesson and other academic disciplines."

"After I learned to read, our teacher both teaches and asks questions. Since my reading has accelerated, I understand the lessons better. I love the stories because I understand them."

The students' perceptions regarding the benefits of the educational support, their relationships with their peers at school, their involvement in social activities, and their socialization are organized into four subthemes. The fourth theme, socialization, and its subthemes, along with their frequencies and percentages, are presented in Table 5.

Table 5. Views on the effect of the resource room on socialization

Fourth Theme	Sub-theme	(f)	(%)
Socialization	Value	12	100,0
	Self-expression	7	58,3
	Participation	8	66,7
	Freedom from bullying	9	75,0

The present study examines the opinions of students receiving education in a support education room regarding their peer relations and participation in social activities at school.

"My peers previously subjected me to ridicule due to my inability to read. Presently, they esteem me."

"I was apprehensive about participating in class discussions and found the experience unpleasant. I am now at ease in asking questions and conversing with the instructor, both in the classroom and in this setting."

"Furthermore, I engage in recreational activities during recess. My objective is to become a goalkeeper and a goal scorer."

"Previously, I was disinclined to engage with the tasks assigned by the instructor due to my inability to read or write. At the present time, I occasionally engage in the instructional activities conducted in this classroom. I am now able to participate in games during physical education classes. This is a highly positive development."

"The other students in the class previously engaged in behaviors that were intended to be hurtful and humiliating towards me. They even resorted to physical violence, striking me during recess. I am no longer the subject of ridicule. On occasion, I am still the subject of teasing, but since our teacher informed me

that I was beginning to thrive, I have not been excluded from activities. I am now included in many games.”

4. Discussion And Conclusion

The objective of this study is to ascertain the perceptions of students receiving instruction in support education settings regarding the efficacy of such programs and the challenges they face. It is imperative that educational institutions adopt an inclusive approach that encompasses all students, regardless of their distinctive characteristics. Moreover, all students should be afforded equal opportunities to participate in, contribute to, and benefit from all school activities, to learn, and to develop positive self-perceptions. Accordingly, the findings of this study are significant in that they offer a direct insight into the opinions of the students. To this end, the opinions of the students were solicited. The process of data collection proved to be particularly challenging, as the participants in this research were students with learning difficulties. The interviews were conducted with the assistance of the participants' classroom teachers, teachers who provide supplementary educational services, and school guidance counselors. The majority of studies on the education provided in the support education room were conducted with the participation of teachers, parents, and administrators. The results of this research yielded significant differences when compared to those of other studies. For instance, despite the assertion by educators that the duration of the educational program in the support education room was insufficient (Aydın, 2015; Lubin and Fernal, 2021; Vural and Yıkılmış, 2008; Yıldız and Atamtürk, 2024), our research indicated that the program was excessively lengthy, resulting in boredom and a lack of interest among the students.

With regard to the first theme identified in the study, namely the physical problems theme, students receiving education in support education rooms indicated a preference for being separated from their classmates in the classroom and for attending a separate lesson environment. Additionally, they reported that lessons were lengthy, that teachers often arrived unprepared, that they lacked sufficient resources, and that they encountered difficulties in adapting to the curriculum due to their illiteracy or limited proficiency. In accordance with the Special Education Services Regulation, a student may receive instruction in

a support education room for a maximum of 40% of their weekly instructional hours (MEB, 2020). The duration of support education should be tailored to the specific needs and types of disabilities of the individual student. Another physical issue encountered in support education rooms is the physical configuration of the facilities where this educational provision is delivered. In our country, the lack of support education rooms or the insufficient number of rooms for more than one student in crowded schools results in inadequate infrastructure for in-class support (Akay, Uzuner, & Girgin, 2014). In our study, there are two students with walking disabilities. Furthermore, access to support education rooms that are not on the ground floor presents a significant challenge for students with physical disabilities. A review of the literature reveals that numerous studies have highlighted the inadequacy of physical equipment in support education rooms (Amr et al., 2016; Cankaya and Korkmaz, 2012; Deniz and Çoban, 2019; Lubin and Fernal, 2021; Sadioğlu et al., 2013; Saloviita, 2020). Notwithstanding the measures undertaken by the Ministry of National Education, particularly in recent times, to cater to students requiring support education, it is perceived that school administrations do not exert sufficient effort to ensure the availability of appropriate support rooms. It can be argued that the overcrowding of classrooms (Yaman, 2010) and other learning spaces in our schools is a significant contributing factor to the prevalence of physical discomfort among students. The desire to learn is typically associated with the conditions of the learning environment and classroom climate. It is therefore essential to provide a suitable physical environment for students requiring support education, and to ensure that teachers have access to the textbooks and other materials prepared specifically for these students via the internet. The results of the second theme, which pertains to the practical aspects of support education for students in support education rooms, indicate that these students often exhibit low levels of readiness, encounter learning difficulties, and frequently lack the ability to read and write, despite being enrolled in advanced classes. Additionally, they tend to exhibit communication challenges. A review of the literature on support education rooms reveals that the current curriculum and educational materials are inadequate for students with special needs (Söylemez, Kart, & Gökçe, 2024). The utilization of suitable tools and materials in education, coupled with the provision of an appropriate educational and training environment, is regarded as a crucial factor in enabling students to achieve the

desired level of success and in ensuring the effective implementation of the programme (Çelik, 2007). The utilization of suitable tools and materials enhances the appeal of education and increases its efficacy (Bozak & Çay, 2023; Özdemir, 2000; Semerci, 2006). For studies designed to support students with special education needs to be successful, it is essential that the teachers responsible for their implementation facilitate the adaptation of these students and develop their basic academic skills (Dapudong, 2014; Loiacono & Valenti, 2010; Yıldız & Atamtürk, 2024). It is anticipated that if the educators responsible for providing support education consider this aspect, the issues encountered in practice will be significantly reduced. Furthermore, the implementation of enjoyable and accessible activities will enhance student engagement in the learning process.

The results of the third theme, which was designed to assess the academic success of students who received support education in specialized rooms, indicated that these students demonstrated notable academic growth. They exhibited an ability to collaborate effectively with their regular teachers, support education teachers, and peers. Additionally, they stated that proficiency in problem-solving skills within the mathematics classroom and began to comprehend written material at a deeper level. In other studies, it was concluded that support education rooms were beneficial to the academic development of students who received inclusive education (Bozak and Çay, 2023). In the studies, support education helped students develop their self-confidence, supported their social, emotional and psychological development, allowed students to express themselves, provided students with one-on-one education opportunities and increased teacher-student interaction (Al-Zoubii & Abdel Rahmani, 2012; Bozak & Çay, 2023; Gürgür, Kış, & Akçamete, 2012). Kale and Demir (2017) observed an increase in the Turkish and Mathematics test success scores of mainstream students who received their education in support education rooms, in comparison to mainstream students who did not receive such education. Contrary to the results of this study, other studies have shown that this does not have the desired effect on students' academic success. (Moody, Vaughn, Hughes, and Fischer, 2000; Bentum and Aaron, 2003; Kethley, 2005). The results of the fourth and final theme, socialization, indicate that students who received education in support education rooms reported feeling valued after receiving such support, expressing themselves more comfortably, participating in lessons, social

activities, and games, and largely escaping peer bullying. Considering these findings, it can be concluded that the benefits of support education extend beyond mere academic development. It can be stated that this situation is beneficial with regard to the dissemination of the fundamental principles of inclusion in our educational institutions.

References

- Akay, Elif - Uzuner, Yıldız - Girgin, Ümit. "Problems and Solution Efforts in The Support Education Room Application Carried Out with Hearing-Impaired Students in The Inclusion Environment". *Journal of Qualitative Research in Education*, 2(2), (2014). 43-68. [Online]. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3s3m>
- Ministry of Family and Social Policies. *Disabled and Elderly Statistics Bulletin*. (2022). Access address: https://www.aile.gov.tr/media/98625/eyhgm_istatistik_bulteni_ocak_2022.pdf
- Akay, Elif. "Teachers' Opinions on The Attending of The Hearing-Impaired Students in The Inclusion Environment and The Resource Room Services". *Journal of Qualitative Research in Education*, (33). (2023). <https://doi.org/10.14689/enad.33.882>
- Al-Zoubii, Suhail Mahmoud - Abdel Rahmani, Majdoleen Sultan Bani. "The Effect of Resource Room on Improving Reading and Arithmetic Skills for Learners with Learning Disabilities". *The International Journal of Scientific Research in Education*, 5(4), (2012). 269-277.
- Amr, Muna - Al-Natour, Mayada - Al-Abdallat, Bassam - Alkhamra, Hatem. "Primary School Teachers' Knowledge, Attitudes and Views On Barriers to Inclusion in Jordan". *International Journal of Special Education*, 31(1), (2016). 67-77.
- Aydin, Adnan. "Teachers' Views on Educational Services Provided in The Support Education Room for Students with Mental Disabilities" (No 394745) (2015). [Master's thesis, Abant İzzet Baysal University], National Thesis Center.
- Batu, Sema - Kırcaali-İftar, Gönül. *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Publishing. (2005).

- Bentum, Kwesi. - Aaron Pg. "Does Reading Instruction in Learning Disability Resource Rooms Really Work?: A Longitudinal Study". *Reading Psychology*, 24(3-4), (2003). 361-382.
- Bozak, Burak - Çay, Evgin. "Teachers' Views on The Place and Importance of Support Education Rooms in Inclusion Practice". *Mustafa Kemal University Education Faculty Journal*, 7(11), (2023). 1-18.
<https://doi.org/10.56677/mkuefder.1321255>
- Cankaya, Özlem - Korkmaz, İsa. "Evaluation of Inclusion Education Practices in Primary School 1st Stage According to The Views of Class Teachers". *Ahi Evran University Kırşehir Education Faculty Journal*, 13(1), (2012). 1-16.
- Cook, Bryan - Semmel, Melvyn - Gerber, Michael. "Attitudes of Principals and Special Education Teachers Toward the Inclusion of Students with Mild Disabilities: Critical Differences of Opinion". *Remedial and special education*, 20(4), (1999). 199-207.
- Çelik, Semiha. "Comparison of The Effectiveness and Efficiency of Direct Instruction and Simultaneous Prompting in Teaching Concepts To Children With Mental Retardation". Unpublished Master's Thesis, Anadolu University, Eskişehir. (2007).
- Dapudong, Richel. "Teachers' Knowledge and Attitude Towards Inclusive Education: Basis for An Enhanced Professional Development Program". *International Journal of Learning and Development*, 4(4), (2014). 1-24.
<https://doi.org/10.5296/ijld.v4i4.6116>
- Deniz, Emrullah - Çoban, Ahmet. "Teachers' Opinions on Inclusive Education". *Electronic Journal of Social Sciences*, 18(70), (2019). 734-761.
- Diken, İbrahim Halil. "Preservice Teachers' Efficacy and Opinions Toward Inclusion of Students with Mental Retardation". *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, (2006). pp, 72-81.
- Gül, Seray Olçay - Vuran, Sezgin. "Views of Students with Special Needs Attending Regular Classes on Inclusion Practices and The Problems They Encounter". *Education and Science*, 40(180). (2015). 169-195

- Gürgür, Hasan - Kış. Arzu - Akçamete, Gönül. "Examining the Views of Prospective Teachers on Individual Support Services Provided to Inclusion Students". *Primary Education Online*, 11(3), (2012). 689- 701.
- Kale, Mustafa - Demir, Serkan. "Examining the Effect of Support Room Education in Primary Schools On Success in Turkish and Mathematics Courses". *TÜBAV Science Journal*, 10(4), (2017). 48-58.
- Kethley, Caroline. "Case Studies of Resource Room Reading Instruction for Middle School Students with High-Incidence Disabilities". Unpublished Doctoral Thesis, The University of Texas, United States. (2005).
- Loiacono, Vito - Valenti, Valerie. "General Education Teachers Need to Be Prepared to Co-Teach the Increasing Number of Children with Autism in Inclusive Settings". *International Journal of Special Education*, 25(3), (2010). 24-32.
- Lubin, Jacqueline - Fernal, Fabienne. "Barriers to Inclusion: Insights of Special and General Educators from The US And St. Lucia". *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(1). (2021).
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12552>
- Ministry of National Education (MEB) "Special Education Services Regulation". (2020). URL:
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_eYitim_yonetmeliYi_son_hali.pdf
- Ministry of National Education (MEB) *Official Statistics*. (2023). URL:
<http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>
- Moody, Sally - Vaughn, Sharon - Hughes, Marie - Fischer, Merly. "Reading Instruction in The Resource Room: Set Up for Failure". *Exceptional children*, 66(3), (2000). 305-316.
- Ozdemir, Soner Mehmet. "A Study on The Effective Use of Educational Materials and In-Service Training Needs of Teachers Working In Curriculum Laboratory Schools". Unpublished Master's Thesis, Gazi University, Ankara. (2000).

- Sadioglu, Ömür - Bilgin, Asude - Batu, Sema - Oksal, Aynur. "Problems, Expectations and Suggestions of Classroom Teachers Regarding Inclusion". *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), (2013). 1743-1765. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1546>
- Semerçi, Arif. "Opinions of Teachers and Administrators on The Competence of Classroom Teachers Working in The First Stage of Primary Education To Use Effective Materials (Antalya Sample)". Unpublished Master's Thesis, Firat University, Elazığ. (2006).
- Saloviita, Timo. "Teacher Attitudes Towards the Inclusion of Students with Support Needs". *Journal of Research in Special Educational Needs*.20(1), (2020). 64-73.
- Söylemez, Salih - Kart, Ayşe Nur - Gökçe, Fidan Özbey. "Opinions of Special Education Teachers on The Education and Training Environments Of Students With Hearing Impairment". *International Scientific Research and Innovation Congress* June 5-6, 2024 / Ankara, Turkey. (2024).
- Sucuoğlu, Bülbin. "Mentally Disabled People and Their Education". (9th Edition). Ankara: Kök Publishing. (2017).
- Şengün, Gökhan. "Opinions and Recommendations of Education Administrators on Inclusive Education Practices". *Harran Maarif Journal*, 7 (2), (2022). 273-289. doi: <http://doi.org/10.22596/hej.1209409>
- Vural, Murat - Yıkılmış, Ahmet. "Determination of The Studies Conducted By Inclusive Class Teachers On The Adaptation Of Instruction". *Abant İzzet Baysal University Journal of Education*, 8(2), (2008). 141-159.
- Yaman, Erkan. "The Effects of The Crowded Classrooms: What Are the Students Thinking?". *Kastamonu Education Journal*, 18(2), (2010). 403-414.
- Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan. "Qualitative Research Methods in Social Sciences". Seçkin Publishing. (2016).
- Yıldız, Hatice - Atamtürk, Nurdan. "Teacher's Opinions on Support Education in Primary Schools". *Educational Academic Research*, 52, (2024). 123-143. <http://doi.org/10.33418/education.142179>



Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerilerinin Karşılaştırılması: Tarama Çalışması
Comparison of Social and Emotional Learning Skills of Students with Special Needs and Typically Developing Students: A Survey Study

Doç. Dr. Ş. Şenay İLİK

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet
Keleşoğlu Eğitim Fakültesi,
Özel Eğitim Bölümü
Necmettin Erbakan University, Ahmet
Keleşoğlu Faculty of Education, Department of
Special Education
senayilik@gmail.com
ORCID: 0000-0001-7092-379X

Mehmet ÇOMAK

Uzman, Milli Eğitim Bakanlığı
Bozkır İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
Ministry of National Education
Bozkır District Directorate of National
Education
herrcomak07@gmail.com
ORCID: 0000-0002-6713-3049

DOI: 10.56720/mevzu.1583753

Makale Bilgisi | Article Information

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 12 Kasım / November 2024

Kabul Tarihi / Date Accepted: 26 Aralık / December 2024

Yayın Tarihi / Date Published: 31 Aralık / December 2024

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Özel Sayı / Special Issue

Atıf / Citation: İlik, Ş. Şenay – Çomak, Mehmet. “Özel Gereksinimli ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerilerinin Karşılaştırılması: Tarama Çalışması”. Ö2: Özel Eğitimde Disiplinlerarası Çalışmalar Özel Sayısı (Aralık 2024): 127-149. <https://doi.org/10.56720/mevzu.1583753>

İntihal: Bu makale, ithenticate yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.
Plagiarism: This article has been scanned by ithenticate. No plagiarism detected.
web: <http://dergipark.gov.tr/mevzu> | <mailto:mevzusbd@gmail.com>

Copyright © CC BY-NC 4.0



Öz

Sosyal ve duygusal öğrenme bireylerin duygularını fark edebilmesi, yönetebilmesi, empati kurabilmesi, karşılaştığı sorunlara akılcı çözümler bulabilmesidir. Tipik gelişim gösteren bireyler, sosyal ve duygusal becerileri arkadaş grupları ve aile içerisinde öğrenme imkânına sahipken özel gereksinimli bireyler okul paydaşlarının, ailenin ve sosyal çevrenin desteğine ihtiyaç duymaktadır. Bu çalışmanın temel amacı özel yetenekli, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, özel öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine ilişkin mevcut durumlarını belirlemektir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Farklı gereksinim düzeyine sahip 169 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırma verileri öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini belirlemek amacıyla geliştirilen "*sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ölçeği*" ile toplanmıştır. Bulgular incelendiğinde özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin özel yeteneklilerin biraz yüksek olmakla birlikte birbirine yakın değerler elde ettiği görülmüştür. Ayrıca araştırma bulgularına göre araştırmaya katılan kız öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme beceri ortalamalarının erkek öğrencilere göre yüksek bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel Yetenek, Sosyal ve Duygusal Öğrenme, Özel Gereksinimli Öğrenci, Tarama Çalışması

Abstract

Social and emotional learning is the ability of individuals to recognize their emotions, manage them, empathize, and find rational solutions to the problems they encounter. While normally developing individuals have the opportunity to learn social and emotional skills within groups of friends and family, individuals with special needs need the support of school stakeholders, family and social environment. The main purpose of this study is to determine the current status of gifted students, students with attention deficit and hyperactivity disorder, specific learning disabilities and intellectual disabilities, and normally developing students regarding their social emotional learning skills. Descriptive scanning model was used in the research. 169 students with different levels of needs were reached. Research data were collected with the "social and emotional learning skills scale", which was developed to determine students' social

and emotional learning skills. When the findings were examined, the social and emotional learning skill averages of the female students participating in the study were found to be higher than the male students. In addition, according to the research findings, it was observed that the social and emotional learning skills of gifted and normally developing students achieved values that were close to each other, although slightly higher.

Keywords: Gifted, Social and Emotional Learning, Special Needs Student, Survey Study

Etik Beyan	Bu makale, 8. Üstün yeteneklilerin eğitimi kongresinde sözlü olarak sunulan ancak tam metni yayımlanmayan “Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri: tarama çalışması” adlı tebliğin içeriği geliştirilerek ve kısmen değiştirilerek üretilmiş hâlidir. Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğü, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan (Karar tarihi: 13/01/2023; Karar No: 2023/29) etik izin alınmıştır.
Yazar Katkıları	Çalışmanın Tasarlanması / <i>Conceiving the Study</i> : ŞŞİ (%55), MÇ (%45) Veri Toplanması / <i>Data Collection</i> : ŞŞİ (%70), MÇ (%30) Veri Analizi / <i>Data Analysis</i> : ŞŞİ (%60), MÇ (%40) Makalenin Yazımı / <i>Writing up</i> : ŞŞİ (%80), MÇ (%20) Makale Gönderimi ve Revizyonu / <i>Submission and Revision</i> : ŞŞİ (%90), MÇ (%10)

Giriş

Sosyal ve duygusal öğrenme bireylerin duygularını fark edebilmesi, yönetebilmesi, sosyal çevresi ile empati kurabilmesi, karşılaştığı problemlere çözüm üretebilmesi, sağlıklı iletişim kurabilmesi ve kendine güven duyması anlamına gelmektedir (Aksoy, 2020; Jones, S. M. & Doolittle, 2017; Durualp, 2015; Elias, 2004; Kabakçı, Ö. ve Korkut, 2010). Bu kavram, 1994 yılında sosyal ve duygusal öğrenmeyi eğitimin bir parçası haline getirmeyi amaçlayan Collaborative for Academic Social Emotional Learning’in (CASEL) kurulmasından sonra ilk defa ortaya çıkmıştır. Ayrıca Gardner tarafından geliştirilen çoklu zekâ kuramı ve

Goleman'ın duygusal zekâya yönelik çalışmalarının da sosyal ve duygusal öğrenme kuramının ortaya çıkmasında etkili olmuştur (Esen Aygün, 2017).

Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri öğrencilerin birçok gelişim alanına önemli katkılar sunmaktadır. Birçok çalışma bu becerilerin, okul başarısı ve geleceğe yönelik akademik beklentisi üzerinde pozitif bir etkisinin olduğunu, derse olan motivasyonunu arttırdığını, kaygı, stres ve akran zorbalığını azalttığını göstermektedir (Aidman, B. & Price, 2018; Farrington, C. A., Roderick, R., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T.S., Johnson, D. W., & Beechum, 2012; Gregory, A. & Fergus, 2017). Sosyal bir sistem olan okulda istenmeyen davranışların daha ortaya çıkmadan önlenmesi, müdahale için harcanan zamanı ve maliyeti azaltırken; öğrencilerin daha fazla desteklenmesini ve akademik çalışmalara katılmasını beraberinde getirmektedir. Ayrıca öğrenciler üzerinde önemli bir etkiye sahip olan öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerisi ile okulda oluşturduğu olumlu iletişim, paylaşma ve saygı gibi davranışlar sosyal ve duygusal gelişimi desteklemektedir (Gündeş, 2021). Bu nedenle sosyal duygusal becerilerin birbirini kapsayacak şekilde bir işbirliği içerisinde (okul, aile ve toplum) kazandırılması daha etkili eğitsel sonuçlar ortaya çıkaracaktır (Zins, J. E. & Elias, 2007). Akranlarına göre bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden anlamlı bir farklılık gösteren, eğitsel ve toplumsal desteğe ihtiyaç duyan çocuklar özel gereksinimli birey olarak tanımlanmaktadır (Erdoğan, 2019; Fırat, T. ve Koyuncu, 2019; Semiz, 2018). Bu grup içerisinde; zihinsel yetersizliği, otizm, özel yetenekli, öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, görme yetersizliği, işitme yetersizliği, bedensel yetersizliği, duygu davranış bozukluğu ve süregen hastalığı olan bireyler yer almaktadır. Farklı özelliklere sahip özel gereksinimli öğrencilerin bireysel farklılıkları, onların iletişim becerilerinde, bilişsel özelliklerinde, motor becerilerinde, sosyal ve duygusal özelliklerinde yetersizlik göstermelerine neden olup, yetersizliklerine paralel çeşitli yardımlara ihtiyaç duymaktadırlar (Metin, 2018; Çağlar, 2009; Kaplan, 2015; Seyhan, B. & Akduman, 2015). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamlarının ilgi ve yeterlilikleri doğrultusunda en üst düzeyde gelişmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini ifade etmektedir (MEB, 2018). Özel gereksinimli öğrencilerin sadece akademik başarı düzeylerinin arttırılmasına yönelik çalışmalara yer

vermek yeterli olmayıp bunun yanında son zamanlarda öğretim programlarında daha fazla yer almaya başlayan sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin de dikkate alınmasını gerektirmektedir (Esen Aygün, 2017; Akarsu, Ö. & Mutlu, 2017). Özel gereksinimli öğrenciler yaşadıkları dezavantajlar nedeniyle sosyal ve duygusal becerilere ve okul paydaşlarının desteğine daha fazla ihtiyaç duymaktadır. Özellikle ergenlik döneminde özel gereksinimli öğrenciler tipik gelişen akranlarına göre hem akademik açıdan daha başarısız olmakta hem de daha fazla davranış problemi sergilemektedir (Ulugöl, F., & Erbaş, 2020). Bu durum öğrencilerin okula aidiyet duygusunun olumsuz etkilenmesine, okul başarısı ve motivasyonun düşmesine neden olmaktadır. Yaşanılan bu olumsuz deneyimler sadece içinde bulunduğu eğitim kademesinde kalmamakta, sonraki kademelerde de olumsuz etkisini devam ettirmektedirler. Bu bakımdan özel gereksinimli öğrencilere sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin kazandırılması onların sosyal çevre ile iletişimini, akademik başarısını, işbirlikçi çalışmalarını, okula olan bağlılığını, çatışma çözme becerilerini ve iyi olma halini olumlu yönde etkileyecektir.

Alan yazında yurt içi yapılan sosyal ve duygusal öğrenme çalışmalarına bakıldığında doğrudan sosyal duygusal öğrenmeyi konu alan çalışmalar ele alınmakla birlikte, büyük çoğunluğunda sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ile bağlantılı noktaların incelendiği görülmektedir. Bu çalışmalara baktığımızda; kaynaştırma öğrencilerine verilen sosyal desteğin yalnızlık düzeyini azalttığı (Görmez, A., & Tekinarslan, 2017), otizmlili öğrencilerde iletişim becerilerini arttırmak için yapılan eğitsel çalışmaların öğrencilerin sosyal kabulleri ve yeterlilikleri üzerinde olumlu etki gösterdiği (Özgönenel, S. Ö., & Girli, 2016), özel yetenekli öğrencilere sunulan destek eğitim odalarının sosyal yeterlilik ve sosyal ve duygusal öğrenme becerisini arttırdığı (Akgül, S., Kumaş, V. & Gökçeer, 2020; Afat, 2017) belirlenmiştir. Ayrıca yaratıcı drama uygulamalarının zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin iletişim kurma ve sürdürme becerisini arttırdığı (Önemli, M., Totan, T., & Abbasov, 2015), özel öğrenme güçlüğü tanıılı ergen öğrencilere uygulanan bilişsel davranışçı temelli danışmanlık uygulamasının öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini destekleyerek kaygı düzeyini azalttığı (Tekin, Ö. E. & Çınar, 2022) tespit etmiştir. Bu durumu konu alan yurt içi araştırmalara bakıldığında özel gereksinimli ergen öğrencilerin

doğrudan sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Yurtdışı çalışmalarda ise Weiner and Tardif (2004) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere verilen desteğin onların sosyal ve duygusal becerileri üzerinde etkisi olduğunu belirlemişlerdir. Espelage, Rose ve Polanin (2016); Farmer ve Adams (2021); Reicher ve Matischek-Jauk (2017), yetersizliği olan öğrenciler ve tipik gelişen öğrencilere uygulanan sosyal ve duygusal öğrenme programının öğrencilerin okula aidiyet ve değerli hissetme duygularını güçlendirdiği, ders başarısını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. O'Rourke (2021), duygusal ve davranışsal bozukluğu olan öğrencilere sunulan sosyal ve duygusal öğrenme programının öğrenciler üzerinde olumlu sonuçlar ortaya çıkardığını ifade etmektedir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini kazanmanın öğrencilerin gelişimi üzerinde önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir.

Literatür incelendiğinde tipik gelişim gösteren öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerisini konu alan birçok çalışmanın yapıldığı (Akçınar, B., Kağıtçıbaşı, Ç. & Baydar, 2018; Candan, K., & Yalçın, 2018; Çapan, B. E. & Owen, 2017; Neth, E. L., Caldarella, P., Richardson, M. J. & Heath, 2020; Totan, T. & Kabasakal, 2012) ancak özel gereksinimli öğrenciler ve tipik gelişen öğrencileri bir arada inceleyen sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmüştür. Farklı engel durumları, özel yeteneklilik ve tipik gelişim gösteren öğrencileri birlikte incelemekte ki amacımız, bireye özgü bir sıra izleyen gelişim alanlarının aynı sırayı izlese de tüm bireylerde aynı hızda ilerlemediği bilinmektedir (Senemoğlu, 2009). Farmer ve Adams (2021), özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren öğrencilere uygulanan sosyal ve duygusal eğitim programının, uygulama öncesinde özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren öğrencilere göre düşük düzeyde sosyal ve duygusal öğrenme becerisine sahipken, uygulama sonrası tipik gelişen öğrencilere yakın bir sonuç elde etmiş olması sosyal duygusal becerilerin gelişebilen özellikte olduğunun bir göstergesidir. Bu araştırmanın yaşamın birçok alanında etkili olduğu düşünülen sosyal duygusal öğrenme becerilerinin farklı engel durumları, özel yeteneklilik ve tipik gelişim gösteren öğrenciler arasında sosyal duygusal öğrenme beceri düzeyleri farklılıkları ve bu farklılığın ne şekilde olduğu belirlenmesi ve elde edilen bu bilgiler

ışığında ileri araştırmalara zemin oluşturmaları bakımından önemli görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın temel amacı özel gereksinimli öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine ilişkin mevcut durumlarını belirlemektir. Öğrencilerin sosyal duygusal gelişimleri üzerinde engel durumları cinsiyet özellikleri ne kadar etkilemektedir bu durumu açıklamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda ifade edilen sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme özellikleri üzerinde özel gereksinimli ve tipik gelişim gösterme durumu farklılık göstermekte midir?

2. Öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri üzerinde cinsiyet değişkeni etkili midir?

Yöntem

Araştırma modeli

Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin incelendiği bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte meydana gelmiş veya halen varlığını devam ettiren bir durumu olduğu gibi betimlemeyi ve tanımlamayı amaç edinmektedir (Karasar, 2006). Bu modelde, evren hakkında çıkarımda bulunmak amacıyla evrenin tamamı veya ondan alınan bir örneklem üzerinde çalışmalar yürütülür.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Konya ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullara devam eden özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, özel yetenekli, özel öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), tipik gelişim özelliklerine sahip 169 öğrenci oluşturmaktadır. Özel gereksinimli olan öğrencilerden özel yetenekli ve DEHB olan öğrencilere herhangi bir yetersizliğin eşlik etmediği ve eğitsel tanılara sahip olduğu belirlenirken özel yetenekli öğrencilerinde BİLSEM' e devam eden öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenleri

ile görüşülerek okuma yazma bilme durumları belirlenmiş, okuma yazma bilmeyen öğrenciler çalışmaya dahil edilmemiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler 6. Sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren öğrencilere ait demografik bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilere ait demografik özellikler

Cinsiyet (%)	Frekans (n)	Yüzde
Kız	77	45,6
Erkek	92	54,4
Total	169	100
Tanı alma/almama durumu	Frekans (n)	Yüzde (%)
Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik	33	19,5
Özel yetenekli	37	21,9
Özel öğrenme güçlüğü	34	20,1
DEHB	33	19,5
Tipik gelişim	32	18,9
Total	169	100

Veri toplama araçları

Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ölçeği (SDÖBÖ); Kabakçı (2006) tarafından ortaokulda eğitim gören 6 ve 8. sınıf arası ergen öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 40 maddeden oluşmakta ve 4'lü likert tipinde (1- Hiç uygun değil, 2- Pek uygun değil, 3- Oldukça uygun, 4- Tamamen uygun) hazırlanmıştır. Ölçeğin 4 alt boyutunun olduğu görülmektedir. Bu alt boyutları iletişim becerileri (9 madde), problem çözme becerileri (11 madde), stresle başa çıkma becerileri (10 madde) ve kendilik değerini arttıran beceriler (10 madde) oluşturmaktadır. Uygulama sonrası ölçekten yüksek puan alınması sosyal ve duygusal öğrenme becerileri açısından öğrencilerin yeterli olduğu; düşük puanlar ise yetersizliği işaret etmektedir. Ölçeğin geçerliğine ilişkin betimleyici faktör analizi sonuçları incelendiğinde 4 faktörü temsil eden bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen 4 faktörlü yapı sınanmış ve sonuçta iyi düzeyde bir uyum indeksine sahip olduğu ($\chi^2 = 1282,02$,

sd= 727, χ^2 : df = 1,76, AGFI= 0,89, GFI= 0,90, NNFI= 0,96, CFI= 0,96, NFI= 0,92, SRMR= 0,049, RMSEA= 0,036) görülmüştür.

Ayrıca benzer ölçek geçerliğinde diğer ölçeklerle anlamlı bir ilişkiye sahiptir. SDÖ becerileri ölçeğinin güvenirlik değerleri incelendiğinde ölçeğin tamamı için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,88 bulunurken, alt ölçeklerde 0,61 ile 0,83 arasında bir sonuç elde edilmiştir. Test tekrar test güvenirliğinde, ölçeğin tamamı için 0,85; alt ölçeklerde ise 0,69- 0,82 arasında değişen değerlere ulaşılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik değerlerine bakıldığında SDÖ becerileri ölçeğinin özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerini belirlemek amacıyla kullanılabileceği görülmüştür.

Verilerin analizi

Araştırmada öncelikli olarak eksik veriler bulunup bulunmadığı kontrol edilmiştir. Araştırma verileri %95 güven aralığı ve $p < 0.05$ anlamlılık düzeyinde analiz edilmiştir. Araştırma verileri SPSS 21 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan bireylerin tanımlayıcı bilgileri yüzde ve frekans analizi ile belirlenmiştir. Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ölçeğinin iç tutarlılıkları Cronbach Alpha katsayısı ile incelenmiştir. Verilerin tipik dağılıma uygunluğu Skewness ve Kurtosis değerleri ile belirlenmiştir. Araştırmaya katılan bireylerin demografik özelliklerine göre ölçek puanları arasındaki farkın belirlenmesi için t testi ve varyans analizi yapılmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

Bu bölümde özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerden toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Tanımlayıcı istatistikler (n=169)

	Ort.	Ss.	Min.	Max.	Alpha	Skew.	Kurt.
Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri	18.363	116.147	59.00	157.00	.903	-.231	.110
İletişim Becerileri	26.0945	217	10.00	36.00	.723	-.334	-.029
Problem Çözme Becerileri	33.0716	734	11.00	44.00	.837	-.583	.278
Stresle Başa Çıkma Becerileri	24.0055	212	11.00	38.00	.623	.213	-.102
Kendilik Değerini Arttıran Beceriler	32.9765	857	12.00	40.00	.857	-.942	.591

Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ölçeği puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler Tablo. 1 de verilmiştir. Ön analiz sonuçları, ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -.942 ile .591 arasında değiştiğini göstermiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında olması daha ileri analizler için kabul edilebilir dağılım özelliklerini gösterir (George, D. & Mallery, 2010). Cronbach alpha katsayılarının .623 ile .903 arasında değiştiği görülmüştür. Cronbach alpha değerinin .60'ın üzerinde olması oldukça güvenilir, 0.80'in üzerinde olması ise yüksek güvenilirlikte olduğuna işaret etmektedir (Malhotra, N. K. & Birks, 2020; Karagöz, 2016).

Tablo 3. Cinsiyete göre *t* testi sonuçları (n=169)

	Cinsiyet	N	Ort.	Ss.	T
Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri	Kız	77	120.363	16.877	2.785
	Erkek	92	112.619	18.894	
İletişim Becerileri	Kadın	77	27.168	5.252	2.486
	Erkek	92	25.195	5.041	
Problem Çözme Becerileri	Kadın	77	34.701	5.758	2.944
	Erkek	92	31.706	7.204	
Stresle Başa Çıkma Becerileri	Kadın	77	24.922	5.167	2.112
	Erkek	92	23.239	5.153	
Kendilik Değerini Arttıran Beceriler	Kadın	77	33.571	5.417	1.210
	Erkek	92	32.478	6.186	

Araştırmadan elde edilen bulguların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ölçeği toplam puanı ile iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri alt boyutlarına ait puan ortalamaları kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre istatistikî olarak anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur ($p<.05$). Kendilik değerini arttıran beceriler alt boyutuna ait puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 4. *göre varyans analizi sonuçları (n=169)*

	Tanı alma /almama durumu	N	Ort.	Ss.	F	Tu- key	p
Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri	Zihinsel ye- tersizlik	33	109.606	18.420	3.494	2>1	.009
	Özel yete- nekli	37	121.459	16.614			
	Öğrenme güçlüğü	34	110.382	18.225			
	Dikkat ek- sikliği	33	117.969	18.976			
	Tipik geli- şim	32	121.000	16.964			
İletişim Be- cerileri	Zihinsel ye- tersizlik	33	23.969	5.174	5.817	2>1,3	.000
	Özel yete- nekli	37	28.216	4.302		5>1,3	
	Öğrenme güçlüğü	34	24.235	5.099			
	Dikkat ek- sikliği	33	25.787	5.649			
	Tipik geli- şim	32	28.125	4.404			

Problem Çözme Be- cerileri	Zihinsel ye- tersizlik	33	30.242	7.770	5.908	2>1,3	.000
	Özel yete- nekli	37	35.729	5.495		5>1,3	
	Öğrenme güçlüğü	34	30.558	6.880			
	Dikkat ek- sikliği	33	32.969	6.640			
	Tipik geli- şim	32	35.687	4.638			
Stresle Başa Çıkma Be- cerileri	Zihinsel ye- tersizlik	33	22.727	5.281	1.601	-	.177
	Özel yete- nekli	37	25.243	4.991			
	Öğrenme güçlüğü	34	23.588	4.831			
	Dikkat ek- sikliği	33	25.060	5.153			
	Tipik geli- şim	32	23.250	5.634			
Kendilik Değerini Arttıran Be- ceriler	Zihinsel ye- tersizlik	33	32.666	4.915	.940	-	.442
	Özel yete- nekli	37	32.270	6.551			
	Öğrenme güçlüğü	34	32.000	5.432			
	Dikkat ek- sikliği	33	34.151	5.333			
	Tipik geli- şim	32	33.937	6.796			

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ölçeği toplam puan ve alt boyutları puan ortalamalarının eğitsel tanıya göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre özel yetenekli tanısına sahip öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ölçeği toplam puan ortalaması zihinsel yetersizlik tanısına sahip öğrencilerden istatistikî olarak anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Alt boyutlara ait puanlar incelendiğinde özel yetenekli tanısına sahip öğrencilerin tipik gelişim gösteren öğrencilerin iletişim becerileri alt boyutu puan ortalaması zihinsel yetersizlik ve özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip öğrencilerden istatistikî olarak anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Ayrıca özel yetenekli tanısına sahip öğrencilerin ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin problem çözme becerileri alt boyutu puan ortalaması zihinsel yetersizlik ve özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip öğrencilerden istatistikî olarak anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Sosyal ve duygusal öğrenmenin tipik gelişime sahip öğrenciler ile özel gereksinimli öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre incelendiği bu çalışmada elde edilen bulgular ile alan yazın karşılaştırılmıştır. Araştırmada sosyal duygusal öğrenme becerileri bakımından en düşük ortalamanın zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerde olduğu görülmektedir. Zihinsel yetersizliğe sahip bireyler olumsuz yaşantılar ve akranlarına oranla akademik bakımdan geride olmaları nedeniyle daha fazla kaygı ve engellenmişlik duygusu yaşayabilmektedir. Bu durum onların sosyal uyumunu güçleştirmekte ve duygusal açıdan yalnız hissetmelerini beraberinde getirmektedir. Sosyal ve duygusal beceriler tipik gelişim gösteren öğrencilerde olduğu kadar özel gereksinimli bireyler için de göz ardı edilemeyecek bir öneme sahiptir. Tipik gelişim gösteren bireyler sosyal becerileri arkadaş grupları ile aile içinde informal biçimde ve farkında olmadan öğrenebilirken özel gereksinimi olan bireyler gözlem yapmada ve sosyal çevre ile iletişim kurmada sınırlılık yaşamaktadır (Avcıoğlu, 2012). Bu nedenle gereksinimli bireyler sosyal ve duygusal becerileri edinmede aile, sosyal çevre ve okuldan daha fazla desteğe ihtiyaç duymaktadır.

Özel gereksinimli bireyler için bu becerilerin kazanılması onların kendini ifade etme, arkadaşları ile sosyal yaşamın içinde olan davranışları yerine getirebilme (izin isteme, sıraya girme, paylaşım, özür dileyebilme), olumlu iletişim başlatma ve sürdürme gibi davranışları üzerinde olumlu yönde etkili olacaktır. Nitekim Avcıoğlu (2012) zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere sosyal beceri kazandırmak amacıyla işbirliğine dayalı çalışmaları ve drama etkinliğini kullandığı çalışmada sosyal beceri yönünden öğrencilerin yüksek düzeyde başarılı olduğunu belirlemiştir. Bu bakımdan eğitim kurumlarında işbirliğine dayalı öğrenme ortamlarının oluşturulması onların kişilik gelişimini olumlu yönde etkileyerek sosyal ve duygusal becerilerini desteklemektedir.

Ayrıca zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere yakın bir ortalama ile özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde de sosyal ve duygusal becerilerin düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerin zekalarının normal ve normal üstü olduğu durumu göz önüne alındığında elde edilen sonuçların zihin yetersizliğine sahip olan öğrencilere çok yakın olması şaşırtıcıdır. Sosyal duygusal becerilerin öğrenme güçlüğü olan çocuklarda düşük olması bu bireylerin belirgin özellikleri arasında yer almaktadır. DEHB (Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu)'li öğrencilerin ise Tipik gelişime yakın bir değere sahip olduğu görülmüştür. DEHB'li çocukların ilaç kullanıp kullanmama durumları incelenmediği için tipik gelişimlilere yakın çıkmasının bununla ilgili olabileceği düşünülmektedir (Semrud-Clikeman, M. & Schafer, 2000). Bu konunun açığa kavuşturulabilmesi için DEHB olan çocukların hem türleri hem de ilaç kullanma durumlarının ele alındığı ileri çalışmalara ihtiyaç vardır.

Özel yetenekli öğrencilerle ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilere ilişkin bulgular incelendiğinde birbirine yakın değerler elde ettiği görülmüştür. Özel yetenekli ve tipik gelişen öğrencilerin gelişim özellikleri ve zekâ puanları dikkate alındığında özel yetenekli öğrencilerin çok daha yüksek bir değer elde etmesi beklense de öğretmenlerin ve ailenin akademik başarı beklentisi öğrenciler üzerinde bir baskı oluşturarak gerçek potansiyellerini ortaya çıkarmalarını güçleştirebilmektedir. Sarıçam, H., Adam Karduz, F. F., Özbey (2017) tarafından duygusal zekânın incelendiği çalışmada bu araştırmanın sonucunu destekler nitelikte özel yetenekli öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin zekâ puanlarının birbirine yakın değerler elde ettiği

görülmüştür. Sonuç olarak, özel yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin diğer öğrenci gruplarına göre daha iyi olduğunu destekleyen birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir (França-Freitas, M. L. P. D., Del Prette, A., & Del Prette, 2014; Güçyeter, 2018; Sevgili Koçak, 2020; Schwean, V. L., Saklofske, D., Widdifield-Konkin, L., Parker, J. D., & Kloosterman, 2006; Shechtman, Z., & Silektor, 2012).

Ancak çalışmaların büyük bir kısmında özel yetenekli çocukların duygusal zekâlarının tipik öğrencilerle karşılaştırıldığında zekâları ile orantılı düzeyde bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin akademik başarıları ile bir döneme kadar iyi olmasını beraberinde getirse de sosyal hayatta ve iş yaşamında beklenen başarının çok altında kalmasına neden olduğunu düşündürmektedir. Pek çok kaynakta da özel yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal açıdan sorun yaşadıkları belirtilmektedir (Sak, 2020; Schwean, V. L., Saklofske, D., Widdifield-Konkin, L., Parker, J. D., & Kloosterman, 2006). Bu çalışmalar incelendiğinde; mükemmeliyetçilik özellikleri nedeniyle arkadaş edinmede ve iletişimde sorun yaşadıkları (Çitil, M., & Ataman, 2018; Murdock-Smith, 2013; Saranlı, A. & Metin, 2012), eş zamanlı olmayan gelişime bağlı olarak düşük benlik saygısı oluşturdukları (Özbay, Y., & Palancı, 2011), okul ve aile beklentilerinin karşılanamamasından dolayı stres ve uyumsuzluk yaşadıkları (Akarsu, Ö. & Mutlu, 2017; Reis, S. M. & Renzulli, 2004), empati becerisi ve adalet duygusu yönünden tipik gelişim gösteren akranlarına göre ileri olmaları nedeniyle yalnızlık duygusu yaşayabildikleri (Cross, 2021; Oğurlu, Ü. & Yaman, 2010), sosyal çatışmalara karşı duyarlılıkları nedeniyle diğer öğrenciler göre daha yüksek stres yaşadıkları görülmektedir (Karataş, Z. & Tagay, 2021; Webb, 1994). Eğer gerekli düzenlemeler ve eğitim olanakları oluşturulmazsa belli bir yaş ve eğitim düzeyinden sonra özel yeteneklilerden beklenen olağanüstü kapasite körelmekte, tipik gelişim gösteren bireyler ile benzer bir sonuç ortaya çıkmaktadır (Goleman, 2005).

Özel yetenekli öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla eğitimlerine devam ederken aynı zamanda özel eğitim desteği alması benlik algılarını olumlu etkileyebilmektedir. Dolayısıyla içtenlik, karşılıklı güven, değerli hissetme, kendini ifade edebilme ve etkili iletişim gibi özellikler benlik algısının güçlü bir şekilde gelişmesinde önemlidir. Bu bakımdan özel yetenekli öğrenci-

lerin okul, aile ve yakın çevresi tarafından desteklenmesi potansiyellerinin ortaya çıkmasına katkı sağlamaktadır. Özellikle özel yetenekli çocuğa sahip anne babaların yüksek beklentiler yerine onu olduğu gibi kabul eden bir anlayışa sahip olması sosyal ve duygusal gelişiminin sağlıklı olması açısından yararlı olacaktır. Goleman (2005)' da benzer biçimde duygusal zekâsı yüksek bireylerin dışa dönük, duygularını ifade edebilen ve stresle başa çıkma konusunda yetenekli olduğunu ifade etmektedir. Sosyal ve duygusal özelliklerin yaratıcı problem çözme becerisi üzerinde etkisinin olduğu ve bunun özel yetenekli bireylerin ilerdeki başarılarına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle yeni bilimsel atılımların ortaya çıkması, müzik, sanat ve edebiyatta özgün eserlerin üretilebilmesi için özel yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal yeterliliklerinin desteklenmesi toplumsal gelişim açısından önemlidir (Bar-On, 2007; Bar-On, R. & Maree, 2009).

Bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan kız öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme beceri ortalamalarının erkek öğrencilere göre yüksek olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde ulaşılan sonucu destekler nitelikte çalışmaların yapıldığı (Okur, S. Danacı, F. N. & Totan, 2022; Durualp, 2015; Kabakçı, Ö. F. & Korkut, 2010; Eryıldırım, G. & Gulozer, 2023; Öztürk, 2017) kız öğrencilerin problem çözme, stresle başa çıkma, iletişim ve kendilik değerini arttıran beceriler yönünden erkek öğrencilere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Gelişimsel açıdan kız öğrenciler sosyal çevre ile daha fazla ilişki kurma (Temircan, 2022), kendisinin ve karşısındaki kişinin duygularını anlama (Kırtıl, 2009), işbirliğine yatkınlık ve açık sözlülük (OECD, 2021) gibi beceriler açısından erkeklere göre daha yüksek ortalamalara sahip olabilmektedir. Bu bakımdan cinsiyet değişkeninin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin ortaya çıkmasında belirleyici bir etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Öte taraftan sosyal ve duygusal beceriler açısından erkek öğrencilerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu çalışmaların olduğu da (Songül, 2019; Yıldız, A. & Kahraman, 2021) görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre farklı sonuçlara ulaşılmasında örneklem grubunun özellikleri ve çalışma yapılan bölgeler etkili olabilmektedir. Sonuç olarak cinsiyetin sosyal duygusal öğrenme üzerinde etkisi pek çok faktörden (eğitim olanakları, kültürel özellikler v.b.) etkilenebileceği düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar dikkate alındığında şu önerilerde bulunulabilir.

1. Tüm yetersizlik alanlarının özellikleri ve maksimum potansiyelleri göz önüne alınarak duygusal ve sosyal öğrenme eğitim programları geliştirilebilir.
2. Daha fazla sayıda öğrenci ile ülke genelinde bir çalışma yapılabilir.

Kaynakça

- Afat, N. "Üstün Zekalı ve Özel Yetenekli Bireylerin Eğitiminde Destek Eğitim Odalarının İncelenmesi." *Researcher* 5/9 (2017), 294-303.
- Aidman, B. & Price, P. "Social and Emotional Learning at the Middle Level: One School's Journey." *Middle School Journal* 49/3 (2018), 26-35.
- Akarsu, Ö. & Mutlu, B. "Üstün Yetenekli Çocukları Anlamak: Çocukların Sosyal ve Duygusal Sorunları." *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi* 7/2 (2017), 112-116.
- Akçınar, B., Kağıtçıbaşı, Ç. & Baydar, N. "Erken Ergenlikte Ahlak Gelişimi: Bir Müdahale Araştırması." *Eğitimde Kuram ve Uygulama* 14/2 (2018), 153-169.
- Akgül, S., Kumaş, V. & Gökçeer, G. "Özel Yetenekli Öğrencilerin Destek Eğitim Odalarında Aldıkları Eğitimin Etkililiği." *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 53/3 (2020), 993-1022.
- Aksoy, O. N. "İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi." *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi* 3/1 (2020), 474-485.
- Avcıoğlu, H. "Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Sosyal Beceri Kazandırmada İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Drama Yöntemlerinin Etkililiği." *Eğitim ve Bilim* 37/163 (2012).
- Bar-On, R. & Maree, J. G. "In Search of Emotional-Social Giftedness: A Potentially Viable and Valuable Concept." *International Handbook on Giftedness*, 559-570.
- Bar-On, R. "The Impact of Emotional Intelligence on Giftedness." *Gifted Education International* 23/2 (2007), 122-137.
- Çağlar, S. *Uluslararası Hukuk ve Türk Hukuk Sisteminde Engellilerin Eğitim Hakkı ve Devlet Yükümlülükleri*. Marmara Üniversitesi, 2009.
- Candan, K., & Yalçın, A. F. "Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Sosyal

İlişki Unsurları ve Umut Düzeyi İle İlişkisinin İncelenmesi." *OPUS International Journal of Society Researches* 9/16 (2018), 319-348.

Çapan, B. E. & Owen, F. K. "Çocukların Kendilik Değerini Geliştirmede Kendilik Değeri Geliştirme Programı ve Sosyal ve Duygusal Eğitim Programının Etkililiği." *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 16/62 (2017), 756-769.

Çitil, M., & Ataman, A. "İlköğretim Çağındaki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Davranışsal Özelliklerinin Eğitim Ortamlarına Yansıması ve Ortaya Çıkabilecek Sorunlar." *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 38/1 (2018), 185-231.

Cross, T. L. *On the Social and Emotional Lives of Gifted Children*. Routledge, 2021.

Durualp, Ender. "Ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Cinsiyet ve Sınıfa Göre İncelenmesi." *International Journal of Social Science* 26 (2015), 13-25.

Elias, M. J. "The Connection between Social-Emotional Learning and Learning Disabilities: Implications for Intervention." *Learning Disability Quarterly* 27/1 (2004), 53-63.

Erdoğan, S. C. "Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Görüşleri." *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 1/23 (2019).

Eryıldırım, G. & Gulözer, K. "Ortaokul Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri İle Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi." *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi* 7/1 (2023), 37-48.

Esen Aygün, H. *Sosyal-Duygusal Öğrenme Programlarının Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Gelişimine, Akademik Başarı ve Sınıf İklimi Algısına Etkisi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 2017.

Espelage, D. L., Rose, C. A., & Polanin, J. R. "Social-Emotional Learning Program to Promote Prosocial and Academic Skills among Middle School Students with Disabilities." *Remedial and Special Education* 37/6 (2016), 323-332.

- Farmer, G. L., & Adams, D. "Social-Emotional Competence among Students with Special Needs: Relationship between Foundational and Applied SEL Skills." *American Journal of Educational Research*, 9/7 (2021), 410–416.
- Farrington, C. A., Roderick, R., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T.S., Johnson, D. W., & Beechum, N. O. "Teaching Adolescentsto Become Learners: The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance." *Consortium on Chicago School Research.*, 2012.
- Fırat, T. ve Koyuncu, İ. "Lise Öğrencilerinin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Sosyal Kabul Düzeyleri." *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 39/1 (2019), 503–525.
- França-Freitas, M. L. P. D., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. "Social Skills of Gifted and Talented Children." *Estudos de Psicologia* 19 (2014), 288–295.
- George, D. & Mallery, M. *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 Update. Pearson., 2010.
- Goleman, D. *Emotional Intelligence*. Bentam book, 2005.
- Görmez, A., & Tekinarslan, İ. Ç. "Kaynaştırma Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Yalnızlığını Yordamada Algılanan Sosyal Desteğin Etkisi." *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 42/42 (2017), 15–28.
- Gregory, A. & Fergus, E. "Social and Emotional Learning and Equity in School Discipline." *The Future of Children* 27/1 (2017), 117–136.
- Güçyeter, Ş. "Rehber Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimleri, Sosyal Duygusal Özellikleri ve Rehberlik Gereksinimlerine İlişkin Farkındalıklar." *Milli Eğitim Dergisi* 47/1 (2018), 225–246.
- Gündeş, B. "Sosyal ve Duygusal Öğrenmede Aile ve Okul." *Çocuklukta Sosyal ve Duygusal Öğrenme İçinde*. ed. M. Göl Güven, 2021.
- Jones, S. M. & Doolittle, E. J. "Social and Emotional Learning: Introducing the Issue." *The Future of Children* 27/1 (2017).
- Kabakçı, Ö. F. & Korkut, F. "6-8. Sınıftaki Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi." *Eğitim ve*

Bilim 33/148 (2010), 77-86.

Kabakçı, Ö. ve Korkut, F. "6-8. Sınıftaki Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi." *Eğitim ve Bilim* 33/148 (2010).

Kabakçı, Ö. F. *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri*. Hacettepe Üniversitesi, 2006.

Kaplan, R. "Birleşmiş Milletler Belgelerinde Eğitim Hakkı." *Türkiye Adalet Akademisi* 6/20 (2015).

Karagöz, Y. *SPSS 23 ve AMOS 23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler*. Nobel Akademik Yayıncılık, 2016.

Karasar, N. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel yayın Dağıtım., 2006.

Karataş, Z. & Tagay, O. "Özel/Üstün Yetenekli Ortaokula Devam Eden Ön Ergenler İçin Sosyal Beceri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi." *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 51 (2021), 367-392.

Kırtıl, S. *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Yaşam Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, 2009.

Malhotra, N. K. & Birks, D. F. *Marketing Research: An Applied Approach*. Pearson Education, 2020.

MEB. "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği." 2018. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf>,

Metin, N. *Özel Gereksinimli Çocuklar*. Anı Yayıncılık, 2018.

Murdock-Smith, J. "Understanding the Social and Emotional Needs of Gifted Children." *Rivier Academic Journal* 9/2 (2013), 1.

Neth, E. L., Caldarella, P., Richardson, M. J. & Heath, M. A. "Social-Emotional Learning in the Middle Grades: A Mixed-Methods Evaluation of the Strong Kids Program." *RMLE Online* 43/1 (2020), 1-1.

O'Rourke, E. *What Social-Emotional Learning Looks like in the High School Special Education Setting, and How It Benefits Students with Emotional or Behavioral*

Disorders. Hamline University, 2021.

OECD. "Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Ön Raporu." 2021.
https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/07170836_No19__OECD_Sosyal_ve_Duygusal_Beceriler_Arastirmasi.pdf

Oğurlu, Ü. & Yaman, Y. "Üstün Zekâlı/Yetenekli Çocuklar ve İletişim." *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28/28 (2010), 213-223.

Okur, S. Danacı, F. N. & Totan, T. "Okula Bağlılığın Motivasyona Olan Etkisinde Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Düzenleyici Rolü." *Humanistic Perspective* 4/2 (2022), 334-352.

Önemli, M., Totan, T., & Abbasov, A. "Yaratıcı Drama Eğitiminin Özel Gereksinimi Olan Çocukların Sosyal Beceri Alanlarından Konuşma ve İlişki Kurma Beceri Gelişimine Katkısı." *Asya Öğretim Dergisi* 3/1 (2015), 50-65.

Özbay, Y., & Palancı, M. "Üstün Yetenekli Çocuk ve Ergenlerin Psiko Sosyal Özellikleri." *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22 (2011), 89108.

Özgönel, S. Ö., & Girli, A. "Otizmlili Kaynaştırma Öğrencilerinin Sınıflarında Akran İlişkilerinin Geliştirilmesine Yönelik Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi." *İlköğretim Online* 15/1 (2016).

Öztürk, İ. 11-14 Yaş Grubu Ergenlerin Algılanan Ana Baba Tutumları İle Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Nişantaşı Üniversitesi, 2017.

Reicher, H., & Matischek-Jauk, M. "Preventing Depression in Adolescence through Social and Emotional Learning." *International Journal of Emotional Education* 9/2 (2017), 110-115.

Reis, S. M. & Renzulli, J. S. "Current Research on the Social and Emotional Development of Gifted and Talented Students: Good News and Future Possibilities." *Psychology in the Schools* 41/1 (2004), 119-130.

Sak, U. *Üstün Zekâlılar*. Vize Akademik, 2020.

Saranlı, A. & Metin, E. "Üstün Yetenekli Çocuklarda Görülen Sosyal Duygusal Sorunlar." *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 45 (2012).

- Sarıçam, H., Adam Karduz, F. F., Özbey, & Çelik, A. "Üstün Zekalı/Yetenekli Öğrenciler ile Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeylerinin Karşılaştırılması." *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 5/10 (2017), 46485.
- Schwean, V. L., Saklofske, D., Widdifield-Konkin, L., Parker, J. D., & Kloosterman, P. "Emotional Intelligence and Gifted Children." *E-Journal of Applied Psychology* 2/2 (2006), 30.
- Semiz, N. *Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Destek Eğitim Odası Uygulamalarına İlişkin Öğretmen ve Aile Görüşlerinin Belirlenmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 2018.
- Semrud-Clikeman, M. & Schafer, V. "DEHB ve/Veya Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Sosyal ve Duygusal Yeterlilik." *Bağımsız Uygulamada Psikoterapi Dergisi* 1/4 (2000), 3-19.
- Senemoğlu, N. *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Pegem Akademi, 2009.
- Sevgili Koçak, S. *Üstün Yetenekli Çocukların Sosyal Duygusal Gelişimlerine Yönelik Geliştirilen Psiko-Eğitim Programının Etkisi*. Gazi Üniversitesi, 2020.
- Seyhan, B. & Akduman, G. "Ulusal Yasalar ve Yönetmelikler ile Uluslararası Sözleşmeler Açısından Engelli Çocukların Eğitim Hakkı." *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal* 1/2 (2015).
- Shechtman, Z., & Silektor, A. "Social Competencies and Difficulties of Gifted Children Compared to Nongifted Pers." *Roeper Review* 34/1 (2012), 63-72.
- Songül, Ö. *Bağlanma Stillerinin Ergenlik Dönemi Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Üzerine Etkisi*. Selçuk Üniversitesi, 2019.
- Tekin, Ö. E. & Çınar, S. E. "Öğrenme Güçlüğü Tanılı Kaygılı Ortaokul Öğrencisine Yönelik Bilişsel Davranışçı Temelli Danışma Uygulaması." *Journal of Sustainable Education Studies*, 1 (2022).
- Temircan, Z. "Ergenlerde Yürütücü İşlevsellik ve Sosyal Duygusal Öğrenmenin Değerlendirilmesi." *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 286-292.
- Totan, T. & Kabasakal, Z. "Problem Çözme Becerileri Eğitiminin İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Sosyal ve Duygusal Öğrenme İhtiyaçları ve

Becerileri Üzerine Etkisi." *İlköğretim Online* 11/3 (2012), 813–828.

Ulugöl, F., & Erbaş, E. "Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Okul Dönemi Geçişleri: Yaşanan Zorluklar ve Çözüm Önerileri." *Trakya Eğitim Dergisi* 10/2 (2020), 444–459.

Webb, J. T. *Nurturing Social Emotional Development of Gifted Children*. Reston, 1994.

Wiener, J. & Tardif, C. Y. "Social and Emotional Functioning of Children with Learning Disabilities: Does Special Education Placement Make a Difference." *Learning Disabilities Research & Practice* 19/1 (2004), 20–32.

Yıldız, A. & Kahraman, S. "Ortaokul Öğrencilerinde Psikolojik Dayanıklılık, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki." *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi* 4/2 (2021), 23–60.

Zins, J. E. & Elias, M. J. "Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students." *Journal of Educational and Psychological Consultation* 17/2–3 (2007), 233–255.



**Bibliographic Literature Review of Postgraduate Theses Examining
Burnout of Employees in Special Education Institutions**

Özel Eğitim Kurumlarında Çalışanların Tükenmişliklerinin İncelendiği
Lisansüstü Tezlerin Bibliyografik Literatür Taraması

Olcan ASLAN

Doktora Öğrencisi, Uludağ Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve
Psikolojik Danışmanlık ABD,
PhD Student, Uludağ University, Institute of
Education Sciences, Department of Guidance
and Psychological Counseling
olcanaslan95@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9987-0425

İrem TOPUZ

Araştırma Görevlisi, Maltepe Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik
Danışmanlık ABD,
Research Asistant, Maltepe University Faculty
of Education, Department of Guidance and
Psychological Counseling
iremtopuz@maltepe.edu.tr
ORCID: 0000-0002-7085-8470

DOI: 10.56720/mevzu.1583447

Makale Bilgisi | Article Information

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 12 Kasım / November 2024

Kabul Tarihi / Date Accepted: 26 Aralık / December 2024

Yayın Tarihi / Date Published: 31 Aralık / December 2024

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Özel Sayı / Special Issue

Atıf / Citation: Aslan, Olcan- Topuz, İrem. "Bibliographic Literature Review of
Postgraduate Theses Examining Burnout of Employees in Special Education
Institutions". *Mevzu: Sosyal Bilimler Dergisi*, Ö2: Özel Eğitimde Disiplinlerarası
Çalışmalar Özel Sayısı (Aralık 2024): 151-176.
<https://doi.org/10.56720/mevzu.1583447>

İntihal: Bu makale, ithenticate yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.
Plagiarism: This article has been scanned by ithenticate. No plagiarism detected.
web: <http://dergipark.gov.tr/mevzu> | <mailto:mevzusbd@gmail.com>

Copyright © CC BY-NC 4.0



Abstract

This study aims to bibliographically examine postgraduate theses on burnout among individuals working in special education institutions in Türkiye. A total of 46 postgraduate theses obtained from the Council of Higher Education (YÖK) database were analyzed using document analysis, a qualitative research method. The theses were evaluated based on predetermined inclusion and exclusion criteria. The findings revealed that the topic of burnout was predominantly addressed at the master's level (95.66%), with a limited number of studies conducted at the doctoral (2.17%) and medical specialization (2.17%) levels. Quantitative research methods (100%) were exclusively used, with relational (54.35%) and descriptive survey (45.65%) designs being the most frequently employed approaches. Studies conducted in the fields of psychology (19.59%) and special education (15.26%) were prominent, while fewer studies were observed in areas such as public health, business administration, and rehabilitation. Among the most frequently examined variables alongside burnout were job satisfaction (11.90%), work engagement (11.90%), and self-efficacy (11.90%), reflecting a focus on individual and professional factors. When examining the geographical distribution of research, it was found that studies conducted at universities in the western regions were more prevalent compared to those in the eastern regions. The study emphasizes the necessity of qualitative and mixed-method research to explore the contextual and multidimensional aspects of burnout. Furthermore, increasing research in underrepresented fields such as health and organizational management could provide a more comprehensive understanding of the phenomenon. This bibliographic review contributes to the existing literature while providing practical recommendations for addressing burnout in special education institutions. It underscores the importance of support mechanisms tailored to the unique challenges faced by employees in this field.

Keywords: Burnout, bibliographical literature review, document analysis, postgraduate theses, special education institutions.

Öz

Bu çalışma, Türkiye'deki özel eğitim kurumlarında çalışan bireylerin tükenmişlik konusundaki lisansüstü tezlerini bibliyografik bir şekilde incelemeyi

amaçlamaktadır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) veri tabanından elde edilen 46 lisansüstü tez, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak incelenmiştir. Tezler, önceden belirlenen dahil etme ve dışlama ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. Bulgular, tükenmişlik konusunun büyük oranda yüksek lisans düzeyinde (%95,66) ele alındığını, doktora (%2,17) ve tıpta uzmanlık (%2,17) düzeyinde ise sınırlı sayıda çalışmaya yer verildiğini ortaya koymuştur. Nicel araştırma yöntemleri (%100) ağırlıklı olarak tercih edilmiş olup, ilişkisel (%54,35) ve betimsel tarama (%45,65) desenleri en sık kullanılan yaklaşımlar olmuştur. Psikoloji (%19,59) ve özel eğitim (%15,26) alanlarında yapılan çalışmalar öne çıkarken, halk sağlığı, işletme ve rehabilitasyon gibi alanlarda daha az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Tükenmişlikle birlikte en sık incelenen değişkenler arasında iş doyumu (%11,90), iş tatmini (%11,90) ve öz yeterlik (%11,90) yer almış; bireysel ve mesleki faktörlere odaklanıldığı görülmüştür. Araştırmaların coğrafi dağılımı incelendiğinde, batıdaki üniversitelerdeki çalışmaların doğudakilere kıyasla daha yoğun olduğu belirlenmiştir. Çalışma, tükenmişlik konusunun bağlamsal ve çok boyutlu yönlerini keşfetmek için nitel ve karma yöntemli araştırmaların gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Ayrıca, sağlık ve örgütsel yönetim gibi az temsil edilen alanlarda araştırmaların artırılması, fenomenin daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlayabilir. Bu bibliyografik inceleme, mevcut literatüre katkıda bulunurken, özel eğitim kurumlarındaki tükenmişliği ele almak için pratik öneriler de sunmaktadır. Çalışma, bu alandaki çalışanların karşılaştığı benzersiz zorluklara yönelik destek mekanizmalarının önemini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Bibliyografik inceleme, doküman analizi, lisansüstü tezler, özel eğitim kurumları, tükenmişlik.

Yazar Katkıları	Çalışmanın Tasarlanması / Conceiving the Study: OA (%50), İT (%50) Veri Toplanması / Data Collection: OA (%50), İT (%50) Veri Analizi / Data Analysis: OA (%50), İT (%50) Makalenin Yazımı / Writing up: OA (%50), İT (%50) Makale Gönderimi ve Revizyonu / Submission and Revision: OA (%50), İT (%50)
------------------------	---

Introduction

One of the areas where individuals spend most of their time throughout their lives is undoubtedly the work environment. People dedicate a significant

portion of their lives to being at work or engaging in work-related activities. It is an undeniable fact that work life has both positive and negative effects on individuals. In particular, interpersonal conflicts, highly competitive work environments, efforts to prove oneself, and high expectations from others negatively affect mental health and lead to stress (Cemaloğlu & Erdemoğlu-Şahin, 2007). Stress, which can impact every employee in their work life, can result in decreased performance, physiological disorders, anxiety, depression, behavioral problems, and issues such as burnout (Sabuncuoğlu, 2000). Burnout arises as individuals face increasing difficulties in their professional relationships and develop a growing belief that things are not going well (Gündüz, 2004). The concept of burnout, introduced into the literature by Herbert Freudenberger in 1974, is defined as the deterioration, failure, and exhaustion resulting from excessive demands on one's strength, energy, and resources (Freudenberger, 1974). Christina Maslach, through her studies on burnout among healthcare workers, focused on the concept of burnout, particularly in professional fields (Schaufeli & Enzman, 1998). Thus, various definitions of burnout have been proposed within professional domains. Maslach (1993) defined occupational burnout as a syndrome characterized by hopelessness, helplessness, negative self-perception, chronic fatigue, and the development of negative attitudes and behaviors toward life, work, and others, arising from emotional exhaustion, reduced feelings of accomplishment, and detachment from work. Additionally, those who define burnout as situational describe it as a syndrome characterized by exhaustion and lack of motivation with multiple dimensions (Maslach-Pines & Aronson, 1988). Those who define it as a process view burnout as a psychological erosion process characterized by escalating disappointment (Cherniss, 1990). Based on all these definitions, it is clear that the concept of burnout has a multidimensional structure. Indeed, Maslach and his colleagues (2001) conceptualized burnout as a three-dimensional structure, which includes:

1. Emotional Exhaustion:

Emotional exhaustion refers to the depletion of energy caused by intense emotional and psychological strain during the work process (Jackson et al., 1986). Employees experiencing this dimension often perceive themselves as

overly fatigued and drained (Dolgun, 2010). They may feel that they are no longer beneficial to others and often think they are useless (Torun, 1997). Emotional exhaustion frequently occurs in professions involving intense human interactions, where the reduction in emotional energy, combined with physical exhaustion due to stress, leads to burnout (Maslach et al., 2001). At this stage, professional idealism begins to fade, resulting in significant issues with employee performance, attitudes toward service recipients, and loyalty to the workplace (Demirel & Seçkin, 2009).

2. Depersonalization:

Individuals in this dimension ignore the demands and requests of others, often exhibiting rude and condescending attitudes (Cordes & Dougherty, 1993). Over time, detachment from work increases, accompanied by aggressive behaviors, pessimism, and a melancholic state (Losyk, 2006). In short, being indifferent to one's work and refusing to sustain it is described as depersonalization (Maslach et al., 2001).

3.Reduced Personal Accomplishment:

Individuals in this dimension feel physically and emotionally exhausted, adopt negative attitudes toward themselves and those they serve, and experience reduced self-efficacy (Maslach et al., 2001). These individuals believe their efforts are futile, leading to feelings of guilt and increased perceptions of failure (Torun, 1997). In particular, it is known that teachers do not have the habit of stopping in order to decrease their achievements, therefore their self-efficacy is damaged over time and they experience occupational burnout (Uzun - Yaprakdal, 2022). Consequently, they lose confidence in themselves while also losing the trust of others (Leiter & Maslach, 2017). The literature indicates that individuals experiencing burnout frequently exhibit sudden anger outbursts, loneliness, persistent irritability, hopelessness, helplessness, and feelings of

frustration (Gündüz, 2004). Furthermore, the literature suggests that the symptoms of burnout can manifest in four domains: emotional, behavioral, psychological, and physical (Deckard et al., 1994).

3.1.Emotional Symptoms:

These include criticizing others, emotionally detached behaviors, lack of interest in others, feelings of failure, boredom, disappointment, hypersensitivity, alienation, and a desire to be alone (Ören-Türkoğlu, 2006).

3.2.Behavioral Symptoms:

These involve the chronicization of tense behaviors, sudden outbursts of anger, crying spells, increased fragility, reduced self-esteem and self-confidence, forgetfulness, difficulty in learning, tendencies toward alcohol and tobacco use, drug dependency, and lack of motivation for work (Sürgevil, 2006).

3.3.Physical Symptoms:

These include chronic headaches, sleep disorders, weight loss or excessive weight gain, chronic fatigue, digestive problems, sexual dysfunction, high blood pressure, high cholesterol, heart conditions, and similar issues (Demirel-Seçkin, 2009).

3.4.Psychological Symptoms:

These encompass depression, persistent anxiety, excessive fear and worry, a paranoid sense of frustration, failure and the associated guilt, panic attacks, hopelessness, helplessness, anger, and feelings of being unsupported (Sürgevil, 2006).

Recognizing the symptoms of burnout is extremely important to prevent serious consequences that have significant effects on an individual's health, job performance, social relationships, and organizational functioning. Failure to recognize and address these symptoms can lead to much more severe problems. This is particularly true for education workers who are at high risk of burnout due to the intensive emotional, mental, and physical effort required in their profession. Indeed, Antonious and Walters (2000) stated in their study that teaching is one of the most stressful professions, and the burnout resulting from

this stress weakens the quality of teaching. Burnout in education can cause educators to lose interest, adopt a cynical attitude toward students, and engage in inappropriate behaviors (Baysal, 1995). However, it is frequently emphasized in the literature that teachers with high psychological well-being are necessary for students with high psychological well-being (Uzun - Tortumlu, 2024).

Along with all these challenges, burnout is more frequently observed among educational staff, particularly those working in special education institutions (Sarıçam & Sakız, 2014). There are several reasons why burnout is more prevalent among special education workers. Working with individuals with disabilities requires teachers to demonstrate a high level of empathy, patience, and emotional resilience (Lee et al., 2020). This increases the emotional burden on teachers, contributing to their experience of burnout. Additionally, the preparation of individualized education plans and responding to the diverse needs of each student make the workload highly complex and intense. Long-term stress is another critical issue faced by special education teachers (Brunsting et al., 2014). This stress stems from the necessity to meet the varied needs of students and systemic challenges, such as the excessive bureaucratic processes. Moreover, managing problem behaviors requires additional effort, which exacerbates teachers' physical and mental exhaustion. Feelings of professional inadequacy, such as believing that they are not contributing enough to their students' development, can also fuel burnout. Another stressor for teachers is the need for frequent communication with the families of individuals with special needs. Responding to families' demands and regularly providing updates on students' progress further increases the emotional burden on teachers.

Previous bibliographic reviews on burnout often focus on general aspects of the concept, its impact on various professional groups, and its relationship with individual or organizational factors (Maslach & Jackson, 1981; Schaufeli et al., 2009). However, there is a significant gap in bibliographic analyses addressing burnout among special education staff specifically. Existing studies tend to remain limited to individual samples, lacking comprehensive analyses that account for geographical, occupational, or organizational contexts. This study aims to address these gaps by examining postgraduate theses that focus on burnout among staff working in special education institutions in Turkey. By doing

so, it seeks to offer a broader perspective on the multidimensional and contextual aspects of burnout in this field.

Considering all these factors, this study aims to bibliographically examine postgraduate theses in Turkey addressing the issue of burnout in special education institutions. This research presents a significant opportunity to identify which aspects of burnout in special education have been adequately explored and which areas still have gaps. This process will assist in identifying research gaps, enabling future studies to be more targeted and effective. Furthermore, highlighting trends and different approaches in the literature on burnout will contribute to shaping prevention and management strategies. Bibliographic reviews not only provide theoretical contributions but also form a foundation for practical solutions that can be implemented in special education institutions. The findings of these theses may enable the development of more effective support mechanisms tailored to the needs of teachers and other staff.

Considering these aspects, this study seeks to answer the following questions:

1. What is the distribution of postgraduate theses on the burnout of employees in special education institutions by year?
2. What is the distribution of postgraduate theses on the burnout of employees in special education institutions by academic level?
3. What is the distribution of postgraduate theses on the burnout of employees in special education institutions by research method?
4. What is the distribution of postgraduate theses on the burnout of employees in special education institutions by the universities where they were conducted?
5. What is the distribution of postgraduate theses on the burnout of employees in special education institutions by the department in which they were conducted?
6. What is the distribution of postgraduate theses on the burnout of employees in special education institutions by the other variables examined in these studies?

2. Research Model

In this study, document analysis, one of the qualitative research methods, was chosen to reveal trends in postgraduate theses on the burnout of individuals working in special education institutions according to various characteristics. Document analysis, a form of documentary review, involves obtaining data by examining existing documents and records (Karasar, 2012). Document analysis includes various procedures for analyzing electronic and printed materials containing information about the phenomenon or phenomena targeted for investigation (Bowen, 2009). Documents that can be subjected to document analysis include notes, meeting minutes, brochures, maps, books, magazines, scripts, reports, articles, theses, archives, and newspaper articles (Patton, 1980).

3. Sample

The data in this research were obtained from postgraduate studies available in the database of the Council of Higher Education (YÖK) Documentation Department. Postgraduate theses related to the burnout of individuals working in special education institutions within this database were examined. When forming the sample group, an initial search was conducted using the keyword "special education," resulting in a total of 643 postgraduate theses. Subsequently, the term "burnout" was included in the search, narrowing the results to 53 postgraduate theses. These theses were reviewed by two different researchers according to inclusion and exclusion criteria, and as a final result, it was decided that the sample group for the study would consist of 46 postgraduate theses.

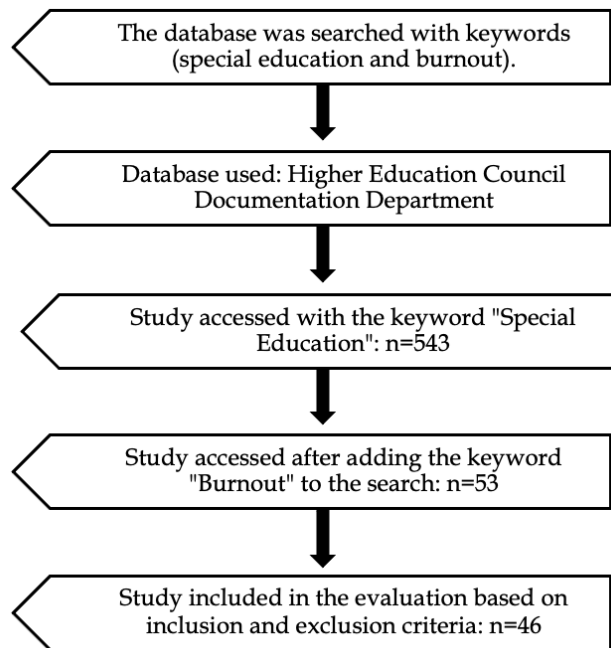


Figure 1. Study Search Flow Diagram

3.1.Inclusion Criteria

1. Postgraduate theses completed up to the year 2024 were included in the study.
2. Postgraduate theses where the study group consisted of employees working in special education institutions were included in the study.

3.2.Exclusion Criteria

1. Theses where the entered keywords ("special education," "burnout") were used in different contexts or unrelated scientific fields entirely outside the scope of the topic.
2. Burnout studies conducted in special education institutions along with other institutions.

3. Studies conducted with prospective professionals (e.g., teacher candidates, physiotherapist candidates, etc.).

4.Data Collection and Analysis

During the data collection process, techniques such as literature review, examination, and note-taking were employed. In this regard, the data collection method for this research is the document review technique. Document analysis in this study was carried out in five stages: (1) accessing the documents, (2) checking for authenticity, (3) understanding the documents, (4) analyzing the data, and (5) utilizing the data (Yıldırım & Şimşek, 2011).

The Thesis Review Form used in this study consists of six sections: the types and years of publication of the theses, their distribution according to university types, their distribution by departments, the methods used in the theses, and other variables related to the concept of burnout. This form was designed to enable the bibliographic analysis and evaluation of each examined thesis. A pilot study was conducted to test the applicability and validity of the Thesis Review Form. In this pilot study, the form was applied to 5 theses by two independent evaluators, and based on the feedback obtained during this process, some adjustments were made to the form. These adjustments contributed to making the form more comprehensible and systematic.

After the pilot test, the final version of the Thesis Review Form was used on 46 theses. Each thesis was evaluated by two independent researchers in accordance with the form, and the obtained data were compared to ensure inter-rater reliability. In cases of discrepancies, consensus meetings were held, and the data were consolidated. This process was a significant step in improving the reliability of the data. Additionally, to ensure data reliability, the following formula was used in the study: "Reliability = $100 \times \text{Number of Agreements} / (\text{Number of Agreements} + \text{Number of Disagreements})$." This formula yielded a reliability score of 84%, which exceeds the generally accepted threshold of 80% (Miles - Huberman, 1994).

The creation of this form was informed by the studies conducted by Güven and Aslan (2018) and Güven, Aslan and Akyol (2017). The Thesis Review Form consists of six sections:

1. The publication types and years of the theses,
2. Distribution of theses by university types,
3. Distribution of theses by departments,
4. Methods used in the theses,
5. Variables related to burnout in the theses,
6. Additional variables related to burnout.

The collected data were entered into the QDA Miner Lite program, and frequency and percentage analyses were conducted. The findings obtained from the analyses were discussed within the framework of the literature, and various recommendations were provided to researchers.

5.Ethical Principles Observed in the Research

In this study, the researchers explicitly stated the inclusion and exclusion criteria for the documents to be examined, documented the keywords used in the database search, and explained the stages of document analysis. To ensure data reliability, the researchers conducted inter-observer reliability measurements in two stages. The research data are limited to the information obtained from the analyzed theses.

Findings

In this study, 46 postgraduate theses examining the burnout of employees in special education institutions were analyzed. The distribution of the theses prepared within this scope by year is presented in Table 1.

Table 1. Distribution of Theses by Year

Year	Frequency	Percentage (%)
2023	7	15,26
2022	5	10,87
2021	3	6,52
2019	8	17,39

2018	5	10,87
2017	2	4,34
2016	5	10,87
2015	1	2,17
2013	2	4,34
2011	2	4,34
2010	1	2,17
2008	2	4,34
2007	3	6,52
Total	46	100

Upon examining Table 1, it is observed that approximately 17.39% (n=8) of postgraduate theses examining the burnout of employees in special education institutions were conducted in 2019. Following this, around 15.26% (n=7) of the theses were prepared in 2023. After 2023, 10.87% (n=5) of the theses were completed in the years 2022, 2018, and 2016. In 2021 and 2007, 6.52% (n=3) of the theses were prepared, while in 2017, 2013, 2011, and 2008, 4.34% (n=2) were completed. In 2015 and 2010, only 2.17% (n=1) of the theses were prepared.

It is also notable that no postgraduate theses on the burnout of employees in special education institutions were prepared in 2020, 2014, 2012, or 2009. The distribution of theses by postgraduate academic level is presented in Table 2.

Table 2. Distribution of Theses by Academic Level

Type of thesis	Frequency	Percentage (%)
Master's Degree	44	95,66
Doctorate	1	2,17
Medical Specialization	1	2,17
Total	46	100

Upon examining Table 2, it is observed that approximately 95.66% (n=44) of the postgraduate theses examining the burnout of employees in special education institutions were conducted at the master's level. Additionally, only 2.17% (n=1) of the theses were at the doctoral and medical specialization levels. The distribution of theses by research method is presented in Table 3.

Table 3. Distribution of Theses by Research Method

Research Method	Research Design	Frequency	Percentage (%)
Quantitative	Descriptive Survey	21	45,65
	Relational Survey	25	54,35
Qualitative	-	-	0
Mixed Methods	-	-	0
Total		46	100

Upon examining Table 3, it is observed that 100% (n=46n=46n=46) of the theses employed quantitative research methods. Additionally, 54.35% (n=25) of the studies used a relational survey design, while 45.65% (n=21) employed a descriptive survey design.

Table 4. Distribution of Theses by University

University	Frequency	Percentage (%)
Abant İzzet Baysal U.	1	2,17
Ahi Evran U.	1	2,17
Akdeniz U.	1	2,17
Aksaray U.	1	2,17
Anadolu U.	2	4,34
Beykent U.	2	4,34
Biruni U.	1	2,17
Çağ U.	1	2,17

Çukurova U.	1	2,17
Dicle U.	1	2,17
Dumlupınar U.	1	2,17
Eskişehir Osmangazi U.	2	4,34
Fırat U.	2	4,34
Gaziantep U.	1	2,17
Gelişim U.	1	2,17
Hacı Bektaş Veli U.	1	2,17
Haliç U.	1	2,17
İnönü U.	1	2,17
Kastamonu U.	1	2,17
Maltepe U.	2	4,34
Marmara U.	3	6,51
Necmettin Erbakan U.	3	6,51
Niğde Ömer Halis Demir U.	1	2,17
Nişantaşı U.	1	2,17
Okan U.	2	4,34
On Sekiz Mart U.	1	2,17
Pamukkale U.	1	2,17
Selçuk U.	1	2,17
Sivas Cumhuriyet U.	1	2,17
Süleyman Demirel U.	1	2,17
Türk Hava Kurumu U.	1	2,17

Ufuk U.	1	2,17
Uluslararası Kıbrıs U.	1	2,17
Uşak U.	2	4,34
Üsküdar U.	1	2,17
Total	46	100

Table 4 shows that postgraduate theses on the burnout of employees in special education institutions were conducted at a total of 35 different universities. The highest number of theses were prepared at Marmara University and Necmettin Erbakan University, each accounting for 6.51% (n=3) of the total. These universities are followed by Anadolu University, Beykent University, Eskişehir Osmangazi University, Fırat University, Maltepe University, Okan University, and Uşak University, each contributing 4.34% (n=2). The remaining 27 universities each accounted for 2.17% (n=1) of the theses. The distribution of theses by academic department is presented in Table 5.

Table 5. Distribution of Theses by Academic Department

Academic Department	Frequency	Percentage (%)
Business Administration	2	4,34
Child Development	1	2,17
Educational Administration	5	10,87
Educational Programs	1	2,17
Educational Sciences	2	4,34
Elementary Education	3	6,52
Guidance and Psychological Counseling	3	6,52
Management and Organization	1	2,17

Music	1	2,17
Nursing	1	2,17
Physical Education and Sports	2	4,34
Physiotherapy and Rehabilitation	2	4,34
Psychiatry	1	2,17
Psychology	9	19,59
Public Health	3	6,52
Public Policy and Management	1	2,17
Recreation	1	2,17
Special Education	7	15,26
Total	46	100

Upon examining Table 5, it is observed that approximately 19.59% (n=9) of the theses analyzing burnout levels of employees in special education institutions were conducted in the psychology department. Theses prepared in the special education department account for 15.26% (n=7). Additionally, 10.87% (n=5) were completed in the educational administration department, while 6.52% (n=3) were prepared in public health, elementary education, and guidance and psychological counseling departments.

Table 6. Variables Examined Alongside Burnout in Theses

Variable Examined with Burnout	Frequency	Percentage (%)
Anxiety	2	4,76
Classroom Management Skills	1	2,38
Depression	2	4,76
Empathic Tendency	4	9,56
Ethical Behavior	1	2,38

Ethical Climate	1	2,38
Fatigue	1	2,38
Job Satisfaction	5	11,90
Life Satisfaction	2	4,76
Mindfulness	1	2,38
Perceived Organizational Support	1	2,38
Perceived Role Conflict	1	2,38
Physical Activity	1	2,38
Professional Satisfaction	1	2,38
Professional Self-Esteem	1	2,38
Psychological Needs	1	2,38
Quality of Life	1	2,38
Self-Adequacy	5	11,90
Self-Efficacy	1	2,38
Sleep Quality	1	2,38
Subjective Well-Being	1	2,38
Teaching Mood	1	2,38
Work Engagement	5	11,90
Work Stress	1	2,38
Total	42	100

As shown in Table 6, the most frequently examined variables alongside burnout were job satisfaction, work engagement, and self-efficacy, each accounting for 11.90% (n=5). Empathic tendency followed as the second most examined variable, at 9.56% (n=4). Variables such as anxiety, depression, and life satisfaction were each examined in 4.76% (n=2) of the theses.

Conclusion, Discussion, and Recommendations

Upon examining Table 1, the year 2019 saw the highest number of theses with 8 studies (17.39%), indicating that the topic of burnout was intensely researched and discussed during that period. In recent years (2022 and 2023), an increase in research activity has also been observed. For example, in 2023, 7 theses (15.26%) were completed, showing a significant momentum in research. However, some stagnation is noticeable during the years 2010–2016. For instance, only one thesis (2.17%) was conducted in both 2010 and 2015. Nevertheless, a resurgence was observed in 2016 (10.87%). The topic of burnout has gained increasing academic attention, particularly in recent years. This indicates that issues such as burnout and work-life balance are becoming more prominent in contemporary educational institutions.

In the literature, burnout has been a frequently studied concept in both work life and the education sector, especially in recent years. This increase can be attributed to factors such as the challenges brought by the COVID-19 pandemic, remote education, and increased workloads. It is also noted in the literature that employees in the field of special education face a higher risk of burnout compared to other educational domains (Leiter & Maslach, 2017). This aligns with the intensified research focus in recent years. The lower number of theses during the 2007–2010 period suggests that burnout was either not sufficiently recognized or that the focus on special education was limited. However, the growing awareness after 2010 has contributed to the development of the burnout literature. The data demonstrates an increasing awareness and interest in burnout over the years. This highlights the need for special education institutions to focus more on necessary interventions and measures to mitigate the risk of burnout. Turkish special education professionals face unique challenges, including managing individualized education plans, addressing students' diverse needs, and balancing intense emotional demands with limited institutional support. The emotional burden is exacerbated by frequent interactions with families and bureaucratic obstacles, which increase stress and exhaustion. Additionally, insufficient training and lack of access to professional development opportunities further hinder their ability to cope effectively with these challenges. These factors highlight the need for targeted interventions, including

comprehensive support systems, mental health resources, and workload adjustments tailored to the specific demands of special education settings, particularly in underrepresented regions of Turkey. Consistent with the literature, exploring the reasons for this increase in research within a broader socio-economic and educational policy context would be beneficial.

Upon examining Table 2, 95.66% (44 theses) of the studies were conducted at the master's level, indicating that the topic has predominantly been addressed by master's students. However, doctoral studies (2.17%) and medical specialization theses (2.17%) together account for only two studies. This suggests that the topic has not been sufficiently explored in the context of in-depth academic research (doctorate) or within the medical discipline (medical specialization). It is thought that this result is due to the fact that special education departments in the majority of universities in Turkey provide postgraduate education at master's level. This situation can be interpreted as the fact that not enough professors and associate professors are trained to work in special education departments in our country.

Table 2 reveals that psychosocial topics such as burnout are more commonly the focus of master's level research and are rarely explored in greater depth, such as in doctoral studies. The literature notes that master's theses often contribute significantly to the body of knowledge by addressing localized issues through individual efforts (Mertens, 2021). This may explain why burnout is more frequently examined through applied research at the master's level. The low number of doctoral studies suggests that the theoretical depth of burnout as a topic might remain limited. The literature emphasizes the need to address psychological concepts like burnout within broader organizational or socioeconomic contexts (Leiter & Maslach, 2017). The scarcity of doctoral theses may indicate that such topics are not sufficiently integrated across academic disciplines. The rarity of medical specialization theses (2.17%) suggests that burnout, particularly among employees in special education, has not been adequately examined from the perspective of physical and mental health. The literature highlights the link between burnout in teachers and special education employees with physical health problems (Dearing, 2020).

Upon examining Table 3, it is observed that all studies (100%) were based on quantitative methods. This indicates that the topic has been addressed through measurable and generalizable outcomes. Additionally, nearly half of the studies (45.65%) aimed to describe and explain the current situation, while the majority focused on examining relationships between variables. The absence of qualitative and mixed methods suggests that the studies may have missed opportunities to explore deeper, context-specific meanings.

In theses conducted in Turkey, burnout has predominantly been studied using quantitative methods. This can be attributed to the widespread use of burnout scales and the advantages of standardized data collection tools (Maslach & Jackson, 1981). However, it has also been noted that quantitative methods have limitations in fully capturing contextual and individual experiences (Creswell, 2014). The strong emphasis on examining relationships between variables demonstrates a significant interest in the causes and effects of burnout in these studies.

Moreover, the literature highlights that qualitative studies could provide a better understanding of the phenomenology of burnout and offer richer insights into individuals' experiences (Hobfoll, 1989). Mixed methods are considered ideal for obtaining both generalizable findings and in-depth contextual information. The literature also emphasizes the effective use of mixed methods, particularly in educational research (Tashakkori & Teddlie, 2006). The reliance solely on quantitative methods in these studies suggests that while the research focuses on generalizable outcomes, it may neglect individual and contextual dimensions. Future research should incorporate qualitative and mixed methods to address burnout more comprehensively.

Upon examining Table 4, it is observed that studies were conducted at 36 different universities. This indicates that academic institutions across Turkey have shown interest in the topic of burnout, and related studies are distributed throughout the country. However, the universities where the most theses were conducted are Marmara University (6.51%) and Necmettin Erbakan University (6.51%). The studies were conducted at both public and private universities, demonstrating that the topic of burnout is approached from various academic

structures and perspectives. For instance, while public universities such as Marmara University and Anadolu University contributed, private universities such as Beykent University and Üsküdar University also played a role.

Although there is some geographical diversity among the universities, a higher concentration of studies was conducted at universities in western regions of Turkey. Fewer theses were carried out at universities in eastern regions, such as Dicle University and Firat University. The fact that studies were conducted at 36 different universities highlights the broad academic interest in burnout across regions and institutions. However, increasing the number of studies in universities located in eastern and southeastern regions could enable a more comprehensive exploration of burnout in different contexts.

Upon examining Table 5, it is observed that the fields of Psychology (19.59%) and Special Education (15.26%) have the highest number of theses. In the literature, burnout is frequently associated with individual stress factors and work-life balance within the discipline of psychology (Leiter & Maslach, 2017). Similarly, it is often emphasized that employees in special education face a high risk of burnout due to workloads, emotional demands, and challenging working conditions (Brunsting et al., 2014). Disciplines such as Business Administration (4.34%), Public Health (6.52%), and Physiotherapy and Rehabilitation (4.34%) hosted fewer studies. However, their inclusion demonstrates that burnout in special education institutions is a multidisciplinary topic. The high frequency of studies in education-related departments reflects intense academic interest in the job stress and burnout issues faced by teachers and educational leaders. The contributions from health-related fields such as Public Health and Physiotherapy suggest that healthcare professionals may face similar burnout challenges in special education institutions. The relatively low number of studies in Business Administration and Management fields indicates that exploring burnout from an organizational perspective in special education institutions is not yet sufficiently common.

Upon examining Table 6, it is evident that job satisfaction (11.90%), work engagement (11.90%), self-efficacy (11.90%), and empathic tendency (9.56%) are the most frequently examined variables alongside burnout in special education

institutions. Indeed, a review of the literature reveals that job satisfaction (Karaköse & Güney, 2024) work engagement (Bayarçelik & Hıdır, 2020; Atalay & Çakirel, 2022), self-efficacy (Gönüldaş & Gümüşkaya, 2022), and empathic tendency (Ağapınar & Güler Şahin, 2014) are variables frequently studied in relation to burnout.

The examination of a total of 24 different variables indicates that burnout is addressed in a multidimensional manner. Variables such as job satisfaction, work engagement, and self-efficacy are critical for understanding the core elements of burnout. However, less frequently studied variables should be further explored to provide a broader perspective on the organizational and individual dimensions of burnout. Future research should focus on mixed-method studies to explore the relationships between these variables more comprehensively. In particular, topics such as ethical behavior, role conflict, and quality of life could be examined in greater depth to enhance the understanding of burnout from diverse perspectives.

Bibliography

- Ağapınar, Safiye - Güler Şahin, Handan. "Ağrı İlinde Çalışan Ebelerin Tükenmişlik Düzeylerinin İş Doyumları ve Empatik Eğilimleri Üzerine Etkisi." *TAF Preventive Medicine Bulletin* 13/2 (2014), 145-164.
- Antonious, A. S., F. Polychroni - B. Walters. "Sources of Stress and Professional Burnout of Teachers of Special Educational Needs in Greece." *International Special Education Congress University of Manchester*, 24-28.
- Atalay, Muhammet - Çakirel, Yasin. "Sağlık Sektörü Çalışanlarında İş Yükü, İş Tatmini ve Tükenmişlik Durumunun İncelenmesi." *Journal of Management and Economics Research* 20/1 (2022), 431-463.
- Bayarçelik, Ebru Beyza - Hıdır, Anıl. "Kuşaklara Göre İş Tatmini, Tükenmişlik ve İş Yaşam Dengesi." *International Journal of Management and Administration* 4/7 (2020), 54-70.
- Baysal, Asuman. *Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler*. Dokuz Eylül Üniversitesi Doktora Tezi, 1995.

- Bowen, Glenn A. "Document Analysis as a Qualitative Research Method." *Qualitative Research Journal* 9/2 (August 3, 2009), 27-40.
<https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brunsting, Nelson C. et al. "Special Education Teacher Burnout: A Synthesis of Research from 1979 to 2013." *Education and Treatment of Children*, 681-711.
- Creswell, John W. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications, 2014.
- Dearing, Julie. *The Effect of School Climate on Teacher Burnout, Perceived Health and Wellbeing*. Oklahoma State University Doctorate Thesis, 2020.
- Demirel, Yavuz - Seçkin, Zeliha. "Tükenmişlik ve Üretkenlik Karşılı Davranışlar Arasındaki İlişkinin Kavramsal Boyutu." *TİSK Akademi Dergisi* , 145-164.
- Gönültaş, Mehmet - Gümüşkaya, Ayşe. "Investigation of Burnout Levels of Special Education Teacher Candidates." *International Journal of Disabilities, Sports, and Health Sciences* 5/3 (2022), 145-156.
- Güven, Mustafa et al. "Okul Psikolojik Danışmanlarıyla İlgili Lisansüstü Tezler Üzerine Bir İnceleme." *Journal of International Social Research*.
- Güven, Mustafa - Fatma E. Aslan. "Okul Psikolojik Danışmanlarıyla İlgili Lisansüstü Tezler Üzerine Bir İnceleme." *Journal of International Social Research* 11/60 (2018), 1600-1615.
- Hobfoll, Stevan E. "Conservation of Resources: A New Attempt at Conceptualizing Stress." *American Psychologist* 44/3 (1989), 513-524.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Karaköse, Zeynep - Güney, Rabiye. "Covid-19 Salgını Sırasında Hemşirelerde Tükenmişlik ve İş Doyumu: Pediatri ve Erişkin Kliniklerinin Karşılaştırılması." *Sağlık Akademisyenleri Dergisi* 11/2 (2024), 266-276.
- Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım, 23. Basım., 2012.
- Lee, Jeong Seok et al. "Immunophenotyping of COVID-19 and Influenza Highlights the Role of Type I Interferons in Development of Severe COVID-19."

Science Immunology 5/49 (July 3, 2020). <https://doi.org/10.1126/sciimmunol.abd1554>

Leiter, Michael P. - Maslach, Christina. "Burnout and Engagement: Contributions to a New Vision." *Burnout Research* 5 (June 2017), 55-57. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.04.003>

Maslach, Christina - Jackson, Susan E. "The Measurement of Experienced Burnout." *Journal of Organizational Behavior* 2/2 (April 17, 1981), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>

Mertens, Gillian. *The Wonder Project: Exploring Students' Information Literacy Development Through an Inquiry-Based Curriculum*. University of Florida, 2021.

Miles, Matthew - Huberman, Michael. *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. California: Sage, 1994.

Ören, Nurgül - Türkoğlu, Halis. "Öğretmen Adaylarında Tükenmişlik." *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.

Patton, Michael Quinn. *Qualitative Evaluation Methods*, 1980.

Sarıçam, Hakan - Sakız, Halis. "Burnout and Teacher Self-Efficacy among Teachers Working in Special Education Institutions in Turkey." *Educational Studies* 40/4 (August 8, 2014), 423-437. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.930340>

Sürgevil, Olcay. *Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu: Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın, 2006.

Tashakkori, Abbas - Teddlie, Charles. "A General Typology of Research Designs Featuring Mixed Methods." *Research in the Schools* 13/1 (2006), 12-28.

Uzun, Kıvanç - Tortumlu, Muhammet. "Öğretmenlerde Yaşam Doyumu ve Psikolojik Sağlık: Yaşamda Anlamın Varlığı Mı Yoksa Aranması Mı?" *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi* 7/2 (2024), 542-562.

Uzun, Kıvanç - Yaprakdal, Pelin. "Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine Alternatif Bir Çözüm Yolu Olarak Pozitif Psikolojinin Kullanılması." *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* 12/3 (2022), 2823-2864. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1084316>

Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan. *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, 8. Baskı, 2011.

**Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) ve Sosyal Anksiyete:
Kororbidite mi İlişkili bir Semptom mu?**

Autism spectrum disorders (ASD) and social anxiety:
A comorbidity or a related symptom?

Serap DOĞAN ASLAN

Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi

Gaziantep Eğitim Fakültesi, Zihin Engelliler Eğitimi ABD

Asst. Prof., Gaziantep University, Faculty of

Gaziantep Education, Department of Mentally Handicapped

serapdogan@gantep.edu.tr

ORCID: 0000-0003-4045-7825

DOI: 10.56720/mevzu.1586050

Makale Bilgisi | Article Information

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 15 Kasım / November 2024

Kabul Tarihi / Date Accepted: 29 Aralık / December 2024

Yayın Tarihi / Date Published: 31 Aralık / December 2024

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Özel Sayı / Special Issue

Atıf / Citation: Doğan Aslan, Serap. “Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) ve Sosyal Anksiyete: Kororbidite mi İlişkili Bir Semptom mu?”. *Mevzu: Sosyal Bilimler Dergisi*, Ö2: Özel Eğitimde Disiplinlerarası Çalışmalar Özel Sayısı (Aralık 2024): 177-208.

<https://doi.org/10.56720/mevzu.1586050>

İntihal: Bu makale, ithenticate yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by ithenticate. No plagiarism detected.

web: <http://dergipark.gov.tr/mevzu> | <mailto:mevzusbd@gmail.com>

Copyright © CC BY-NC 4.0



Öz

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal etkileşim ve iletişimde görülen yetersizliklerle, sınırlı, yineleyici ilgi ve davranışlarla karakterize edilen bir nöro-gelişimsel bozukluktur. Heterojen bir grubu temsil eden ve yaygınlığı giderek artan OSB, tanınan bazı bireylerde OSB ile aynı anda farklı tanılar bazılarında ise yalnızca OSB tanısı söz konusu olabilir. Komorbidite, bireyde aynı anda iki ya da daha fazla durumun, bozukluğun bulunmasıdır. OSB olan bireylerde komorbid psikiyatrik bozukluklar en belirsiz konulardandır. Sosyal anksiyete bozukluğu (SAB), OSB’de en çok görülen ve halen yeterince tutarlı bulgulara ulaşılamayan, tartışmalı psikiyatrik bozukluklardandır. OSB ve SAB’a ilişkin tartışmaların ana sorusunu “SAB’ın bir komorbidite mi yoksa OSB ile ilişkili özelliklerden birisi mi?” oluşturmaktadır. Bu temel sorunun yanıtı alanyazında yapılan çalışmaların azlığı, araştırmacılar tarafından üzerinde yeterince durulmaması, OSB ve SAB semptomlarının örtüşmesi, OSB popülasyonun heterojenliği, psikiyatrik bozuklukların içsel gözlemlere dayalı olabilmesi, nesnel ve güvenilir ölçümlerinin zorluğu, değerlendirme araçlarının sınırlılığı, uzman ve klinisyen yanlılığı gibi nedenlerle halen bulunamamaktadır. Oysa SAB’a ilişkin bilgi azlığı uygun müdahaleyi belirleme ve karar verme, yanlış ya da eksik tanılama, sosyal izolasyon, sosyal yetersizlikler ve de bağımsızlaşmaya engel olmaktadır. Bu çalışmanın amacı OSB olan bireylerde SAB’ı “bir komorbidite mi yoksa ilişkili bir semptom mu?” sorusu odağında ele alarak alanyazındaki bilgileri, bulguları ve farklı görüşleri inceleyip mevcut tartışmaları özetlemek, bu konudaki belirsizliği gidermek ve uzmanlara, araştırmacılara, klinisyenlere bilgi vermektir.

Anahtar Kelimeler: Otizm spektrum bozukluğu, otizm, anksiyete, sosyal anksiyete bozukluğu, komorbidite.

Abstract

Autism spectrum disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder characterised by deficits in social interaction and communication and limited, repetitive interests and behaviours. ASD represents a heterogeneous group and its prevalence is increasing. Some individuals diagnosed with ASD may have different diagnoses at the same time as ASD, while others may only be diagnosed with ASD. Comorbidity is the presence of two or more conditions or

disorders in an individual simultaneously. Comorbid psychiatric disorders in individuals with ASD are among the most uncertain issues. Social anxiety disorder (SAD) is one of the most common and controversial psychiatric disorders in ASD for which there are still not enough consistent findings. The main question in the debate on ASD and SAD is 'Is SAD a comorbidity or one of the features associated with ASD?'. The answer to this fundamental question is still elusive due to the scarcity of studies in the literature, lack of emphasis by researchers, overlapping ASD and SAD symptoms, heterogeneity of the ASD population, the fact that psychiatric disorders can be based on introspection, the difficulty of objective and reliable measurements, the limitations of assessment tools, and expert and clinician bias. However, the lack of information about SAB prevents determining and deciding on appropriate intervention, misdiagnosis or incomplete diagnosis, social isolation, social inadequacies, and independence. This study aims to summarise the current discussions by examining the information, findings, and different opinions in the literature by focusing on the question 'Is SAD in individuals with ASD a comorbidity or a related symptom?', to eliminate the uncertainty on this issue and to provide information to experts, researchers and clinicians.

Keywords: Autism spectrum disorders, autism, anxiety, social anxiety disorder, comorbidity.

Giriş

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) farklı içerik, bağlam ya da durumlarda sosyal iletişim ve etkileşimde yetersizlik ve güçlüklerin tutarlı biçimde seyrettiği, sınırlı ve tekrarlayan davranış örüntüleri, ilgi ya da etkinliklerin temel tanımsal özellikler kabul edildiği nöro-gelişimsel bir bozukluktur (Ruhsal Bozuklukların Tanımsal ve Sayımsal El Kitabı 5. Baskı-Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, [DSM-5]). Belirtilen özellikler OSB olan her bireyde aynı şiddet, yoğunluk ve türde seyretmeyebilir, gelişim dönemi ve yaşa göre değişmektedir (Volkmar vd., 2014).

OSB'nin yaygınlığı giderek artmaktadır (Levy vd., 2009). Dünyada OSB'nin yaygınlığı ile ilgili en detaylı ve boylamsal araştırmaları yapan kurumların başında Amerika Birleşik Devletleri (ABD) Sağlık Bakanlığı'na bağlı Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezleri (Centers for Disease and Control and

Prevention, [CDC]) gelmektedir. CDC'nin Otizm ve Gelişimsel Yetersizlikleri İzleme (Autism and Developmental Disabilities Monitoring [ADDM]) Ağı 2024 tahminlerine göre OSB her 36 çocuktan yaklaşık 1'inde görülmektedir. Giderek artan yaygınlık OSB'ye ilişkin yapılan araştırmaları daha da çeşitlendirmekte ve kapsamlı hale getirmekte ve nihai olarak OSB'yi farklı açılardan ele alan yeni, özgün ve replike (tekrarlayan) araştırmaları ortaya çıkmaktadır. OSB ile görülen, farklı ve ek bir tanı olarak da değerlendirilebilen ruh sağlığı sorunlarına ilişkin yaygınlıkta giderek artmaktadır ve bu konudaki farkındalık araştırmalara yansımaktadır (Boulton – Guastella, 2021). Gerek yapılan araştırmaların nicelik ve nitelik yönünden artması gerekse DSM-5'in OSB olan bireylerin ek tanılara sahip olabileceğini işaret etmesi/kapsaması eskiden yaygın kanıyla OSB' nin ek ya da ilişkili özellikleri olarak kabul edilen davranış ve semptomların aslında ek tanı gerektiren komorbiditeler olabileceğini işaret etmektedir (Romero vd., 2016).

Komorbidite, aynı kişide tesadüflerle açıklanmayacak biçimde/tesadüfi olmanın ötesinde iki ya da daha fazla durumun bir arada bulunmasıdır (Lipton vd., 1994). Komorbid bozuklukları ayırt etmek her zaman kolay olmayabilir çünkü komorbidite bazen yanıltıcı ve yanlış olabilir. Eğer (a) iki bozukluğun birlikte ortaya çıkması durumu sürekli ortaya çıkan ya da birden fazla boyutu olan bozukluğun yanlış, gerçek olmayan sınırlarını yansıttığında, (b) bir bozukluğun kronolojik olarak diğer bozukluğun başlangıcından önce ortaya çıktığı bir durum olduğunda ya da (c) ikinci bozukluk davranışsal özellik ve göstergeler açısından diğerinin altına yerleştirilebildiğinde komorbidite durumu belirsiz ve yanıltıcıdır. Öte yandan iki ayrı durumun aynı bireyde birlikte görüldüğü gerçek komorbidite (a) ortak paylaşılan, ilişkili çevresel ya da biyolojik risk faktörlerinin, (b) potansiyel olarak farklı etiyolojilere, seyre ve sonuca sahip benzer olmayan bir sendromun ya da (c) bir bozukluğun ikinci bozukluğun gelişme riskini artırdığı durumun sonucunda olabilir (Caron – Rutter, 1991).

Birden fazla bozukluğa sahip olmak bireylerde pek çok olumsuzluğa neden olur. Bu olumsuz etkilerin bir sonucu olarak komorbidite genellikle düşünülenenden daha ciddi sıkıntılara yol açabilir ve bir bozukluğu olan bireylere kıyasla birden fazla bozukluğun aynı anda bulunduğu bireylerde ruh sağlığı sorunlarının daha fazla yaşanabileceği belirtilmektedir (Gadow vd., 2012; Mash – Barkley, 2003; Romero vd., 2016). Ancak OSB'de komorbidite, komorbid

tanıların çoğunun ayrı kategori, tanı ya da OSB ile ilişkili bir semptom olarak ele alınmasının gerekip gerekmediği konusunda araştırmacıların görüş ayrılığı nedeniyle öncelikli olarak araştırılmamaktadır (Matson - Nebel-Schwalm, 2007). Oysa komorbidite araştırmalarının ihmal edilmesinin hastalıkların, bozuklukların ve tanılamaların istatistikleri açısından eksik ve hatalı bilgileri neden olduğu bu durumun en kötü klinik etkisinin tanıya göre uygulanacak müdahale ya da tedavilere karar verirken ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Feinstein, 1970). Yanı sıra OSB olan çocuk ve ergenlerde komorbid tanıların doğru bir şekilde belirlenmesi, klinisyenleri bu semptomlar için daha uygun ve hedefe yönelik tedaviye yönlendirmek açısından önemlidir (DeFilippis, 2018).

OSB olan bireylerde en yüksek oranda görülen komorbiditelerden biri de psikiyatrik komorbiditedir (Mazzone vd., 2012; Russell vd., 2016). OSB olan bireyler için epidemiyolojik yükü de vurgulanan (Barlattani vd., 2023) psikiyatrik komorbidite, aynı bireyde iki ya da daha fazla psikopatoloji türünün görülmesi olarak tanımlanmaktadır (Matson - Nebel-Schwalm, 2007). Psikiyatrik komorbidite, OSB'nin seyrini ve OSB'ye ilişkin mevcut tabloyu daha da ağırlaştırır, tanı ve tedaviyi zorlaştırır (Barlattani vd., 2023; DeFilippis, 2018; Mazzone vd., 2012; van Steensel vd., 2011). Bireylerde OSB'ye ilişkin temel ya da genel özelliklerin yanı sıra yaşamlarını daha da zorlaştıracak ek semptomların da görülebileceği, uzmanlar ve klinisyenler için komorbiditeyle görülen bu psikopatolojik semptomların OSB'nin tanımsal özellikleri, temel ya da atipik semptomlarından ayırt etmenin zor olabileceği belirtilmektedir (Barlattani vd., 2023; DeFilippis, 2018; Montaser vd., 2023).

Alanyazında OSB olan bireylerin %70'inin yaşamlarının bir döneminde bir psikiyatrik komorbiditeyle yaşadıkları ve yaklaşık %40'inin ise iki ya da daha fazla psikiyatrik komorbiditeye sahip oldukları ifade edilmektedir (DeFilippis, 2018). Ek olarak, psikiyatrik komorbiditesi olan OSB olan bireylerin psikiyatrik komorbiditesi olan zihinsel yetersizliği olan bireylere göre yaşamlarının daha zorlu geçtiğini belirtmektedir (Romero vd., 2016).

OSB olan bireylerin neredeyse %70'inin DSM-5'e göre anksiyete bozukluklarına sahip oldukları belirtilmektedir (DeFilippis, 2018; Lugnegard vd., 2011; Vasa ve Mazurek, 2015). Anksiyete bozuklukları, DSM-5'in bir önceki versiyonu olan DSM-4'te yapılan çok eksenli sınıflandırmaya göre en az bir Eksen

ya da Aksiyel I bozukluklar sınıflandırmasında yer alan depresyon, anksiyete gibi klinik bozuklukların alt kategorisinde yer almaktadır.

DSM-5'te yer alan anksiyete bozuklukları; ayrılma kaygısı bozukluğu, seçici mutizm, sosyal anksiyete bozukluğu, panik bozukluğu, agorafobi, özgül fobiler ve yaygın anksiyete bozukluğu olarak sınıflandırılmaktadır. DSM-5'teki bu tek eksenli sınıflandırmayı DSM-4'ten ayıran en temel noktalardan bir diğeri de DSM-5'in anksiyete bozuklukları bölümü obsesif-kompulsif bozukluğu içermemektir. Bunun yerine *obsesif-kompulsif ve ilgili bozukluklar* başlıklı yeni bir bölüme yerleştirilmiştir. Ayrıca DSM-4'te yer alan anksiyete bozuklukları bölümünde travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) ya da akut stres bozukluğu da yer almamaktadır. Bunlar da artık *travma ve stresle ilişkili bozukluklar* olarak adlandırılan yeni bir bölümde yer almaktadır. Değişiklerin uygunluğu ya da gerekliliği konusunda tartışmalar devam etmektedir. Kuşkusuz tartışmalar hangi açıdan olursa olsun anksiyetenin OSB olan bireyler için önemi ortaklaşılan noktaların başında gelmektedir.

Anksiyete bozuklukları, psikiyatri ve tıbbın diğer geri kalan alanlarında görülen başlıca bozukluk gruplarından (Kupfer, 2015). Anksiyete bozuklukları halen en yaygın ruhsal sağlık durumudur ve küresel hastalık yüküne önemli ölçüde etki etmektedir (Yang vd., 2021). Uzun süre boyunca devam eden anksiyete bozuklukları günlük aktivitelere zarar veren abartılı semptomlar içermesiyle normal (normative) korku ya da anksiyeteden ayrılır (Haller vd., 2021). Alanyazında birbirlerinin yerine kullanılan ve halen tartışılan korku ve anksiyete kavramlarına derinlemesine bakış karmaşıklığı gidermek için önemlidir.

Bazı araştırmacılar tarafından normal korku ve anksiyetenin aynı fiziksel tepkileri uyandırdığı (örneğin, Atılğan vd., 2016; Sullivan vd., 1999) ve işlevsel (Kurth, 2016) açılarından benzer oldukları ifade edilirken diğer araştırmacılar tarafından farklı kavramlar oldukları belirtilmektedir (Gullone vd., 2001; Gullone - Lane, 2002). Oysa kaygı, yaygın bir tehdide odaklanan, geleceğe yönelik, uzun süre etkili bir tepki olarak kabul edilirken; korku net biçimde tanımlanabilen ve belirli bir tehdide verilen uygun, bugüne yönelik ve kısa süreli bir tepkidir (APA Psikoloji Sözlüğü, <https://dictionary.apa.org/>, erişim: 10.11.2024).

Normal korku ve anksiyetenin iki açıdan önemli düzeyde farklılaştığı belirtilmektedir. Bu farklılaşmaya neden olan etmenler; (a) bazı kaynaklarda tehdidin yakınlığı olarak da adlandırılan (Catherall, 2003) tehdidin kesinliği ve/veya belirsizliği ve (b) davranışsal tepkiler olarak ifade edilmektedir. Söz konusu etmenler ve izleyen biçimde açıklanmaktadır (Kunth, 2016).

İlk farklılık, tehdidin ortaya çıkması ve/veya çıkarılma koşulları ile ilgilidir. Karşı karşıya kalınan belirli bir tehdidin kesinliği ya da belirsizliği açısından korku ve anksiyete farklılık göstermektedir. Normal/normatif korku gerçek ya da hayali bir tehdide karşı normal bir tepki olarak tanımlanmakta ve gelişimin ayrılmaz ve adaptif/uyumsal bir yönü olarak kabul edilmektedir (Morris – Kratochwill, 1983). Buna karşın anksiyete, potansiyeli öngörülemeyen, farklı biçimlerde sorgulanmaya açık olan bir tehlikeyi içerdiği için çevresel tehdidin doğasının belirsiz olduğu durumlara verilen tepkidir (Barlow, 2001). İkinci farklılık, korku ve anksiyeteyle ilişkili davranışlarda önemli farklılıklar vardır. Korku belirgin tehditlerle ilgili olduğundan, genellikle belirli, duruma uygun tepkileri (örneğin, belirli savaş, tepki, kaçma davranışları) devreye sokar. Buna karşın kaygı belirsiz tehditler içeren durumlarla ilgilidir. Dolayısıyla genellikle daha genel risk azaltma çabalarına (örneğin kaçınma davranışları) ve kişinin varsayılan tehdit hakkındaki belirsizliği çözmesine yardımcı olmasını amaçlayan epistemik davranışlara (örneğin bilgi elde etme) yol açar. Bir başka ifadeyle korku halindeki bireyler tehdidi gerçek ve âni olarak algılar ve aktif bir tepki gerektirdiği algısıyla davranırlar. Öte yandan anksiyete sahibi birey tehdidi yakın ve âni bir tehdit olarak algılamaz; yakın ya da uzak gelecekte beliren potansiyel bir tehdide odaklanır. Bireyler, anksiyete yaratan tehdidin belirsizliği nedeniyle genellikle harekete geçip geçmeyeceğine ya da nasıl hareket edeceğine karar veremez. Anksiyete sahibi birey bu kararsızlıkla tehdit eğer gerçekten gerçekleşirse diye düşünerek tehdidin kendisini ve onunla başa çıkmak için neler yapılabileceğini düşünür. Dolayısıyla korku durumunun çözümü korkunun kaynağına yönelik uygun eylem iken anksiyete durumunun çözümü daha belirsizdir. Anksiyete yaratan tehdit yalnızca bir potansiyel olabilecek ya da olmayabilecek bir şey olduğundan anksiyete sahibi birey genellikle tehdit sorununu çözmek için çok az şey (tepki, davranışsal tepki) yapabilir. Bunun yerine anksiyete sahibi birey tehdit hakkında düşünmeye devam eder. Bu durumda birey ya anksiyete sahibi olarak kalır ya da kaygıyı oluşturmak için bir

şeyler yapar (Catherall, 2003; Kurth, 2016; Parsafar – Davis, 2018; Perusini – Fanselow, 2015). Özetle korku ve anksiyete bireylerin tehditlere verdikleri tepkilerdir ancak korku ve anksiyete arasındaki temel fark; tehdidin doğasının belirli olmasıdır ve bireylerde tehdide karşı savunmacı davranışları ortaya çıkaracak kadar tehdidin açık ve net olmasıdır.

Anksiyete bozukluklarının yaygınlığının yılda %2,4 ile %29,8 arasında değiştiği ortalama yaygınlığın ise %7,3 olduğu ve ciddi semptom göstermeyen/eşik altı anksiyete vakalarının daha da yaygın olduğu (Haller vd., 2014) yanı sıra kadınlarda erkeklerden daha yüksek düzeyde görüldüğü belirtilmektedir (Grenier vd., 2018). Ayrıca okul çağındaki OSB olan çocuklarda anksiyetenin %11-84 arasında değiştiği ve OSB olan çocukların yaklaşık % 40'ının anksiyete bozukluğu ölçütlerini karşıladığı ifade edilmektedir (Kerns – Kendall, 2013; van Steensel vd., 2011). OSB olan gençlerde ise anksiyete bozukluğunun tipik gelişim gösteren çocuklardaki tahminlerden yaklaşık iki kat daha fazla olduğu açıklanmaktadır (Costello, 2005). Ayrıca OSB olan yetişkinlerin tipik gelişen, nörotipik yetişkinlere göre daha yüksek düzeyde sosyal anksiyete belirtilerine sahip oldukları, sosyal anksiyete belirtileri olamayanların ise bu anksiyeteyi geliştirmeye daha yatkın oldukları da alanyazında belirtilmektedir (Bellini, 2004).

OSB olan bireylerdeki yaygınlık oranları ve onlar üzerindeki olumsuz etkilerine rağmen anksiyete OSB'de halen belirsizliği olan konuların başında gelmektedir (örneğin Kirsch vd., 2020; Zaboşki – Storch, 2018). Anksiyete ve OSB arasındaki ilişkinin (eş tanı, semptom ya da farklı bir bozukluk mu olduğu) tam olarak ortaya konmaması nedeniyle de OSB'de anksiyetenin açıklığa kavuşturulması gerektiği alanyazında sıklıkla ifade edilmektedir (Kerns vd., 2017; Magiati vd., 2017; Postorino vd., 2017; Spain vd., 2016). Bu doğrultuda izleyen başlıkta anksiyete ve OSB ilişkisi; kavramsal karşılık ve araştırmaların bulguları alanyazının detaylı incelenmesiyle ele alınmaktadır.

Anksiyete ve OSB

Anksiyete, OSB'de halen tartışılan ve farklı görüşlerin hakim olduğu konulardandır (Tantam, 2000). Anksiyetenin gözlenemeyen (iç gözleme dayalı olması), fiziksel ve bilişsel semptomlarının onu diğer durum ya da bozukluklardan ayırt etmeyi ve tanımlamayı zorlaştırması (Bird vd., 2011; Williams – Happé, 2010), anksiyete ve OSB'ye ilişkin temel özellik ve semptomların

benzerlik göstermesi bir başka deyişle iki durum arasındaki örtüşmenin olması-özellikle semptomların örtüşme derecesi- (South – Rodgers, 2017; Spain vd., 2016), OSB olan bireylerin içsel durumlarını tanımlamaları, ifade etmelerinin zorluğu (Briot vd., 2020), anksiyete ve OSB'nin sosyal kaçınma, yalnız kalma isteği gibi örtüşen ve/veya değişiklik korkusu, aynılıkta ısrar gibi kesin ve belirsiz semptomları (Kerns vd., 2015) OSB'de anksiyeteyi belirsizleştiren temel konulardandır.

OSB'de anksiyetenin birlikte görülmesinin altında yatan nedenler, anksiyete ve OSB arasındaki ilişki henüz tam olarak anlaşılmamış olsa da, Lai – Baron-Cohen (2015) bu ilişkiyi ortak paylaşılan bir başka deyişle anksiyetenin OSB'de ortaya çıkmasında etkili olan nedensel faktörlere (örneğin amigdala hiper-reaktivitesi) ve doğrudan veya dolaylı OSB'den kaynaklanan semptomların (örneğin sosyal yalnızlık ve yabancılaşma, aynılığı sürdürme) anksiyeteye neden olduğunu öne sürmektedir. OSB'nin genel özelliklerinden ve semptomlarından kaynaklı ve bu bireylerde anksiyetenin oluşmasında ya da ortaya çıkma olasılığında etkili olabilecek diğer etmenler ve özellikler izleyen paragraflarda yer almaktadır.

Bazı bireylerin anksiyeteye eğilimleri genetik, bireysel, sosyal gibi özellikler nedenleriyle daha fazladır. Bu bireyler, söz konusu olan bu özellikleri taşımayan bireylere göre daha çok anksiyete sorunları yaşarlar (Bellini, 2002). OSB olan bireylerde anksiyeteye ilgili araştırmaların çoğunun rutinin bozulması endişesi, aynılığı sürdürme isteği, duyuşsal uyaranlara hassasiyet gösterme gibi OSB ile ilişkili özellik ve semptomlara (örneğin Carpita vd., 2024, Gurbuz vd., 2024; Kleberg vd., 2017) ve fizyolojik aşırı uyarılma ya da panik gibi anksiyetenin fizyolojik bir başka deyişle maruz kalınan dışsal yönlerine odaklandığı (Howling, 1998) ifade edilmektedir (Kerns vd., 2015; Spain vd., 2016). OSB olan bireyler ısı, ses, koku, görsel ve dokunsal gibi bazı duyuşsal uyaranlara karşı aşırı hassasiyet yaşayabilirler (APA, 2013). Bu aşırı hassasiyet maruz kaldıkları fizyolojik uyarılmanın bir sonucu olabilir. Uyarılmanın da bireylerin anksiyete semptomlarına eşlik ederek bu semptomları daha da arttırdığı düşünülmektedir (Ornitz – Ritvo, 1985).

OSB olan bireyler anksiyetenin ortaya çıkmasında etkili olan temel OSB semptomlarına ve anksiyete risk faktörlerinin oluşmasına neden olan farklı

özelliklere de sahiplerdir. OSB olan bireylerin nörobiyolojik, nörobilişsel, duysal ve psikososyal düzeylerdeki farklılıkları da anksiyeteye etki etmektedir (Bellini, 2002; Kerns – Kendall, 2012). Özetle OSB olan bireylerin bazı nörolojik özellikleri anksiyeteye dolaylıya da doğrudan etki etmektedir. Bu özelliklerin yanı sıra OSB'ye ilişkin özellikler de anksiyeteye etki etmektedir. Göz teması kurmama ya da zayıf göz teması, iletişim ve konuşma, sosyal davranışlar ve ilgi alanları (örneğin sınırlı ve sıradışı) gibi OSB ile ilişkili farklılıklar başkaları tarafından olumsuz algılanır ve bunun bir sonucu olarak da başkaları OSB olan bireylerle etkileşime girmek istemezler (Sasson vd., 2017). Bu durum OSB olan bireylerin ruh sağlığıyla ilgili olan stres, anksiyete, korku faktörlerini etkileyerek onların toplumda özellikle akranları tarafından sıklıkla sosyal izolasyon, sözlü ve/veya fiziksel taciz, alay ve/veya zorbalık yaşamalarına neden olur (Zeedyk vd., 2014; Maiano vd., 2016; Sterzing vd., 2012).

OSB olan bireylerde anksiyete ile ilişkili olduğu düşünülen özelliklerden bir diğeri de belirsizliği tolere edememektir. Belirsizliğe tahammülsüzlük, öngörülebilirliğe aşırı önem verme ve beklenmeyen ya da bilinmeyen karşısında bunalma, sıkılma eğilimi ile karakterize edilen bir özelliktir (Birrell vd., 2011). Belirsizliğe tahammülsüzlükle ilişkili olumsuz etkiler yaygın anksiyete bozukluğunun yanı sıra diğer anksiyete bozuklukları, depresyon ve otizmde de görülmektedir (Einstein, 2014). Belirsizliği tolere edememenin temel özelliği belirsizliktir (Carleton, 2016). Planlanan bir etkinliğin, buluşmanın ertelenmesi, trafikteyken kapanan yollara ilişkin bir bilgilendirme yapılmaması, önceden haber verileceği bildirilen bir etkinliğin etkinlik saati yaklaşmasına rağmen haber verilmemesi, sınav yönergesinin sınav esnasında ya da öncesinde okunmaması, sınav gününde yer ve saatin duyurulmaması, eğitim kademeleri arasındaki geçişler belirsizliğe tahammülsüzlüğe günlük yaşamdaki örneklerdendir.

Belirsizliğin tipik gelişen bireylerde de bir kaygıya neden olabileceği OSB olan bireylerdeyse bu kaygının onların özellikleri ve tanıları nedeniyle daha da artabileceği belirtilmektedir. Çoğu OSB olan birey için hafif bir belirsizliğin bile sıkıntı ve kaygıya yol açtığı bunun da sosyal etkileşimdeki zorlukları artırdığı bildirilmektedir (Ashburner vd., 2013). OSB olan bireylerin önceden bildikleri, kendilerine söylenen durumlara ilişkin tepkilerinin bilinmeye durumlara kıyasla daha sorunsuz olduğu belirtilmektedir (Ivey vd., 2004).

Sosyal beceriler, başarılı sosyalleşme ve ilişki kurmanın temel bileşenlerinden (Bellini, 2006). Sosyal beceriler, çevreyle etkileşim kurma, çevreye uyum sağlama ve çevrede işlevde bulunma becerisi için kritik öneme sahiptir (Chen, 2006). OSB'nin ayırt edici özelliklerinden olan sosyal beceri yetersizliği anksiyeteye etki eden en önemli etmenlerdendir (Grandin, 1995; Crawford – Manassis, 2011). Sosyal becerileri yetersiz olan bireyler, bu becerilerde yetersizliği olmayan diğer bireylere göre daha olumsuz akran etkileşimleri yaşayabilirler ve bu onları anksiyete için daha riskli gruba koyar (Bellini, 2006). Zayıf sosyal beceriler, sosyal durumlarda başarısızlığa, istenilmeyen, olumsuz durumlara ve başkaları tarafından reddedilmeye yol açabilir. Olumsuz akran etkileşimleri sonrasında bireylerde anksiyeteye neden olabilir. OSB olan çoğu birey henüz sosyal etkileşime girmediklerinde bile sosyal etkileşimi düşünerek bu etkileşimlerle ilgili yoğun bir korku ve endişe duyarlar (Grandin, 1995; Williams, 1994). Sosyal uyaranları anlamada, sosyal teklifleri başlatmada ve bunlara yanıt vermede, sosyal etkileşimlere bağlı duygulanımları anlamada yaşanan zorluklar OSB olan bireyler için zorlayıcı da olabilir (Weiss – Harriss, 2001). Bu güçlükler sosyal kaygı gelişimine neden olabilir ve sosyal deneyimleri olumsuz etkileyebilir. Özetle, sosyal beceri eksikliğinin diğer kişilerin/başkalarının olumsuz tepkilerine yol açabileceği, bu tepkilerin de genel olarak bireylerin ve toplulukların sosyal durumlarında olumsuz inançlarını ve kaçınmacı davranışlarını arttırabileceği öne sürülmektedir (Rapee – Spence, 2004).

OSB'de anksiyeteye etki eden etmenlerden diğeri de baş etme becerileridir. Baş etme, herhangi bir stres ya da tehdide karşı verilen aktif tepkilerdir (Carver vd., 1989). Uygun baş etme becerileri sergileyen bireyler içinde bulundukları ya da karşılaştıkları durumlar ne olursa olsun o durumu rahatlıkla ve sorunsuz atlatabilmek için çözüm yolları geliştirirler (Barrios – Shigetomi, 1979; Schultz, 1980). Bu becerileri seğileyemeyen bireylerse karşı karşıya kaldıkları durumlarda anksiyete oluşturmaya yatkındırlar. Anksiyete, bireylerin çevresini gelişigüzel ve tahmin edilemez olarak algılamalarının, bu çevrede dışsal ya da içsel uyaranlarla uyarıldığında uyarılmanın düzeyini ve yoğunluğunu azaltmak için baş etme becerilerinde kendilerini yetersiz görmelerinin bir sonucu olarak da ifade edilmektedir (Costanzo vd., 1995). Bu tanıma göre bireylerin anksiyete yaşamamaları için bulundukları ortamlarda kendilerini olumsuz etkileyeceklerini düşündükleri uyaranlaa karşı baş etme stratejilerini geliştirmeleri

gerekmektedir. OSB olan bireyler stres ya da olumsuz bir durumla karşılaştıklarında kendi kendilerine çözüm yolları bulmak ve mevcut durumla baş etmekte zorlanırlar ve bu durum onlar da anksiyeteye neden olabilmektedir (Gillott – Standen, 2007; Zimmer-Gembeck – Skinner, 2011).

OSB'nin uyumsuz duygu işleme, özellikle bozulan duygu tanıma ve azalan empati gibi duygusal karşılık eksiklikleriyle ilişkili olduğu kabul edilmektedir (Birds ve Cook, 2013). Aleksitimi, duygusal farkındalıkla ilgili zorlukları, özellikle de içsel duygusal durumları tanımlama ve tanımlama güçlüğüne karakterize etmek için kullanılan bir terimdir (Cameron vd., 2014). Aleksitimi, OSB olan bireylerde kaygıyı arttırmaktadır (Maisel vd., 2016). Bazı araştırmalarda OSB'de sıklıkla görülen bazı bilişsel ve duygusal zorlukların temel otizm semptomlarından ziyade aleksitimi ile ilişkili olabileceği belirtilmektedir (Birds ve Cook, 2013; Fitzgerald – Bellgrove, 2006; Kinnaird vd., 2019).

Sonuç olarak OSB'deki sosyal boyut ile sosyal kaygı arasında belirli bir karmaşıklık vardır ancak bu iç içe geçmişliğe karşın OSB özellikleri ile sosyal kaygı arasında ilişki olduğu ve OSB'deki karakteristik sosyal beceri bozukluklarının; (a) sosyal kaygı gelişimine katkıda bulunabileceği, (b) sosyal deneyimleri olumsuz etkileyebileceği ifade edilmektedir (Briot vd., 2020). Anksiyete ve OSB ilişkisi üzerine yapılan araştırmalara karşın OSB'nin heterojenitesi nedeniyle anksiyetenin OSB'den mi türediği, OSB özellikleri ve semptomlarıyla ilişkili olarak mı ortaya çıktığı yoksa aynı anda OSB ile tanı/ komorbid olarak mı ele alınması gerektiği hakkında tartışmalar devam etmektedir (Kerns – Kendall, 2012). Her iki görüşe ilişkin tartışmalar ve araştırmalar, çeşitli veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı bir dizi epidemiyolojik ve klinik örneklemde elde edilen veriler OSB olan bireylerin yüksek düzeyde anksiyete bozukluğuna sahip olduğunu tutarlı bir şekilde ortaya koymaktadır (van Steensel – Heeman, 2017), hatta bazı araştırmalarda da anksiyetenin OSB'de görülen en yaygın komorbid durum olduğu da belirtilmektedir (Johnston – Iarocci, 2017). Yanı sıra günümüzde uzmanların bir kısmının anksiyete bozukluklarının etiyoloji ve tedavi açısından OSB'den farklı klinik durumlar olduğu, sıklıkla OSB ile birlikte görülebileceği ve bu nedenle ayrı teşhis edilebilir bozukluklar olabileceği konusunda hemfikir oldukları da ifade edilmektedir (Magiati vd., 2017). Bazı araştırmalardaysa OSB'de anksiyeteye ilişkin tutarlı sonuçların halen yeteri sayıda araştırmayla desteklemediği ve bu durumun OSB'de anksiyete tartışmalarının devam

etmesine neden olduğunu dolayıyla iki durum arasında kesin bir ayrım yapmanın zor olduğu ifade edilmektedir (Van Steensel vd., 2011; Spain vd., 2016).

Uzun süre yüksek anksiyete ile yaşamak; öğrenmeyi, günlük işlevleri etkilemekte ve OSB olan çoğu genç ve onların ailelerinin için yaşam kalitesini düşürmektedir (Ozsivadjian vd., 2012). Ayrıca OSB'nin seyri üzerindeki büyük etkisi nedeniyle, anksiyeteyi tanımak ve uygun şekilde tedavi etmek bu bireylerin sağlığı için özellikle önemlidir (Briot vd., 2020). Bu nedenle anksiyete ile ilgili belirsizliklerinin giderilmesi için daha fazla araştırmanın yapılması gerekir. Anksiyetenin de dahil olduğu pek çok psikiyatrik bozukluğun bireylerin yalnızca psikolojik durumlarını etkilemediği aksine OSB olan bireylerin zorluklarını ve yaşadıkları sorunları daha da arttırdığı araştırmalarda belirtilmektedir (Park vd., 2020).

Psikiyatrik Bozukluklar ve OSB

Psikiyatrik bozukluklar, bilişsel ve duygusal bozukluklar, anormal davranışlar, işlev bozukluğu ya da bunların herhangi bir kombinasyonu ile karakterize edilen durumları ifade etmektedir (*APA Psikoloji Sözlüğü*, <https://dictionary.apa.org/>, erişim: 10.11.2024). Bir başka tanıma göre ise psikiyatrik bozukluklar, birey tarafından kolayca kontrol edilemeyen, sosyal, mesleki ve kişiler arası işlevsellik dahil olmak üzere bir ya da daha fazla alanda klinik olarak önemli sorun, sıkıntı ya da bozulmayla ilişkili davranışsal, duygusal ya da bilişsel işlev bozukluklarıdır (Stein vd., 2010).

Psikiyatrik bozukluklardan en yaygın olanları duygudurum bozuklukları, depresif bozukluklar, bipolar bozukluklar, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB), yıkıcı davranış bozuklukları, anksiyete bozuklukları, beslenme ve yeme bozuklukları, obsesif-kompulsif ve ilişkili bozukluklar, tik bozuklukları, Tourette sendromu ve kişilik bozukluklarıdır (Barlattani vd., 2023).

Alanyazında OSB genellikle temel özellikler açısından (sosyal etkileşim ve iletişim, aynılığı sürdürme, tekrarlayıcı davranışlar gibi) ele alınsa da OSB'nin ilişkili davranışsal semptomları ve komorbid psikiyatrik bozuklukları içerdiği ve hatta bu bozuklukların bazı durumlarda OSB'nin temel semptomları kadar yıkıcı etkilerinin olabileceği de belirtilmektedir (DeFilippis, 2018). Araştırmaların bulguları psikiyatrik bozuklukların sıklıkla ve tutarlı bir biçimde OSB ile birlikte görüldüğünü ortaya koymaktadır (Lever – Geurts, 2016; Simonoff vd.,

2008). OSB’de eşlik eden psikiyatrik bozuklukların yaygınlığının %70’e yakın olduğu tahmin edilmektedir (Lai vd., 2014). Ayrıca henüz psikiyatrik bozukluğu olmayan OSB olan bireylerin ileride psikiyatrik bozukluklar açısından yüksek risk altında olabileceği dolayısıyla yalnızca mevcut durum için değil OSB olan bireylerin gelecekleri açısından da psikiyatrik bozuklukların oldukça kritik olduğu belirtilmektedir (Johnston – Iarocci, 2017).

Psikiyatrik bozukluklar içinde yer alan pek çok bozukluk (DEHB, anksiyete, depresyon vb.) OSB’nin temel özellikleriyle benzerlik gösterdiği için OSB ve psikiyatrik bozuklukları ayırt etmek zorlaşabilir, semptomlar arasında örtüşme ve benzeşiklik söz konusu olabilir (Matson – Nable-Schwam, 2007). Bir başka deyişle OSB’nin etkinlikle meşgul olma, tekrarlayan davranışlar ve rutinler, ritüeller ya da sinirlilik, içe kapanma, sosyal durumlardan kaçınma ve belirli durumlarda konuşmaya bağlı sorunlar gibi belirtileri psikiyatrik bozuklukları olan çocuklarda da yaygın olarak görülmektedir (van Steensel vd., 2013). Bu durum kolay ayırt edilebilen bazı bozuklukların örtüşük semptomlara sahip diğer bozukluklara göre daha kolay tanılanmasını sağlayabilir örneğin, depresyon ayırt edici belirtilere sahipken obsesif kompulsif davranışlar OSB’nin temel semptomlarına benzerliği nedeniyle kolay ayırt edilemeyebilir (Matson – Nable-Schwam, 2007). Psikiyatrik bozukluklardan olan obsesif kompulsif bozukluklarda bireyler bir eylemi, davranışı sürekli ve tekrarlayan biçimde yerine getiren kompulsif davranışlar sergilerler. Bu davranışlar OSB olan bireylerin özelliklerinden olan yineleyici davranışlara çok benzediği için karıştırılabilir ya da depresyonda olan bireyler yalnız kalma isteği, iletişim kurmama, sosyal etkileşimde bulunmama, bağlama uygun davranmama yanı sıra çeşitli davranışsal sorunlar sergileyebilirler. Bu özellikteki bireylerin semptomlarını OSB semptomlarından ayırt etmek güçleşebilir.

Özetle OSB’de olası komorbid bozukluklar açısından önemli olan nokta ilgili bozukluğun OSB semptomlarıyla örtüşme derecesidir. OSB olan bireylerde komorbid psikiyatrik bozuklukları ölçmek ve belirleyebilmek için kullanılan ve etkililiği kanıtlanan ölçme araçlarının azlığı yaşanan bir başka zorluktur (Matson vd., 2007). Ölçme araçlarının azlığı ölçümlerin hassaslığını, güvenilirliğini ve geçerliğini etkiler (Chan, 2014).

Psikiyatrik bozuklukluların temel OSB özelliklerinden ayırt edilmesi güçlüğüne ek olarak OSB olan bireylerin yaşamlarını farklı açılardan olumsuz etkilemesi bu belirsizliğin giderilmesine ilişkin gereksinimi daha da kritik hale getirmektedir (Kerns vd., 2017). Bu etkilenim doğru müdahalede bulunulmadığında hem OSB olan hem de onların çevrelerindeki bireyler için oldukça zorlayıcı bir hale gelebilir.

OSB olan çocuk ve ergenlerde davranış problemlerinin yönetimi ve bu problemlerle baş etme klinisyenler ve aileler için oldukça önemli bir sorun ve zorluktur. Bu soruna eşlik eden psikiyatrik semptomlar davranış kontrolünü daha da olumsuz hale getirebilir (Kim vd., 2000) çünkü psikiyatrik komorbidite davranışsal özellikleri etkilemektedir. Kuşkusuz yalnızca belirtilen ruhsal sağlık sorunları değil başka etmen ve özellikler de OSB olan bireylerin sosyal durumlarda zorluk yaşamalarına neden olabilmektedir.

OSB'nin temelinde yer alan sosyal iletişim ve etkileşim zorlukları göz önüne alındığında OSB olan birçok bireyin sosyal durumlarda önemli kaygılar yaşamalarının şaşırtıcı olmadığı belirtilmektedir (Boulton – Guastella, 2021). Yalnızca tanımsal karşılık olarak değil OSB olan bireylerin yaşadıkları sosyal zorlukların bir kısmının diğer insanların duygusal ve zihinsel ifadelerini algılamadaki zayıflıklarından kaynaklanan sosyal karşılıklılığın azalmasından kaynaklanabileceğine dair de önemli bulgular vardır (Chiu vd., 2022).

Sonuç olarak OSB'nin temel özellikleri OSB olan bireylerde davranışsal ve duygusal sorunları daha da arttırabilir, daha ciddi bozukluklara neden olabilir (Maskey vd., 2013). Psikiyatrik bozukluklar, OSB semptomları düşünüldüğünde en yaygın görülen bozukluklardandır (Brookman-Frazee vd., 2018; Lai vd., 2029; van Steensel vd., 201). Psikiyatrik bozukluklar içinde yer alan her bozukluk bireylerde aynı etkiyi göstermeyebilir. Bazı bozukluklara daha yaygın rastlanılabilir. Bu yaygınlık ilgili bozukluğun bireylerde daha fazla görüldüğünü dolayısıyla daha fazla karşılaşılacağı için ilgili bozukluk hakkında daha fazla bilgi elde edilmesini önemli kılmaktadır.

OSB ve Sosyal Anksiyete Bozukluğu (SAB)

Sosyal anksiyete bozukluğu (SAB) DSM-5'te en yaygın görülen (Simonoff vd., 2008; Wittchen – Jacobi, 2005) ancak en az ele alınan ve üzerinde önemle durulması gereken anksiyete bozukluklarından (Liu vd., 2013; Maddox –

White, 2015). Ayrıca diğer bireylere göre OSB’de özellikle yaygın olduğu belirtilmektedir (Maddox – White, 2015; Spain vd., 2016). SAB’ın OSB’de yaygın olduğu ve komorbiditenin %50’nin üzerinde olduğu tahmin edilmektedir. Bu oranın OSB olmayan popülasyonda %7-13 arası olduğu dolayısıyla SAB’ın bu iki grup arasında önemli oranda farklılaştığı ifade edilmektedir (Spain vd., 2016). SAB’ın OSB’de en çok görülen anksiyete bozukluklarından olması, OSB ile ilişkisinin halen belirsizliğini koruması ve özellikleri OSB semptomlarıyla en çok karıştırılan psikiyatrik bozukluklardan olması sebebiyle bu çalışmada “OSB ve SAB semptomları arasında eğer varsa, ne gibi ilişkiler vardır? SAB, OSB için bir komorbidite mi yoksa ilişkili bir semptom mu?” sorusuna yanıt aranmıştır.

SAB, başkaları tarafından izlenmeye ve yargılanmaya yönelik yoğun ve sürekli bir korkudur (National Institute of Mental Health [NIH], 2022). Bir başka tanıma göre ise SAB, sosyal geri çekilme ve sosyal durumlarda sessiz kalma olarak karakterize edilen bir bozukluktur ve SAB’a ilişkin bu davranışlar OSB’de de yaygın olarak görülmektedir (Eriksson, 2013; Pickard vd., 2020). SAB, anksiyetenin bireyde önemli bir sıkıntıya ya da işlevsellikte bozulmaya neden olduğu durumlarda dikkat çeker (*APA Psikoloji Sözlüğü*, <https://dictionary.apa.org/>, erişim: 10.11.2024). Erken başlangıcı, genellikle kronik seyri ve yüksek komorbiditesi nedeniyle SAB rahat hissetme, yaşam kalitesi ve sosyal işlevsellikte önemli ölçüde bozulma ile ilişkilidir (Stein – Kean, 2000).

SAB’ın ayırt edici ve tanımlayıcı özelliği, başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme korkusudur. SAB, kültüre bağlı olan sosyal standartlar ve rol beklentileriyle doğrudan ilişkilidir (Hoffman vd., 2010). Bu nedenle bireylerin içinde buldukları bağlam, durum ya da sosyal çevrenin özelliklerini algılayıp ona uygun davranması ve sosyal bağlam ve özellikler farklılaştığındaysa bu farklılığı anlayıp buna göre tepkide bulunması önemlidir (Bejerot vd., 2014; van Steensel vd., 2014).

SAB semptomları fiziksel, davranışsal ve bilişsel olarak üç boyutta özetlenebilir (Mesa vd., 2011). SAB’ın fiziksel semptomları fizyolojik uyarılma ile ilgilidir ve taşikardi (kalp atış hızının artması), kızarma, titreme ve terlemeyi içerir. SAB’ın birincil davranışsal belirtisi, sosyal durumlardan kaçınmadır. Davranışsal kaçınma açık (etkinliklerde sosyal katılımı reddetme, günlük yaşamda

yalnız kalma vb.) ya da daha detaylı ya da görünemeyen biçimde (göz temasından kaçınma, gerekli durumlarda fikirleri nadiren ifade etme) olabilir. SAB'ın bilişsel semptomları arasında kendinden utanma, başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme ve başkalarını gücendirmenin sonuçlarıyla ilgili olumsuz düşünceler ve endişeler yer alır.

SAB'ın belirtilen önemi ve yüksek yaygınlık oranlarına karşın OSB olan bireylerde SAB'ın değerlendirilmesi oldukça zorlayıcıdır (Briot vd., 2020; Kreiser – White, 2014; White vd., 2014). Psikiyatrik komorbidite araştırmalarının azlığı, SAB'a ilişkin sosyal kaygı ölçümlerinin henüz OSB popülasyonu için doğrulanamaması, uzman ve klinisyenlerin değerlendirmede zorluk yaşamaları ve dolayısıyla tanısal ayrımın belirsizliği gibi etmenler SAB'ın OSB'nin doğasında gelen özelliklerden biri mi yoksa OSB'ye eşlik eden farklı bir tanı mı olduğu tartışmalarının halen devam etmesine neden olmaktadır.

OSB'de SAB ilişkisinin halen netlik kazanmaması ve alanyazında tartışılmasının diğer nedenleri izleyen biçimde ifade edilebilir. SAB semptomları ilk başta OSB semptomlarıyla karışabilir bir başka deyişle bu iki bozukluğun semptomlarının yansımaları arasında belirgin bir örtüşme vardır (White vd., 2012). OSB sosyal etkileşim ve iletişimde yetersizliklerle karakterize edilirken, SAB'ın ayırt edici özellikleri arasında etkileşim ve konuşmaları başlatma ve sürdürmede zorluklar ve de sosyal kaçınma yer almaktadır. Ayrıca hem SAB hem de OSB olan bireylerde duygu tanıma ve yüz ifadelerini ve ipuçlarını anlamlandırma ve farkına varma eksiklikleri gibi nöropsikolojik işlevlerde benzer bozukluklar söz konusu olabilir (Brunsdon ve Happé, 2014). SAB nedeniyle ortaya çıkan semptomlar OSB'nin temel semptomlarıyla ilişkilendirilerek OSB'ye ilişkin mevcut tablonun yanlış yorumlanmasına ve değerlendirilmesine yol açabilir (Brunsdon ve Happé, 2014). Bu da normalinden çok daha fazla ve sıklıkla SAB tanısı konulmasına ve OSB tanısında gecikmelere nihai olarak bireylerin yanlış tanılanmalarına neden olabilir (Bejerot vd., 2014; Kreiser – White, 2014).

Tipik gelişen popülasyonlarda olduğu gibi olumsuz sosyal deneyimler, bilgi, dikkat yanlılıkları gibi bilişsel süreçler, sosyal geri çekilme ve kaçınma gibi güvenlik davranışları da dahil olmak üzere psiko-sosyal faktörler muhtemelen risk, nedensel ve/veya sürdürücü mekanizmalar olarak rol

oynamaktadırlar (Clark, 1999; Morrison – Heimberg, 2013). Bununla birlikte SAB için kırılganlığı arttırmaya ve sürdürmeye hizmet eden OSB'ye özgü faktörlerin olması da olasıdır örneğin, sosyal becerilerdeki eksiklikler ve/veya karşılıklı olarak sosyal etkileşime girme zorlukları gibi temel OSB özellikleri sosyal durumlarla ilgili endişeyi artırabilir (Tyson – Cruess, 2012). Benzer şekilde belirsizliğe tahammülsüzlük, hipo ve hiper-duyusal hassasiyetlerin de anksiyete semptomlarıyla ilişkili olduğu bulunmaktadır (Boulter vd., 2014; Maisel vd., 2016) ve bu durumlar öngörülemez ya da aşırı uyarıcı göründükleri için sosyal durumlardan kaçınmaya neden olabilir. Ayrıca başkalarının düşüncelerini ve niyetlerini tanıma ve anlama yeteneğindeki bozukluklar (Baron-Cohen vd., 2001) ve de duygu işlemedeki bozukluklar gibi nöropsikolojik işleyiş OSB'de anksiyete gelişimini arttıran etkenlerinden olabilir (White vd., 2009). Özetle, SAB olan bireyler korkulan durumdan çoğunlukla tamamen kaçır ya da belirgin bir rahatsızlık veya korku ile bu duruma katlanır (APA Psikoloji sözlüğü). SAB her ne kadar OSB olan bireylerin özellikleri ile ilişkilendirilse de başkalarının davranış ve tepkileri, içinde bulunulan çevre ve kültürel özellikler ile de bağlantılıdır.

OSB'de yüksek düzeyde belirtilen ve kaydedilen SAB yaygınlık oranlarının genel popülasyonda %7-12 arasında olduğu tahmin edilmektedir (National Institute for Health and Care Excellence [NICE], 2013). OSB'deki yüksek yaygınlık oranına karşın SAB'ın kavramsallaştırılması ve teşhisi genellikle yeterince bilinmemektedir ve bu durum da sağaltım ve müdahaleye erişimi engellemektedir (Mazzone vd., 2012).

OSB ve SAB'nin birlikte görülme olasılığını (gerçek komorbidite) destekleyen deneysel kanıtların olduğu belirtilmektedir (Maddox – White, 2015; White vd., 2012). Öte yandan OSB ve SAB'ın özellikle incelendiği büyük ölçekli epidemiyolojik çalışmaların bulunmadığı da belirtilmektedir (Briot vd., 2020; Dell'Osso vd., 2024). OSB'de SAB'ın bir komordite mi yoksa ilişkili bir semptom mu olduğuna ilişkin kesin ve net bir sonuca ulaşılamamaktadır (Kerns vd., 2017; Kreiser – White, 2014; Spain vd., 2016).

Bu belirsizlik, araştırmacıların OSB olan bireylerin yaşadığı sosyal izolasyonu tartışırken, OSB olan yetişkinler için etkili müdahaleleri, uygulamaları ya da OSB olan yetişkinler için etkili sağaltım yöntemlerini araştırırken bu

komorbiditeyi dikkate almamalarına eden olmaktadır ki bu da SAB ve OSB ilişkisini ve yordayıcılığı eksik bırakmaktadır (Maddox – White, 2015).

Sonuç ve Öneriler

SAB, OSB’de en çok görülen psikiyatrik bozukluklardan ve komorbid durumlardandır. SAB’ın OSB ile ilişkisi; OSB semptomlarındaki çeşitlilik, spektrumun doğası, OSB’nin homojen bir popülasyon olmaması, OSB’ye ilişkin özelliklerin psikiyatrik bozukluklarla örtüşmesi gibi nedenlerle belirsizdir. Bu belirsizliği arttıran nedenlerden bazıları; OSB’den kaynaklanan özellikler ve yapılan araştırmaların yaygınlık tahminlerindeki farklılıklar ve tutarsızlıklar, araştırmalarındaki örneklem ve seçim kriterlerindeki farklılıklar (epidemiolojik ve klinik örneklem), değerlendirme yöntemleri (bireyin kendini ve klinisyenin değerlendirdiği ölçümler ya da bir ve/veya birden fazla ölçümün kullanılması), tanısal gölgeleme (eşlik eden semptomların yanlışlıkla yalnızca OSB’ye atfedilmesi) ya da OSB olan bireylerin psikolojik durumlarını ifade etmelerini zorlaştıran bilişsel işlevlerdeki bozukluklar olarak sıralanabilir (Spain vd., 2018). Bu durum ise SAB’ın OSB olan bireylerde bir komorbidite mi yoksa OSB’ye eşlik eden semptomlardan mı olduğu sorusunun henüz net bir şekilde yanıtlanamamasına neden olmaktadır (Howlin, 1998; Kerns vd., 2015; Maddox – White, 2015; Spain vd., 2016; Zaboşki – Storch, 2018). SAB’ın bireylerin yaşamındaki önemi, OSB olan bireylerde halen tartışılan, belirsiz olan ve alanyazında sıklıkla araştırılmayan konulardan olması sebebiyle bu çalışmanın amacı OSB’de SAB’ı detaylı biçimde açıklamak, sosyal beceri yetersizliği ya da temel tanımsal özellikler açılarından benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaktır.

OSB ve psikiyatrik bozukluklar söz konusu olduğunda, başka popülasyonlardaki (örneğin zihin yetersizliği, diğer nörolojik bozukluklar) farklı komorbidite durumlarına göre bir başka deyişle klinik olarak anlamlı farklılıkların gözlemlendiği, belirgin biçimde ayırt edilebilen başka komorbidite durumlarına göre daha karmaşık bir hale gelebilir, iki durumu ayırt etmek daha zorlaşabilir ve nihai olarak komorbidite daha belirsiz bir hale gelebilir (Koyuncu vd., 2019). Araştırmalar OSB ve SAB arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymakta ancak bu ilişkinin bir komorbidite mi olduğuna ilişkin henüz bir kesinlik söz konusu değildir. Bu nedenle bazı araştırmacılar tarafından SAB’ın OSB’nin temel özellikleriyle ilişkili bir semptom olabileceği görüşü de bulunmaktadır.

Uygun müdahalelerle tedavi edilmemiş komorbid anksiyete OSB'de depresyon, saldırganlık ve kendini yaralama ile ilişkilendirilmektedir (Kerns vd., 2015). Dolayısıyla komorbid durum yanlış tanılandığında yanlış müdahalelere neden olabilir. Öte yandan komorbidite doğru tanılandığıdaysa erken tanı ve tedavi SAB olan bireyler için daha iyi seyredebilir (Briot vd., 2020). SAB'ın OSB olan bireyler için kritik öneminden hareketle izleyen paragraflarda SAB'ın OSB olan bireylerde incelenmesine ilişkin ileri araştırmalara ve uygulamaya yönelik öneriler yer almaktadır.

Bazı araştırmalarda özellikle DSM-5'teki sınıflandırmanın sadeleştirilmesiyle klinisyenler arasındaki görüş birliğinin daha fazla sağlanacağını ve bu sayede psikiyatrik bozuklukların daha güvenilir biçimde değerlendirilebileceğide belirtilmektedir. Ancak bu sadeleştirmeye ilişkin tartışmalar; netliğin olmaması, her kategorinin özelliklerinin detaylı olarak ele alınmadığı gerekçeyle eleştirilmektedir. Duruma mevcut tartışmalardan bağımsız olarak psikiyatrik bozukluklar ve SAB özelinde bakıldığında yapılacak araştırmaların nicelik ve niteliğinin artırılması gerekmektedir. Özellikle OSB popülasyonunda geniş katılımcı örneklemiyle yapılacak boylamsal araştırmalar genel olarak anksiyete ve özel olarak SAB'a ilişkin belirsizliği giderebilir. Ayrıca OSB'de SAB olan ve olmayanların ortak ve farklılaşan özelliklerini ortaya koyan araştırmalar planlanabilir. Yanı sıra özel müdahale/uygulama ya da sağaltım yaklaşımları için SAB ve OSB'nin birlikte görülmesine etki eden değişkenleri (cinsiyet, yaş, eğitim vb.) ele alan araştırmalar tasarlanabilir.

SAB'ın ayırt ediciliğinin güvenilir biçimde yapılabilmesi için uygulamaya yönelik de pek çok şey yapılabilir. Ayırt edicilik için komorbiditedeki her bir bozukluğa özgü temel semptomları ve ilişkili bozukluk ya da zorlukları ölçen tarama ölçümleri kullanılabilir. Aynı bir tanı mekanizması geliştirilebilir (Lydiard, 2001), geçerli ve güvenilir değerlendirme için ölçüm araçlarının sayıları artırılabilir, değerlendirme yöntemlerinde yanlılığı ortadan kaldırabilmek için nesnel ve objektif tarama araçları ve kullanım kılavuzları hazırlanabilir, uzmanlar ve klinisyenler için komorbid durumların sınırları ve gölgelerini, kesişim noktalarını ortaya koyan manüeller hazırlanabilir. Ayrıca tarama ve değerlendirme sürecini geliştirerek ayırt ediciliği netleştirebilmek için SAB ile ilişkili bir dizi davranışsal, bilişsel ve duygusal özelliğe odaklanan çoklu ölçümlerin kullanılması için farklı değerlendirme araçları geliştirilebilir (Kreiser – White,

2014; Maddox – White, 2015; Tyson – Cruess, 2012). Son olarak, OSB'de klinik değerlendirmeyi ve önleyiciliği hedefleyen erken tarama ve müdahale çalışmaları planlanabilir.

Kaynakça

- American Psychiatric Association (APA). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5th ed. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013
- Ashburner, Jill vd. "Understanding the Sensory Experiences of Young People with Autism Spectrum Disorder: A Preliminary Investigation." *Australian Occupational Therapy Journal* 60 (2013): 171-180. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12025>.
- Atılgan, Hakan vd. "Adaptation of Fear Experiences Questionnaire to Turkish: The Validity and Reliability Study." *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal* 3/28 (2007): 79-94. <https://doi.org/10.17066/pdrd.87085>.
- APA Psikoloji Sözlüğü [APA Dictionary of Psychology]. Çevrimiçi sözlük. <https://dictionary.apa.org/> (Erişim: 10.11.2024).
- Barlattani, Tommaso vd. "Autism Spectrum Disorders and Psychiatric Comorbidities: A Narrative Review." *Journal of Psychopathology* 29/1-2 (Mart-Haziran 2023): 3-24. <https://doi.org/10.36148/2284-0249-N281>.
- Barlow, David H. *Anxiety and Its Disorders*. 2. ed. New York: Guilford Press, 2001.
- Baron-Cohen, Simon vd. "The 'Reading the Mind in the Eyes' Test Revised Version: A Study with Normal Adults, and Adults with Asperger Syndrome or High-Functioning Autism." *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines* 42/2 (2001): 241-251.
- Barrios, Billy A. – Shigetomi, Carol C. "Coping-Skills Training for the Management of Anxiety: A Critical Review." *Behavior Therapy* 10/4 (1979): 491-522. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(79\)80052-0](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(79)80052-0).

- Bejerot, Susanne vd. "Social Anxiety in Adult Autism Spectrum Disorder." *Psychiatry Research*, 220/1-2 (2014), 705-707. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2014.08.030>
- Bellini, Scott. "Social Skill Deficits and Anxiety in High-Functioning Adolescents With Autism Spectrum Disorders." *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 19/2 (2004): 78-86. <https://doi.org/10.1177/10883576040190020201>.
- Bird, Geoffrey vd. "The Role of Alexithymia in Reduced Eye-Fixation in Autism Spectrum Conditions." *Journal of Autism and Developmental Disorders* 41 (2011): 1556-1564. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1183-3>.
- Boulter, Christina vd. "Intolerance of Uncertainty as a Framework for Understanding Anxiety in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders." *Journal of Autism and Developmental Disorders* 44/6 (2014): 1391-1402. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-2001-x>.
- Briot, Kellen vd. "Social Anxiety in Children and Adolescents With Autism Spectrum Disorders Contribute to Impairments in Social Communication and Social Motivation." *Frontiers in Psychiatry* 11 (2020): e210-e216. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00710>
- Brookman-Frazee L vd. "Characterizing Psychiatric Comorbidity In Children With Autism Spectrum Disorder Receiving Publicly Funded Mental Health Services." *Autism* 22/8 (2018): 938-952. <https://doi.org/10.1177/1362361317712650>
- Brunsdon, Victoria E. A. — Happé, Francesca. "Exploring the 'Fractionation' of Autism at the Cognitive Level." *Autism* 18/1 (2014): 17-30.
- Cadman, Tim vd. "Obsessive-Compulsive Disorder in Adults with High-Functioning Autism Spectrum Disorder: What Does Self-Report with the OCI-R Tell Us?". *Autism Research: Official Journal of the International Society for Autism Research* 8/5 (2015): 477-485. <https://doi.org/10.1002/aur.1461>.
- Carleton, R. Nicholas. "Into the Unknown: A Review and Synthesis of Contemporary Models Involving Uncertainty." *Journal of Anxiety Disorders* 39 (2016): 30-43. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2016.02.007>.

- Caron Chantal – Michael Rutter, M. "Comorbidity in child psychopathology: Concepts, issues and research strategies." *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 32 (1991): 1063-1080.
- Carpita, Barbara vd. "Presence and Correlates of Autistic Traits among Patients with Social Anxiety Disorder." *Frontiers in Psychiatry* 14 (2024):1320558. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1320558>.
- Catherall, Don, R. "How Fear Differs From Anxiety". *Traumatology*, 9/2 (2003), 76-92. <https://doi.org/10.1177/153476560300900202>
- Carver, Charles S. vd. "Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach." *Journal of Personality and Social Psychology* 56/2 (1989): 267-283.
- Chan, Eric K. H. "Standards and Guidelines for Validation Practices: Development and Evaluation of Measurement Instruments." B. Zumbo ve E. Chan (Ed.). *Validity and Validation in Social, Behavioral, and Health Sciences* içinde. *Social Indicators Research Series*, vol. 54. Cham: Springer, 2014. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07794-9_2.
- Chen, Kaili. "Social skills intervention for students with emotional/behavioral disorders: A literature review from the American Perspective." *Educational Research and Reviews* 1/4 (2006): 143-149.
- Chiu, Hsiu-Man vd. "Theory of Mind Predicts Social Interaction in Children with Autism Spectrum Disorder: A Two-Year Follow-Up Study." *Journal of Autism and Developmental Disorders* 53/9 (2022): 3659-3669. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05662-4>.
- Costanzo, Philip – Miller-Johnson, Susan – Wencel, Heather. "Social Development." J. S. March (Ed.). *Anxiety Disorders in Children and Adolescents* içinde. New York: The Guilford Press, 1995, 82-108.
- Costello, Eileen. "Complementary and Alternative Therapies: Considerations for Families After International Adoption." *Pediatric Clinic of North America* 52/5 (2005): 1463-1478. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pcl.2005.06.006>.
- Crawford, A. Melissa – Manassis, Katharina. "Anxiety, Social Skills, Friendship Quality, and Peer Victimization: An Integrated Model." *Journal*

- of Anxiety Disorders 25/7 (2011): 924-931.
<https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2011.05.005>.
- DeFilippis, Melissa. "Depression in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder." *Children* 5/9 (2018): 112.
<https://doi.org/10.3390/children5090112>.
- Dell'Oso, Liliana vd. "Autistic traits underlying social anxiety, obsessive-compulsive, and panic disorders". *CNS Spectrums*, 1-34 (2024).
doi:10.1017/S1092852924000154
- Einstein, Danielle A. "Extension of the Transdiagnostic Model to Focus on Intolerance of Uncertainty: A Review of the Literature and Implications for Treatment." *Clinical Psychology: Science and Practice* 21/3 (2014): 280-300.
<https://doi.org/10.1111/cpsp.12077>.
- Eriksson, Jonna M. — Andersen, Louise M. — Bejerot, Susanne. "RAADS-14 Screen: Validity of a Screening Tool for Autism Spectrum Disorder in an Adult Psychiatric Population." *Molecular Autism* 4 (2013): 1-11.
<https://doi.org/10.1186/2040-2392-4-49>.
- Feinstein, Alvan R. "The Pre-Therapeutic Classification of Co-Morbidity in Chronic Disease." *Journal of Chronic Diseases* 23/7 (1970): 455-468.
[https://doi.org/10.1016/0021-9681\(70\)90054-8](https://doi.org/10.1016/0021-9681(70)90054-8).
- Fitzgerald, Michael — Bellgrove, Mark A. "The Overlap Between Alexithymia and Asperger's Syndrome." *Journal of Autism and Developmental Disorders* 36/4 (2006): 573-576.
- Gadow, Kenneth D. vd. "Depression Symptoms in Boys with Autism Spectrum Disorder and Comparison Samples." *Journal of Autism and Developmental Disorders* 42 (2012): 1353-1363. <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-011-1367-x>.
- Gillott, Alinda — Standen, P. J. "Levels of Anxiety and Sources of Stress in Adults with Autism." *Journal of Intellectual Disabilities* 11/4 (2007): 359-370.
<https://doi.org/10.1177/1744629507083585>.
- Grenier, Sébastien vd. "Association of Age and Gender with Anxiety Disorders in Older Adults: A Systematic Review and Meta-Analysis." *International*

Journal of Geriatric Psychiatry 34/3 (2019): 397-407.
<https://doi.org/10.1002/gps.5035>.

Gullone, Eleonora – Lane, Belinda. "The Fear Survey Schedule for Children. II: A Validity Examination Across Response Format and Instruction Type." *Clinical Psychology & Psychotherapy* 9/1 (2002): 55-67.
<https://doi.org/10.1002/cpp.327>.

Gullone, Eleonora vd. "Self-Reported Anxiety in Children and Adolescents: A Three-Year Follow-Up Study." *The Journal of Genetic Psychology* 162 (2001): 5-19.

Gurbuz, Emine vd. "Associations Between Autistic Traits, Depression, Social Anxiety and Social Rejection in Autistic and Non-Autistic Adults." *Scientific Reports*, 14/1 (2024): 9065. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-59532-3>

Haller, Heidemarie vd. "The Prevalence and Burden of Subthreshold Generalized Anxiety Disorder: A Systematic Review." *BMC Psychiatry* 14 (2014): 1-13. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-14-128>.

Hofmann, Stefan G. vd. "Cultural Aspects in Social Anxiety and Social Anxiety Disorder." *Depression and Anxiety* 27/12 (2010): 1117-1127.

Howlin, Patricia. *Children with Autism and Asperger's Syndrome: A Guide for Practitioners and Carers*. New York: Wiley, 1998.

Ivey, Michelle L. vd. "The Use of Social Stories to Promote Independent Behaviors in Novel Events for Children with PDD-NOS." *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 19 (2004): 164-176.
<https://doi.org/10.1177/108835760401900304>.

Johnston, K. H. S. – Iarocci, G. "Are Generalized Anxiety and Depression Symptoms Associated with Social Competence in Children with and without Autism Spectrum Disorder?." *Journal of autism and developmental disorders*, 47/12 (2017): 3778-3788. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3056-x>

- Kerns, Connor M. – Kendall, Philip C. "The Presentation and Classification of Anxiety in Autism Spectrum Disorder." *Clinical Psychology: Science and Practice* 19/4 (2012): 323-347.
- Kerns, Connor M. vd. "Not to Be Overshadowed or Overlooked: Functional Impairments Associated with Comorbid Anxiety Disorders in Youth with ASD." *Behavior Therapy* 46/1 (2015): 29-39. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2014.03.005>.
- Kim, Joseph A. vd. "The Prevalence of Anxiety and Mood Problems Among Children with Autism and Asperger Syndrome." *Autism* 4/2 (2000): 117-132. <https://doi.org/10.1177/1362361300004002002>.
- Kinnaird, Emma vd. "Investigating Alexithymia in Autism: A Systematic Review and Meta-Analysis." *European Psychiatry* 55 (2019): 80-89. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2018.09.004>.
- Kirsch, Alexandra C. vd. "Association of Comorbid Mood and Anxiety Disorders with Autism Spectrum Disorder". *JAMA Pediatrics* 174/1 (2020): 63-70. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.4368>.
- Kleberg, Johan L vd. "Autistic Traits and Symptoms of Social Anxiety are Differentially Related to Attention to Others' Eyes in Social Anxiety Disorder." *Journal of Autism and Developmental Disorders* 47 (2017): 3814-3821. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2978-z>
- Koyuncu, Armağan vd. "Comorbidity in Social Anxiety Disorder: Diagnostic and Therapeutic Challenges." *Drugs in Context* 8 (2019): 212573. <https://doi.org/10.7573/dic.212573>.
- Kreiser, Nicole – White, Susan W. "Assessment of Social Anxiety in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder." *Clinical Psychology: Science and Practice* 21/1 (2014): 18-31. <http://dx.doi.org/10.1111/cpsp.12057>.
- Kupfer, David J. "Anxiety and DSM-5." *Dialogues in Clinical Neuroscience* 17/3 (2015): 245-246. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2015.17.3/dkupfer>.
- Lai, Meng-Chuan vd. "Autism." *Lancet*, 383/9920 (2014): 896-910.

- Lai, Meng-Chuan. — Baron-Cohen, S. "Identifying the lost generation of adults with autism spectrum conditions." *Lancet Psychiatry* 2 (2015): 1013-1027. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(15\)00277-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(15)00277-1)
- Lever, Anne G. — Geurts, Hilde M. "Psychiatric co-occurring symptoms and disorders in young, middle-aged and older adults with autism spectrum disorder." *Journal of Autism and Developmental Disorders* 46 (2016): 1916-1930. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2722-8>
- Lipton, Richard B. — Silberstein, Stephen D. "Why Study the Comorbidity of Migraine?" *Neurology* 44/10 (1994): 4-5.
- Liu, Feng vd. "Multivariate Classification of Social Anxiety Disorder Using Whole Brain Functional Connectivity." *Brain Structure and Function* 220 (2015): 101-115. <https://doi.org/10.1007/s00429-013-0641-4>.
- Lydiard, Robert B. "Social Anxiety Disorder: Comorbidity and Its Implications." *The Journal of Clinical Psychiatry* 62/1 (2001): 17-24.
- Maddox, Brenna B. — White, Susan. "Comorbid social anxiety disorder in adults with autism spectrum disorder." *Journal of Autism and Developmental Disorders* 45 (2015): 3949-3960. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2531-5>
- Magiati, Ilina vd. "Phenomenology and Presentation of Anxiety in Autism Spectrum Disorder." Kerns, Connor, M., Patricia Renno, Eric A. Storch, Philip C. Kendall, Jeffrey J. Wood *Anxiety in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder: Evidence-Based Assessment and Treatment* içinde New York: Academic Press, 2017, 33-54.
- Maïano, Christophe vd. "Prevalence of School Bullying Among Youth with Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review and Meta-Analysis." *Autism Research* 9/6 (2016): 601-615. <https://doi.org/10.1002/aur.1568>.
- Maisel, Max E. vd. "Modeling the Cognitive Mechanisms Linking Autism Symptoms and Anxiety in Adults." *Journal of Abnormal Psychology* 125/5 (2016): 692-703. <https://doi.org/10.1037/abn0000168>.
- Mash, Eric J. — Barkley, Russell A. *Child Psychopathology*. 2. ed. New York: Guilford Press, 2003.

- Maskey, Morag vd. "Emotional and behavioural problems in children with autism spectrum disorder." *Journal of Autism and Developmental Disorders* 43 (2013): 851-859. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1622-9>
- Matson, Johnny L. — Nebel-Schwalm, Marie S. "Comorbid Psychopathology with Autism Spectrum Disorder in Children: An Overview." *Research in Developmental Disabilities* 28/4 (2007): 341-352. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2005.12.004>.
- Mazzone, Luigi vd. "Psychiatric Comorbidities in Asperger Syndrome and High Functioning Autism: Diagnostic Challenges." *Annals of General Psychiatry* 11/1 (2012): 1-13. <https://doi.org/10.1186/1744-859X-11-16>.
- Mesa, Franklin vd. "Clinical Presentation of Social Anxiety Disorder in Adolescents and Young Adults." Alfano, Candice A. — Beidel, Deborah C. (Ed.). *Social Anxiety in Adolescents and Young Adults: Translating Developmental Science into Practice* içinde, 11-27. Washington, DC: American Psychological Association, 2011.
- Montaser, Jamal vd. "Correlations Between the Development of Social Anxiety and Individuals with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review." *Cureus* 15/9 (2023): e44841. <https://doi.org/10.7759/cureus.44841>
- Morris, Richard J. — Kratochwill, Thomas R. *Treating Children's Fears and Phobias: A Behavioral Approach*. New York: Pergamon, 1983.
- Morrison, Amanda S. — Heimberg, Richard G. "Social Anxiety and Social Anxiety Disorder." *Annual Review of Clinical Psychology* 9 (2013): 249-274. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185631>.
- National Institute for Health and Care Excellence (NICE). *Social Anxiety Disorder: Recognition, Assessment and Treatment*. Clinical Guideline [CG159]. 2013.
- Ornitz, Edward M. — Ritvo, Edward R. "Perceptual Inconstancy in Infantile Autism." Donnellan, A. M. (Ed.). *Classic Readings in Autism* içinde, 142-178. New York: Teachers College Press, 1985.
- Park, Shin Ho vd. "Validation of the 21-Item Depression, Anxiety, and Stress Scales (DASS-21) in Individuals with Autism Spectrum Disorder."

Psychiatry Research 291 (2020): 113300. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113300>.

Parsafar, Parisa – Davis, Elizabeth, L. “Fear and Anxiety.” In: Lench, H. (eds) *The Function of Emotions*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77619-4_2

Perusini, Jennnifer,.N. – Fanselow, Michael, S. “Neurobehavioral Perspectives on the Distinction Between Fear and Anxiety.” *Learning & Memory*, 22/9 (2015): 417-425.

Pickard, Hannah vd. “Exploring the Cognitive, Emotional and Sensory Correlates of Social Anxiety in Autistic and Neurotypical Adolescents.” *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 61 (2020): 1117-1137. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13214>

Postorino, Valentina vd. “Anxiety Disorders and Obsessive-Compulsive Disorder in Individuals with Autism Spectrum Disorder.” *Current Psychiatry Reports* 19/12 (2017): 92-92. <https://doi.org/10.1007/s11920-017-0846-y>.

Rapee, Ronald M. – Spence, Susan H. “The Etiology of Social Phobia: Empirical Evidence and an Initial Model”. *Clinical Psychology Review* 24/7 (2004): 737-767. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.06.004>

Russell, Ailsa J. vd. “The Mental Health of Individuals Referred for Assessment of Autism Spectrum Disorder in Adulthood: A Clinic Report.” *Autism* 20/5 (2016): 623-627. <https://doi.org/10.1177/1362361315604271>.

Sasson, Noah J. vd. “Neurotypical Peers Are Less Willing to Interact with Those with Autism Based on Thin Slice Judgments.” *Scientific Reports* 7/1 (2017): 1-10.

Schultz, Edward W. “Teaching Coping Skills for Stress and Anxiety.” *Teaching Exceptional Children* 13/1 (1980): 12-15. <https://doi.org/10.1177/004005998001300104>.

Simonoff, Emily vd. “Psychiatric Disorders in Children with Autism Spectrum Disorders: Prevalence, Comorbidity, and Associated Factors in a Population-Derived Sample.” *Journal of the American Academy of Child &*

- Adolescent Psychiatry* 47/8 (2008): 921-929.
<https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e318179964f>
- South, Mickle — Rodgers, Jacqui. "Sensory, Emotional and Cognitive Contributions to Anxiety in Autism Spectrum Disorders." *Frontiers in Human Neuroscience* 11 (2017): 20.
<https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00020>
- Spain, Debbie vd. "Social Anxiety in Adult Males with Autism Spectrum Disorders." *Research in Autism Spectrum Disorders* 32 (2016): 13-23.
<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.08.002>
- Spain, Debbie vd. "Social Anxiety in Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review." *Research in Autism Spectrum Disorders* 52 (2018): 51-68.
<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.04.007>
- Stein, Dan J. vd. "What Is a Mental/Psychiatric Disorder? From DSM-IV to DSM-V." *Psychological Medicine* 40/11 (2010): 1759-1765.
<https://doi.org/10.1017/S0033291709992261>
- Stein, Murray B. — Kean, Yvonne M. "Disability and Quality of Life in Social Phobia: Epidemiologic Findings." *American Journal of Psychiatry* 157 (2000): 1606-1613. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.157.10.160>
- Sterzing, Paul R. vd. "Bullying Involvement and Autism Spectrum Disorders: Prevalence and Correlates of Bullying Involvement Among Adolescents with an Autism Spectrum Disorder." *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine* 166/11 (2012): 1058-1064.
<https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2012.790>
- Sullivan, Gregory M. vd. "The Noradrenergic System in Pathological Anxiety: A Focus on Panic with Relevance to Generalized Anxiety and Phobias." *Biological Psychiatry* 46/9 (1999): 1205-1218.
- Tyson, Katherine E. — Cruess, Dean G. "Differentiating High-Functioning Autism and Social Phobia." *Journal of Autism and Developmental Disorders* 42/7 (2012): 1477-1490. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1386-7>

- van Steensel, Francisca J. — Heeman, Emma J. "Anxiety Levels in Children with Autism Spectrum Disorder: A Meta-Analysis." *Journal of Child and Family Studies* 26/7 (2017): 1753-1765.
- van Steensel, Francisca J. A. vd. "Anxiety Disorders in Children and Adolescents with Autistic Spectrum Disorders: A Meta-Analysis." *Clinical Child and Family Psychology Review* 14 (2011): 302-317.
- van Steensel, Francisca J. vd. "Anxiety Disorders in Children and Adolescents with Autistic Spectrum Disorders: A Meta-Analysis." *Clinical Child and Family Psychology Review* 14 (2011): 302-317. <http://dx.doi.org/10.1007/s10567-011-0097-0>.
- van Steensel, Francisca J. vd. "Autism Spectrum Traits in Children with Anxiety Disorders." *Journal of Autism and Developmental Disorders* 43 (2013): 361-370. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1575-z>
- Vasa, Roma A. — Mazurek, Micah O. "An Update on Anxiety in Youth with Autism Spectrum Disorders." *Current Opinion in Psychiatry* 28/2 (2015): 83-90. <https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000133>.
- White, Susan W. vd. "Anxiety in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders." *Clinical Psychology Review* 29/3 (2009): 216-229. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.01.003>.
- White, Susan W. vd. "Examining Shared and Unique Aspects of Social Anxiety Disorder and Autism Spectrum Disorder Using Factor Analysis." *Journal of Autism and Developmental Disorders* 42 (2012): 874-884. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1325-7>.
- White, Susan vd. "Social Worries and Difficulties: Autism and/or Social Anxiety Disorder?" Thompson, E. Davis III, Susan, W. White, & Thomas, H. Ollendick (Ed.). *Handbook of Autism and Anxiety* içinde, 121-136. New York, NY: Springer, 2014.
- Williams, David — Happé, Francesca. "Representing Intentions in Self and Other: Studies of Autism and Typical Development." *Developmental Science* 13/2 (2010): 307-319. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00885.x>.

- Wittchen, Hans-Ulrich – Jacobi, Frank. "Size and Burden of Mental Disorders in Europe – A Critical Review and Appraisal of 27 Studies." *European Neuropsychopharmacology* 15/4 (2005): 357-376. <https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2005.04.012>.
- Yang, Xiaorong vd. "Global, Regional and National Burden of Anxiety Disorders from 1990 to 2019: Results from the Global Burden of Disease Study 2019." *Epidemiology and Psychiatric Sciences* 30 (2021): e36. <https://doi.org/10.1017/S2045796021000275>.
- Zaboski, Brian A. – Eric, A Storch. 2018. "Comorbid Autism Spectrum Disorder and Anxiety Disorders: A Brief Review." *Future Neurology* 13/1: 31-37. <https://doi.org/10.2217/fnl-2017-0030>.
- Zeedyk, Sasha M. vd. "Bullying of Youth with Autism Spectrum Disorder, Intellectual Disability, or Typical Development: Victim and Parent Perspectives." *Research in Autism Spectrum Disorders* 8/9 (2014): 1173-1183. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.06.001>.
- Zimmer-Gembeck, Melanie J. – Skinner, Ellen A. "The Development of Coping Across Childhood and Adolescence: An Integrative Review and Critique of Research." *International Journal of Behavioral Development* 35/1 (2011): 1-17. <https://doi.org/10.1177/0165025410384923>.

Down Sendromlu Çocukların Ailelerinde Dayanıklılık:

Kanıt Temelli Bir Değerlendirme

Resilience in Families of Children with Down Syndrome:

An Evidence-Based Evaluation

Tringa SHPENDİ ŞİRİN

Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi Özel Eğitim ABD,
Dr. Lecturer Member, İstanbul Aydın
University, Faculty of Education, Department
of Special Education
tringasirin@aydin.edu.tr
ORCID: 0000-0002-1942-7923

Ersin ATEŞ

Dr. Arş. Gör., İstanbul Aydın Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi Özel Eğitim ABD,
Dr. Researcher Asistant, İstanbul Aydın
University, Faculty of Education, Department
of Special Education
ersinates@aydin.edu.tr
ORCID: 0000-0001-7748-5980

DOI: 10.56720/mevzu.1586315

Makale Bilgisi | Article Information

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 16 Kasım / November 2024

Kabul Tarihi / Date Accepted: 26 Aralık / December 2024

Yayın Tarihi / Date Published: 31 Aralık / December 2024

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Özel Sayı / Special Issue

Atıf / Citation: Shpendi Şirin, Tringa – Ateş, Ersin. “Down Sendromlu Çocukların Ailelerinde Dayanıklılık Kanıtının Değerlendirilmesi”. *Mevzu: Sosyal Bilimler Dergisi*, Ö2: Özel Eğitimde Disiplinlerarası Çalışmalar Özel Sayısı (Aralık 2024): 209-232.
<https://doi.org/10.56720/mevzu.1586315>

İntihal: Bu makale, ithenticate yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by ithenticate. No plagiarism detected.
web: <http://dergipark.gov.tr/mevzu> | <mailto:mevzusbd@gmail.com>

Copyright © CC BY-NC 4.0



Öz

Bu araştırmanın amacı Down Sendromu olan çocukların ailelerinin dayanıklılıklarını değerlendirmektir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada, Down Sendromlu çocukları olan on ebeveyn ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde çocuklara ve ailelere ilişkin demografik bilgiler toplanmıştır. Ayrıca ebeveynlere üç soru yöneltilmiştir: (1) “Çocuğunuzun özellikleri nelerdir?”, (2) “Down Sendromlu bir çocuğa sahip olmanın ailenizin yaşamına olumlu ve/veya olumsuz etkileri nelerdir?”, (3) “Down Sendromlu bir çocuğa sahip olmanın kendi kişisel yaşamınıza etkileri nelerdir?”. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, ebeveynlerin çocuklarının iletişim ve sosyal beceri yetersizlikleri, öfke nöbetleri ve davranış problemleri gibi zorluklarla karşılaştıklarını göstermektedir. Bununla birlikte, çocukların gelişim düzeylerine uygun olarak akademik ilerleme kaydettikleri; spor, dans gibi aktivitelerden hoşlandıkları ve fırsat verildiğinde sosyal çevrelerine uyum sağlayabildikleri belirtilmiştir. Down Sendromlu bir çocuğa sahip olmanın aile yaşamı üzerindeki etkilerine bakıldığında, aile içi ilişkilerin olumsuz etkilenebildiği ve kardeşlere sahip ailelerin eğitsel süreçlerde zorlandıkları vurgulanmıştır. Bu süreçlerin aile içi anlaşmazlıklara yol açtığı ifade edilmiştir. Öte yandan, ebeveynler çocuklarıyla birlikte olmaktan mutluluk duyduklarını, zorluklara karşı dayanıklılık geliştirdiklerini ve çocuklarının aile ve kişisel yaşamlarında önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Aile, özel gereksinim, Down Sendromlu çocuklar, dayanıklılık, yaşam kalitesi

Abstract

This study aims to assess the resilience of families with children who have Down Syndrome. A qualitative research method was employed, and data were collected through semi-structured interviews with ten parents of children with Down Syndrome. The interviews included demographic information about the children, such as their “age, gender, diagnosis process, educational status, and support services received,” as well as information about the families, including their “age, marital status, socioeconomic level, employment status, number of children, the presence of other family members with special needs, and the time they can allocate to their children.” Additionally, parents

were asked the following questions: (1) “What are the characteristics of your child? (e.g., speech difficulties, academic challenges, social relationships, etc.),” (2) “What are the positive and/or negative effects of having a child with Down Syndrome on your family life?” (3) “What are the positive and/or negative effects of having a child with Down Syndrome on your personal life?” When the findings of the research are examined, parents highlighted challenges related to communication and social skills deficiencies, temper tantrums, and behavioral problems in their children. However, they also noted that their children demonstrated academic progress in line with their developmental level and enjoyed activities such as sports and dance. In terms of family life, parents reported difficulties in guiding their children through educational processes and dealing with maladaptive behaviors, leading to tensions within the family. Despite these challenges, parents expressed great happiness in being with their children, stating that these experiences strengthened them and added significant meaning to their lives. The study’s findings provide critical insights into the challenges faced and the resilience exhibited by families with children who have Down Syndrome.

Keywords: Family, special needs, children with Down syndrome, resilience, quality of life

Etik Beyan	Bu makale, ICONSAD’2221-24 December 2022 Sempozyumu’nda sözlü olarak sunulan ancak tam metni yayımlanmayan “The Evaluation of Resilience Evidence in Families of Children with Down Syndrome” adlı tebliğin içeriği geliştirilerek ve kısmen değiştirilerek üretilmiş hâlidir. İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Etik Kurulu, 30.12.2022 Tarihli 2022-11 Sayılı Etik izni alınmıştır.
Yazar Katkıları	Çalışmanın Tasarlanması / <i>Conceiving the Study</i>: TSŞ (%100), Veri Toplanması / <i>Data Collection</i>: TSŞ (%100) Veri Analizi / <i>Data Analysis</i>: TSŞ (%60), EA (%40) Makalenin Yazımı / <i>Writingup</i>: EA (%100) Makale Gönderimi ve Revizyonu / <i>Submission and Revision</i>: EA (%90), TSŞ (%10)

1. Giriş

Özel gereksinimli çocuklara sahip aileler, aile yaşamlarını ve kişisel yaşantılarını çeşitli düzeylerde etkileyen çok sayıda zorlukla karşılaşmaktadır. Bu zorluklar, yalnızca çocuklarının özel ihtiyaçlarından değil, aynı zamanda toplumsal tutumlardan, kaynak eksikliğinden ve bu durumun getirdiği duygusal yükten de kaynaklanmaktadır (Dyson, 2010; McConnell vd., 2014). Çocuğun özel gereksinimlerini öğrenmenin ilk aşamaları oldukça zorlayıcı olabilir. Birçok aile, şok ve inkâr ile başlayan bir dizi duygusal tepki yaşayabilir. Bu duygular genellikle çocuğun durumu hakkında bilgi eksikliği ve geleceğe dair belirsizliklerden kaynaklanır. İnkâr, gerçeği kabul etmeme eğilimini doğurabilirken, reddetme duygusu ebeveynlerin suçluluk, yetersizlik veya toplumsal yargılarla yüzleşirken yaşadığı mücadelelerden kaynaklanabilir. Aileler bu ilk aşamaları aştıktan sonra, kabul etme süreciyle karşı karşıya kalır. Kabul, tek seferlik bir olay değil, duygusal ve psikolojik uyum gerektiren bir süreçtir. Bu süreç genellikle çocuğun ihtiyaçlarını öğrenmeyi, profesyonellerden destek almayı ve anlayışlı bir destek ağı oluşturmayı içerir. Ancak, yeterli destek sistemleri olmadığında bu süreç önemli ölçüde gecikebilir ve ailelerin kendilerini izole ve çaresiz hissetmelerine neden olabilir.

Özel gereksinimli bir çocuğun ebeveyni olmanın gerçekliğiyle başa çıkmak, aile dayanıklılığı ile doğrudan ilişkilidir. Dayanıklılık, zorluklar karşısında olumlu bir şekilde uyum sağlama yeteneği olarak tanımlanır (Walsh, 1998). Dayanıklılığı geliştirmek, aile içinde açık iletişim kurmayı, uzmanlaşmış kuruluşlardan veya topluluklardan dış destek aramayı ve çocuğun sınırlamaları yerine güçlü yönlerine ve yeteneklerine odaklanmayı içerir. Daha yüksek dayanıklılık seviyelerine sahip aileler, zorlukları aşmada, çocukları için savunuculuk yapmada ve besleyici bir ortam yaratmada daha donanımlıdır (Bayat, 2007). Dayanıklılığı artırmak, terapi ve danışmanlık hizmetlerine erişim, finansal destek, çocuğun durumu hakkında eğitim ve benzer durumda olan diğer ailelerle sosyal bağlantılar kurma gibi çeşitli yollarla mümkündür (McConnell vd., 2014). Toplumsal kabul ve kapsayıcı politikalar, bu ailelerin yaşadığı baskıları hafifletmede kritik bir rol oynar ve çocuklarının çeşitliliği ve erişilebilirliği benimseyen ortamlarda gelişmesini sağlar.

Özel gereksinimli çocuklara sahip ailelere yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde, bazı ailelerin bu durumdan kaynaklanan zorluklarla başa çıkmada dayanıklılık sergilediği, bazılarının ise zorluklarla başa çıkmada yetersiz kaldığı gözlemlenmiştir (İşcan - Malkoç, 2017; Ayyıldız vd., 2012; Patterson, 2002). Bu farklılıkların görülmesi, ailelerin bireysel dayanıklılık seviyelerinin ve başa çıkma stratejilerinin çeşitliliğini göstermektedir. Bu bağlamda, özel gereksinimli çocuklara sahip ailelerin karşılaştıkları güçlüklerle daha etkili bir şekilde başa çıkabilmeleri için sosyal, duygusal ve psikolojik desteklerle güçlendirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Rutter, 2012). Dayanıklılık, bireylerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilme ve olumsuzluklara karşı direnç gösterebilme becerisi olarak tanımlanır (Luthar, 2006; Walsh, 1998). Bu beceri, ailelerin kriz durumlarında ve stresli yaşam olayları karşısında sürdürülebilir bir iyilik hâline ulaşmalarını sağlamada önemli bir rol oynar (Masten, 2001). Araştırmalar, dayanıklılığın geliştirilebilen bir özellik olduğunu ve çeşitli müdahale programları ile ailelerin bu alanda desteklenebileceğini göstermektedir (Garmezy, 1991; Ungar, 2011). Özel gereksinimli çocuklara sahip ailelere yönelik müdahaleler, onların dayanıklılık kapasitelerini artırmayı ve yaşam kalitelerini iyileştirmeyi hedeflemelidir (Shonkoff - Phillips, 2000). Ayrıca, dayanıklılık bir kriz durumunda ailenin süreci iyi yürütebilmesini sağlayan faktörlere odaklanması ve pozitif bir psikolojiyi sürdürebilme yeteneği olarak ifade edilmiştir (Bonanno, 2004; Seligman - Csikszentmihalyi, 2000).

Aile dayanıklılığı, risk ve koruyucu faktörlerin bir arada bulunduğu zorlu koşullarda ortaya çıkan dinamik ve esnek bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Rutter, 1987; Walsh, 2003). Bir aile, normal şartlarda dayanıklılık sergilemeyebilir ancak risk faktörleri devreye girdiğinde bu dayanıklılık açığa çıkabilir (Walsh, 2003). Aile dayanıklılığı, ailelerin zorlu koşullar altında uyum sağlama ve başa çıkma becerisini etkileyen çeşitli risk faktörlerinden etkilenen dinamik bir süreçtir. Finansal sıkıntılar, uzun süreli bakım sorumlulukları veya kronik hastalık gibi kronik stresörler, aile istikrarını zayıflatabilir (Ungar, 2013; Patterson, 2002). Düşük gelir ve kaynaklara erişim eksikliği gibi sosyoekonomik dezavantajlar, bu zorlukları daha da artırır (Masten - Monn, 2015). Arkadaşlar, akrabalar veya topluluk hizmetlerinden sosyal destek eksikliği, aileleri zorluklara karşı savunmasız

bırakırken, aile içindeki zayıf iletişim ve çözülmemiş çatışmalar duygusal uyumu azaltır (Walsh, 2003; Conger - Conger, 2002). Aileden birinin kaybı veya şiddete maruz kalma gibi travmatik olaylar, aile dinamiklerini bozar ve uyum yeteneğini sınar (Luthar, Cicchetti - Becker, 2000). Depresyon ve anksiyete gibi ebeveynlere özgü ruh sağlığı sorunları, ebeveynlik uygulamalarını ve evin duygusal atmosferini olumsuz etkiler. Ayrıca, gelişimsel veya davranışsal zorlukları olan bir çocuğun yetiştirilmesi, ailede önemli ölçüde kaynak ve dayanıklılık gerektirir (Bayat, 2007). Bu risk faktörleri zorlayıcı olsa da genellikle olumsuzluklara karşı dayanıklılığın ortaya çıkmasını sağlayan koruyucu unsurlarla birlikte varlık gösterir (Walsh, 2003; Rutter, 1987). Ailelerin zorlu yaşam koşullarıyla başa çıkabilmesi için belirli niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bunlar; dayanıklılık, aile içi bağlılık, etkili iletişim kurabilme ve mevcut kaynakları etkili bir şekilde kullanabilme yeteneğidir (Pargament, 2001; Walsh, 2003).

Yukarıda verilen risk faktörlerinin yanısıra, ailelerin dayanıklılığını etkileyen başka koruyucu faktörler de bulunmaktadır. Bu faktörler arasında zorluklara anlam yükleyebilme, dayanıklılığa olumlu bir bakış açısı kazandırma ve manevi inançlar ile değer sistemine sahip olma gibi unsurlar yer almaktadır (Walsh, 1998). Bu nitelikler, ailelerin stresli ve kriz anlarında daha güçlü bir şekilde durabilmelerine ve iyilik hâllerini sürdürebilmelerine katkı sağlar (Bonanno, 2004; Masten, 2001).

Aile dayanıklılığı, özel gereksinim alanında doğrudan ele alınmamış olsa da özel gereksinimli bir çocuğa sahip ailelerin önemli bir dayanıklılık sergileyerek bu zorlu durumun aile hayatlarına getirdiği olumlu katkıları ifade ettikleri çalışmalar bulunmaktadır (Hastings vd., 2005; Taunt - Hastings, 2002; Scorgie - Sobsey, 2000). Summers vd. (1988); ebeveynler, özel gereksinimi olsun ya da olmasın, çocuklarının duygusal olarak iyi bir uyum sergilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca bazı ebeveynler; çocuklarının yetersizliklerini alçakgönüllülük, sabır, şefkat, başkalarını kabul etme ve onlara saygı duyma konularında bir öğrenme deneyimi olarak değerlendirmiştir. Scorgie ve Sobsey (2000), tarafından yapılan çalışmanın sonuçları incelendiğinde ise özel gereksinimli çocukları olan ebeveynlerin yaşamlarını değiştiren bu deneyimleri “dönüşüm” olarak tanımlamış ve bu dönüşümü iki ana kategoriye ayırmıştır: Kişisel dönüşüm ve ilişki dönüşümü.

Kişisel dönüşüm, aile üyelerinin aile içinde, toplumda ve kariyerlerinde yeni roller üstlenmeleri anlamına gelirken ebeveynlerin çocukları için seslerini duyurma ve savunuculuk yapma gibi yeni yetenekler kazandıkları veya yeni inançlar ve kararlılıklar edindikleri belirtilmiştir. İlişki dönüşümü ise özel gereksinimli çocukları olan ebeveynlerin ve diğer aile üyelerinin, çevrelerindeki kişilerle ilişkilerinde yaşanan değişiklikleri ifade etmektedir. Taunt ve Hastings (2002), özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmanın aileler üzerindeki olumlu etkilerini araştırmıştır. İlk olarak, ebeveynlerden özel gereksinimli çocuklarının kendileri, kardeşleri ve geniş aile üyeleri üzerindeki olumlu etkilerini bildirmeleri istenmiş; ikinci olarak ise ebeveynlere çocuklarının geleceği hakkındaki görüşleri sorulmuştur. İlk durumda, ebeveynler artan empati, destekleyici aile bağları, yeni öğrenme fırsatları, gelişen aile dinamikleri, artan özgüven ve cesaret, güçlenen dini inançlar gibi olumlu etkiler bildirmişlerdir. İkinci durumda, bazı ebeveynler çocuklarının geleceği hakkında endişe veya korkularını dile getirirken çoğu aile genel olarak çocuklarının geleceğine dair olumlu bir tutum sergilemiştir. Bu çalışmalardan (Summers vd., 1988; Scorgie - Sobsey, 2000; Taunt - Hastings, 2002) elde edilen ortak bulgu, özel gereksinimli çocuklara sahip ebeveynlerin ve aile üyelerinin, bu duruma ilişkin olumlu algılara sahip olduklarını ifade etmeleridir. Bu çalışmaların sonuçlarına dayanarak ailelerin özel gereksinimli bir çocukla yaşamının getirdiği zorluklarla başa çıkabildikleri ve bu duruma olumlu bir şekilde uyum sağladıkları görülmektedir.

Özel gereksinimli çocukların ebeveynleri, çocuklarının ihtiyaçları ve karşılaştıkları sorumlulukların artması, çocuklarıyla sürekli ilgilenmeleri, uyum davranış sorunları ile baş etme, aile içi iletişim ve kişisel yaşam olanaklarının sağlanması gibi zorluklar nedeniyle birçok güçlükle başa çıkmak zorunda kalmaktadırlar. Hem özel gereksinimli çocuklarının sergilediği problem davranışları ve ihtiyaçları hem de çevrenin aile üzerindeki olumsuz etkileri, bu ailelerin dayanıklılıklarını etkilemektedir (Smith vd., 2012). Bu durumun altında yatan faktörlerin incelenmesi, literatüre önemli katkılar sağlayabilir. Bu nedenle araştırma, farklı özelliklere sahip (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim seviyesi, çalışma durumu, sosyal güvence, aile yapısı, ailedeki çocuk sayısı, çocuğa ve kendine yeterli zaman ayırma, sosyoekonomik durum, ailede özel gereksinimi olan başka bir çocuğun

bulunma durumu) ebeveynlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı, Down Sendromu olan çocukların ailelerinin aile yaşamı ve kişisel yaşam alanındaki dayanıklılıklarına etkilerini ortaya koymaktır. Bu genel problem çerçevesinde, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Down Sendromlu çocukların özellikleri, ebeveynlerinin yaşamlarına ve diğer kardeşlerin yaşantılarına dair olumlu bir etkisi var mıdır?

2. Down Sendromlu bir çocuğa sahip olmanın aile yaşamı üzerindeki etkileri nelerdir?

3. Down Sendromlu bir çocuğa sahip olmanın ebeveynlerin kişisel yaşamı üzerindeki etkileri nelerdir?

Bu sorulara verilen yanıtlar, özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin yaşadığı deneyimlerin anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

2. Yöntem

Bu araştırma, İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu'ndan 30.12.2022 tarihli ve 2022-11 sayılı etik izin alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında nitel araştırma yöntemi benimsenmiş olup Down Sendromlu çocuklara sahip on ebeveyn ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden özel durum çalışması (casestudy) yöntemi ile yürütülmüştür.

Nitel araştırmalar, olayları, olguları ve katılımcıların algılarını derinlemesine inceleyerek sosyal fenomenleri anlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Yıldırım - Şimşek, 2021). Bu tür araştırmalarda, katılımcıların duygu, düşünce ve deneyimleri, doğal ortamlarında bütüncül ve gerçekçi bir biçimde ortaya konur. Nitel araştırma, özellikle doküman inceleme, gözlem ve görüşme gibi veri toplama tekniklerini kullanır. Bu teknikler, katılımcıların yaşam deneyimlerini, algılarını ve anlamlandırma süreçlerini derinlemesine incelemeye olanak tanır.

Bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak ebeveynlerden elde edilen veriler, onların Down Sendromlu çocuklarıyla yaşadıkları deneyimleri derinlemesine anlamaya yönelik olarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacıya belirli bir çerçeve içinde esnek bir soru

sorma imkânı sunarak katılımcıların düşüncelerini daha ayrıntılı bir şekilde ifade etmelerine olanak tanır. Ebeveynlerin yaşadıkları zorluklar, karşılaştıkları engeller ve dayanıklılık stratejileri gibi konular, bu görüşmeler aracılığıyla detaylı bir şekilde analiz edilmiştir.

2.1. Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul’da bulunan bir özel eğitim kurumunda eğitim gören Down Sendromlu çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Katılımcı grubunu belirlemek için kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bunun tercih edilmesinin nedeni çalışmanın hızlı ve kolay biçimde yürütülmesini sağlamaktır. Araştırmaya katılan Down Sendromlu çocukların ebeveynlerinin demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Medeni Durum	Ailedeki Çocuk Sayısı	Eğitim Durumu	Aile Tipi	Çalışma Durumu
E1	20-29 arası	Kadın	Bekâr	4 ve üstü	Üniversite	Çekirdek	Çalışıyor
E2	50 ve üstü	Kadın	Evli	4 ve üstü	Üniversite	Çekirdek	Çalışmıyor
E3	50 ve üstü	Kadın	Evli	4 ve üstü	İlkokul	Çekirdek	Çalışmıyor
E4	50 ve üstü	Kadın	Evli	4 ve üstü	İlkokul	Geniş	Çalışıyor
E5	50 ve üstü	Kadın	Evli	3	İlkokul	Çekirdek	Çalışmıyor
E6	50 ve üstü	Kadın	Ayrı	4 ve üstü	Ortaokul	Çekirdek	Çalışmıyor
E7	50 ve üstü	Kadın	Evli	1	İlkokul	Çekirdek	Çalışmıyor
E8	50 ve üstü	Erkek	Evli	4 ve üstü	Lise	Geniş	Çalışıyor

E9	50 ve üstü	Kadın	Evli	2	İlkokul	Çekirdek	Çalışmıyor
E10	30-39 arası	Kadın	Evli	4 ve üstü	İlkokul	Geniş	Çalışmıyor

Tablo 1'deki katılımcılar; yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, aile yapısı ve çalışma durumu gibi demografik özellikler açısından çeşitlilik göstermektedir. Katılımcıların yaşları 20-29 yaşları arasında bir kişi, 30-39 yaşları arasında bir kişi ile 50 yaş ve üzeri sekiz kişi arasında değişmektedir. Katılımcıların çoğu kadın olup sadece bir erkek katılımcı bulunmaktadır. Medeni durum açısından, çoğu evli iken bir kişi ayrı, bir kişi ise bekar olarak belirtilmiştir. Ailedeki çocuk sayısı, çoğunlukla 4 ve üzeri olan katılımcılarda yoğunlaşırken eğitim seviyeleri ilkokuldan üniversiteye kadar farklılık göstermektedir. Katılımcıların büyük kısmı çekirdek aile yapısına sahip olup bazıları geniş ailede yaşamaktadır. Çalışma durumu da farklılık göstermektedir. Bazı katılımcılar çalışırken diğerleri çalışmamaktadır. Bu çeşitlilik, katılımcıların farklı yaşam tarzlarını ve deneyimlerini yansıtmakta, araştırma bulgularının genellenebilirliğini artırmaktadır.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin Down Sendromlu çocuklarına ait bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2: Katılımcıların Down Sendromlu Çocuklarına Ait Özellikler

Katılımcı	Yaşı	Cinsiyeti	Eğitim Süresi	Eğitim Aldığı Kurum	Problem Davranış Görülme Sıklığı
E1	14-18	Erkek	5-7 yıl	Özel Eğitim Kurumu	Çok Nadir
E2	14-18	Erkek	5-7 yıl	Özel Eğitim Kurumu	Çok Nadir
E3	24 yaş	Erkek	8 ve üzeri	Özel Eğitim Sınıfı	Çok Nadir
E4	14-18	Kız	8 ve üzeri	Özel Eğitim Kurumu	Ara Sıra
E5	8-14 yaş	Erkek	8 ve üzeri	Kaynaştırma Sınıfı	Ara Sıra
E6	5-8 yaş	Erkek	5-7 yıl	Özel Eğitim Sınıfı	Çok Nadir

E7	8-14 yaş 14-18	Erkek	3-5 yıl 8 ve	Özel Eğitim Sınıfı	Çok Nadir
E8	yaş	Erkek	üzeri	Özel Eğitim Kurumu	Çok Nadir
E9	8-14 yaş	Kız	5-7 yıl 8 ve	Özel Eğitim Kurumu	Ara Sıra
E10	26 yaş	Erkek	üzeri	Özel Eğitim Kurumu	Ara Sıra

Tablo 2’de yer alan katılımcıların Down Sendromlu çocuklarına ait özellikler incelendiğinde, çocukların yaşları 5 ile 26 yaş arasında değişmektedir. Katılımcıların çocuklarının çoğu erkek (E1-E3, E5-E8 ve E10), yalnızca iki katılımcının (E4 ve E9) çocukları kızdır. Eğitim süreleri, genellikle 5-7 yıl ile 8 yıl ve üzeri arasında dağılmakta olup çoğu çocuk özel eğitim kurumlarında veya sınıflarında eğitim almaktadır (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10). Kaynaştırma sınıfında eğitim gören bir çocuk (E5) dışında tüm çocuklar özel eğitim ortamlarında yer almaktadır. Problem davranış sıklığına bakıldığında, çoğu katılımcının çocukları “çok nadir” problem davranış sergilerken (E1, E2, E3, E6, E7, E8) bazı katılımcıların çocukları ise “ara sıra” problem davranışlar göstermektedir (E4, E5, E9, E10). Bu bulgular, Down Sendromlu çocukların eğitim süreçlerinin genellikle özel eğitim kurumlarında sürdüğünü ve problem davranışlarının genellikle nadir olduğunu göstermektedir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve birey tanıma formu olarak belirlenmiştir. Bu araçların kapsam ve görünüş geçerliliğini sağlamak için uygulamaya geçilmeden önce, 3 alan uzmanından görüş ve öneriler alınmış ve bu doğrultuda formlar düzenlenmiştir. Ayrıca, uygulama öncesinde formların anlaşılabilirliği ve uygulama sürecindeki olası hataların belirlenmesi amacıyla 3 ebeveyne veri toplama araçları uygulanmış ve elde edilen veriler çalışmaya dahil edilmemiş olup geri bildirimler doğrultusunda formlar son hâline getirilmiştir. Veri toplama araçları ile ilgili sağlanan geri bildirimler; soruların netliği, araştırma hedefleri ile uyumu ve kültürel duyarlılık gibi unsurlara odaklanmıştır. Soruların anlaşılabilirliği için basitleştirilmesi, yeniden ifade edilmesi, dilin uygunluğu gibi öneriler sunulmuş ve pilot uygulama sırasında elde edilen

gözlemlerle veri toplama aracına son hâli verilmiştir. Böylece veri toplama aracının kalitesi ve geçerliliği artırılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, katılımcı ebeveynlerin görüşlerini toplamak amacıyla hazırlanmış olup ailelere yönelik demografik bilgilerin yanı sıra, Down Sendromlu çocukların özelliklerine dair bilgiler de toplanmıştır. Görüşmelerde, ailelerin “cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, çalışma durumu, sosyal güvence, aile tipi, ailedeki çocuk sayısı, çocuğa yeterli zaman ayırma, kendine zaman ayırma, sosyoekonomik durum, ailede özel gereksinimi olan başka bir bireyin var olma durumu” gibi demografik bilgileri toplanmış; Down Sendromlu çocuklara dair ise “çocuğun yaşı, cinsiyeti, tanısının kim tarafından konulduğu, çocuğun eğitim durumu, çocuğun eğitim süresi, eğitim aldığı kurum, problem davranışların sıklığı” gibi veriler elde edilmiştir. Ayrıca, ailelerin dayanıklılığını değerlendirmek amacıyla üç açık uçlu soru sorulmuştur: (1) “Down Sendromlu çocuğunuzun özellikleri nelerdir? (Örneğin konuşma bozukluğu, akademik problemler, sosyal ilişkiler gibi)”, (2) “Down Sendromlu bir çocuğa sahip olmanın aile yaşamı üzerindeki olumlu ve/veya olumsuz etkileri nelerdir?” (3) “Down Sendromlu bir çocuğa sahip olmanın kişisel yaşamınız üzerindeki olumlu ve/veya olumsuz etkileri nelerdir?” Bu süreçte toplanan veriler, araştırmanın amacına uygun şekilde, ailelerin ve çocukların demografik özelliklerini ve dayanıklılıklarını daha iyi anlayabilmek için kullanılmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırma kapsamında, Down Sendromlu çocuğu olan ebeveynlerin dayanıklılıkları ile ilgili veriler, 10 ebeveynle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Çalışma grubundaki ebeveyn sayısının belirlenmesinde veri doygunluğu esas alınmıştır. Görüşmelerin süresi, her bir katılımcı ile yapılan görüşme için ortalama 28 ile 43 dakika arasında değişmiştir. Ebeveynlerle yapılan görüşmeler sırasında, araştırmanın etik kurallara uygun olarak katılımcılardan gerekli izinler ve onaylar alınmış, görüşmelerin doğruluğunu sağlamak amacıyla ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Bu nitel çalışmada, kodlama sürecindeki tutarlılık ve doğruluğun sağlanabilmesi için sistematik bir süreç takip edilmiştir. İlk olarak, her bir kod için tanımlar ve yönergeler içeren bir kodlama kılavuzu oluşturulmuş,

böylece kategorilerin ve alt kategorilerin herkes tarafından aynı şekilde anlaşılması sağlanmıştır. Ardından, iki bağımsız kodlayıcı, bu kılavuzu kullanarak bir veri örneği üzerinde eğitim almıştır. Kodlayıcılar, aynı veriyi ayrı ayrı analiz ederek, kılavuzda belirtilen kodları uygulamışlardır. Sonrasında sonuçlarını karşılaştırarak, üzerinde anlaşamadıkları noktaları tespit etmişlerdir. Farklılıklar detaylı bir şekilde tartışılmış ve nasıl düzeltileceği konusunda ortak bir karar alınarak kodlama şeması gerektiği şekilde gözden geçirilmiştir. Güvenilirliği ölçmek için Cohen's Kappa katsayısı hesaplanmış ve 0.70'in üzerindeki bir değer ile güçlü bir anlaşma olduğunu göstermiştir. Kodlama süreci boyunca tutarlılığın sağlanması ve ortaya çıkan belirsizliklerin giderilmesi için düzenli toplantılar yapılmıştır.

Toplanan veriler, görüşmelerin ses kayıtlarından yazılı hâle getirilerek analiz edilmiştir. Bu aşamada, betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, toplanan verilerin kategorilere ayrılmasını ve her kategoriye ait ortak temaların ve örneklerin belirlenmesini sağlamıştır. Görüşmelerde elde edilen nitel veriler, ebeveynlerin Down Sendromlu çocuklarıyla ilgili deneyimlerini, aile yaşamına ve kişisel yaşama dair olumlu ve olumsuz etkilerini, ayrıca ailelerin karşılaştığı zorluklar ve bu zorluklara karşı gösterdikleri dayanıklılıkları anlamak için detaylı şekilde incelenmiştir. Bu süreç, elde edilen verilerin hem derinlemesine hem de sistematik bir şekilde analiz edilmesini sağlayarak, araştırmanın amacına uygun sonuçlar elde edilmesine olanak tanımıştır.

3. Bulgular

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde ebeveynlerin verdiği yanıtlar, kodların ve temaların belirlenmesi amacıyla analiz edilmiştir. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar ve elde edilen ebeveyn görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Tema 1: Olumlu Davranışlar ve Umutlanma

Down Sendromlu çocuklarına ilişkin ebeveynlerin algıları değerlendirildiğinde katılımcıların büyük bir çoğunluğu, bu çocukların çok duygusal ve hassas olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, Down Sendromlu çocuklarının insanlara kolayca inanabildikleri ve güvenebildikleri, oldukça inatçı olabildikleri, duygu durumlarının hızla değişebildiği ve buna bağlı

olarak anlık sinirlenebildikleri ya da hızla kızabildikleri ifade edilmiştir. Ebeveynler, çocuklarının çoğu zaman uyumlu davrandıklarını ve çeşitli durumlara kolayca uyum gösterebildiklerini de belirtmişlerdir. Bununla birlikte, çocuklarının küçük şeylerden kolayca mutlu olabildikleri de vurgulanmıştır. Aşağıda ebeveynlerin bu görüşlerine yönelik bazı yanıtlar sunulmuştur:

“Çocuğum, çok duygusal. Çok küçük bir şeyle mutlu olabiliyor. Bazen de çok küçük bir şeye aşırı tepki gösterip kızabiliyor.” (E1)

“Çocuğumu kontrol etmek çok kolay, herkese kolayca inanıp güvenebiliyor. Herkesle uyumlu olabiliyor. Çok çabuk bir şeyleri unutabiliyor. Bazen çok kızıp sinirlense de hızlıca unutup siniri geçebiliyor.” (E10)

Birkaç ebeveyn ise içinde bulundukları durumun çok zor olduğunu ve bu durumla yaşamaya alıştıklarını, ailenin bu zorlukları kabullendiği için baş edebildiklerini ifade etmiştir. Bu konuda paylaşılan farklı görüş ve yorumlar aşağıdaki gibidir:

“Yaşadığımız şey çok zor. Allah’tan gelen bir hastalık ve biz bununla yaşamaya alıştık.” (E8)

“Yaşadığım zorluğu çocuğuma yansıtmamaya çalışıyorum. Her şeye yetişmek zor. Çocuğuma bu konuda yeterli miyim bilemiyorum.” (E6)

Tema 2: Ailede Pozitif Değişim

Down Sendromlu bir çocuğa sahip oldukları için aile yaşamında olumlu ya da olumsuz etkilerinin nasıl olduğu ile ilgili konuda yapılan değerlendirmelerde ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu Down Sendromlu çocuklarının evin neşe kaynağı olduğunu, ne kadar zorlansalar da çocuklarının gülümsemesi ve tatlı tavırları sayesinde tüm zorlukları unutabildiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda ebeveynlerin bu görüşlerine yönelik bazı yanıtlar sunulmuştur:

“İçinde bulunduğum durum ne kadar zor olursa olsun onun varlığı beni mutlu ediyor. Neşe kaynağım oluyor. O benim şükür sebebidir.” (E3)

“Duygularını çok yoğun yaşıyor. Bazen tam bunalıma girecek oluyorum ki onun tebessümünü ve tatlı hâllerini görünce tüm gerginliğim gidiyor.” (E5)

Birkaç ebeveyn ise içinde bulundukları durumun farklılık gösterdiğini bazen iyi giden bir ortamı bir davranışı ile tamamen değiştirebildiğini bu sebeple ailede hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda paylaşılan farklı görüş ve yorumlar aşağıdaki gibidir:

“İki açıdan da etkisi var. Bir şeyi yaparken diğerini yıkıyoruz. Ona yetişmek çok zor tam neşeli bir ortam varken bir anda yaptığı bir şey tüm ortamı karıştırabiliyor.” (E4)

“Güzel tarafı da var zor tarafı da. Ne zaman ne olacağını bilemiyoruz. Ailenin tüm havası onunla şekilleniyor.” (E10)

Tema 3: Zorluklar ve Olumlu Özellikler

Down Sendromlu bir çocuğa sahip oldukları için ebeveynlerin kişisel yaşamlarında olumlu ya da olumsuz etkilerinin nasıl olduğu ile ilgili konuda yaptıkları değerlendirmelerde ebeveynlerin yaklaşık yarısı Down Sendromlu çocuklarının olumsuz bir yanlarının olmadığını, çoğunlukla olumlu etkilerinin olduğunu, sabırlı olmayı öğrettiklerini, diğer insanlarla empati kurabilmelerini sağladığını, yaşama sevinci olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Aşağıda ebeveynlerin bu görüşlerine yönelik bazı yanıtlar aktarılmıştır:

“Olumsuz etkisi yok. Daha çok beni olumlu etkiliyor. Onun sayesinde hayata bakışım değişti. İnsanları daha iyi anlayabiliyorum. Kendimi onların yerine koyup neler yaşadıklarını anlayabiliyorum.” (E1)

“Bana sabırlı olmayı öğretti. Onun sayesinde sürekli gülümsüyorum. Bana sevgi ve motivasyon veriyor.” (E9)

Ebeveynlerin yaklaşık yarısı ise sürekli ilgilenmeleri gerektiğini, her zaman onlarla beraber olmak zorunda kaldıklarını, kendilerine zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda paylaşılan farklı görüş ve yorumlar aşağıdaki gibidir:

“Sürekli yanında olma mecburiyeti zorluyor. Ona eşlik etmek güzel ama özel zamanlarda sorun çıkarıyor. Sürekli ilgi bekliyor.” (E3)

“Kendime zaman ayıramıyorum. Her zaman birlikte olmak mecburiyetindeyim. Takıntılı oluyor. Yalnız kalamıyorum.” (E10)

Down Sendromlu çocuklarının özellikleri ile ilgili ebeveynlerin görüşleri bazı farklılıklar göstermesine karşın ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu konuşma ve sosyalleşme sorunları olduğunu, özbakım becerilerinin zayıf olduğunu, unutkan olduklarını ve çabuk öfkelenedikleri yönünde zorluklar yaşadıklarına değinmişlerdir. Aşağıda ebeveynlerin bu görüşlerine yönelik bazı yanıtlar aktarılmıştır:

“Konuşma ve sosyalleşme sorunu yaşıyor. Konuşurken kelimeler net değil. Bazı söylediklerini anlamakta zorlanıyorum. Çabuk öfkeleniyor.” (E1)

“Çabuk unutuyor. Konuşmada sorun yaşıyor. Kendi ihtiyaçlarını gidermede ve temizlik konusunda çok zayıf.” (E3)

Ebeveynlerin çoğu çocuklarının olumlu yönde bazı özellikler taşıdığını ifade etmişlerdir. Akranları ile uyumlu olduklarını, okuma yazma bildiklerini, sevimli ve pozitif olduklarını, toplama çıkarma gibi matematiksel işlemleri yapabildiklerini, oyun oynamayı sevdiklerini, sosyal olduklarını belirtmişlerdir. Bu konuda paylaşılan farklı görüş ve yorumlar aşağıdaki gibidir:

“Akranlarıyla uyumlu, okuma yazma biliyor. Oyun oynamayı seviyor. Yardımsever, merhametli spor yapmayı seviyor.” (E7)

“Okuma yazma biliyor. Adını soyadını yazıyor. Matematikte toplama çıkarma yapabiliyor. Herkesle sosyalleşebiliyor.” (E10)

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde alanyazın ve bulgulardan elde edilen verilere dayanarak tartışma, sonuç ve önerilere değinilecektir.

4.1 Tartışma

Ebeveynlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgularda, Down Sendromlu çocukları olan ebeveynlerin büyük çoğunluğunun çocuklarının çok hassas, insanlara kolayca inanabilen ve güvенеabilen,

inatçı, çabuk sinirlenen ve duygu durumları hızlı bir şekilde değişen bireyler olduklarını belirttikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca, ebeveynler çocuklarının çoğu zaman uyumlu davrandığını ve değişen durumlara kolayca uyum gösterebildiklerini de ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, ailelerin yaşadıkları zorlukları zaman içinde kabul ederek bu duruma alıştıkları, zorluklarla baş edebilmek için dayanıklılık gösterdikleri ve bu süreçte aile üyelerinin birbirlerini destekledikleri görüşlerine de sıkça yer verilmiştir. Çocuklarının durumları ile ilgili yaşadıkları bu zorlukların aileler için başlangıçta büyük bir yük oluşturduğu ancak zamanla bu duruma alışarak çocuklarına daha sağlıklı bir şekilde yaklaşabildikleri vurgulanmıştır (Akandere vd., 2009; Çengelci, 2010).

Alanyazında, özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerinin yaşadıkları duygusal süreçler üzerine yapılan çalışmalar, bu bulguları desteklemektedir. Çengelci (2010), özel gereksinimli bireylere sahip ebeveynlerin çocukları ile ilgili yaşadıkları gelişmelerin, onlara bir umut kaynağı olabileceğini ifade etmektedir. Ancak beklentilerinin karşılanmadığı durumlarda, ebeveynler hayal kırıklığına uğrayabilmekte ve psikolojik olarak zorlayıcı bir süreçle karşılaşabilmektedirler. Akandere ve arkadaşları (2009), özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerinin çocuklarının özel gereksinimlerini ilk fark ettiklerinde, çeşitli duygusal tepkiler gösterebileceğini belirtmektedirler. Bu tepkiler arasında kabullenememe, şok, inkâr, öfke, suçluluk, üzüntü, endişe gibi duygular yer alabilir. Ancak Çengelci (2010) ayrıca, ebeveynlerin içinde bulundukları durumu gerçekçi ve tutarlı bir şekilde değerlendirebildiklerinde, zorlandıkları durumları daha kolay kabul edebildiklerini ve bunun da onların sebat etme, dayanıklılık gösterme ve daha az kaygı yaşama süreçlerine katkı sağladığını belirtmektedir. Bu durum, ebeveynlerin çocuklarıyla daha sağlıklı bir ilişki kurabilmelerini ve stresle baş etme becerilerini geliştirmelerini mümkün kılmaktadır (Çengelci, 2010). Bu bağlamda, ebeveynlerin Down Sendromlu çocuklarıyla ilgili verdikleri yanıtlar, alanyazında belirtilen teorik çerçeveye örtüşmekte ve ebeveynlerin karşılaştıkları zorlukları zaman içinde kabullenmelerinin ve bu süreci dayanıklılık göstererek atlattıklarının önemini ortaya koymaktadır (Akandere vd., 2009; Çengelci, 2010).

Ebeveynlerle yapılan görüşmelerde, Down Sendromlu çocuklara sahip ebeveynlerin aile yaşamındaki olumlu ve olumsuz etkileri hakkında verdikleri yanıtlar, çocuklarının evin neşe kaynağı olduğu yönünde

yoğunlaşmıştır. Ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu, ne kadar zorlansalar da çocuklarının gülümsemesi ve tatlı tavırları sayesinde tüm zorlukları unuttuklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, alanyazınla da desteklenmektedir. Çengelci (2009), Down Sendromlu çocuğa sahip annelerin, farklı özel gereksinim türlerine sahip annelere kıyasla daha az düzeyde stres yaşadıklarını ve daha yüksek düzeyde ebeveyn hazzı deneyimlediklerini belirtmektedir. Ayrıca, bu annelerin daha olumlu bir profil sergilediği de gözlemlenmiştir (Çengelci, 2009; Hastings vd., 2005). Bununla birlikte ebeveynler, çocuklarının bazen bir davranışı ile aile ortamını değiştirebileceğini ve bu sebeple hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin yaşandığını belirtmişlerdir. Alanyazında, bu durumu destekleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Çavuşoğlu (2011), Down Sendromlu çocuğa sahip ebeveynlere özellikle annelere destek verilmesinin, ebeveynlerin uyum sağlaması ve yaşadıkları zorluklarla baş edebilme dayanıklılığı kazanmaları üzerinde olumlu etkiler yarattığını vurgulamaktadır. Diğer bir çalışma ise ebeveynlerin yaşları ilerledikçe sosyal destek arama düzeylerinin düştüğünü göstermektedir (Coşkun - Akkaş, 2009). Bunun yanında, Down Sendromlu çocuğa sahip ebeveynlerin, çocukları ile yaşamayı öğrendikçe dış sosyal destek gereksinimlerinin azaldığı gözlemlenmiştir (Kırbaş, 2013).

Yaşı küçük annelerin, yaşça büyük annelere kıyasla daha fazla umutsuzluk yaşadıkları da alanyazında belirtilen bir diğer bulgudur. Akandere ve arkadaşları (2009), küçük yaştaki annelerin uyum sürecinde dayanıklılık göstermekte zorluk çektiklerini, ayrıca ileri yaştaki anneler gibi yeterli tecrübe ve olgunluğa sahip olmamalarının pozitif bir etki olan umudu geliştirmede engel oluşturduğunu ifade etmektedirler. Bu durum, ebeveynlerin yaşlarına göre yaşadıkları zorlukların ve dayanıklılık süreçlerinin nasıl farklılaştığını ortaya koymaktadır (Hastings vd., 2005). Araştırmaya katılan ebeveynlerin tamamına yakını orta-ileri yaş grubundan olduğu için literatürü bu yönde desteklemede araştırma sonuçları sınırlı kalmıştır.

Ebeveynler, Down Sendromlu çocuklarının çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu zorluklar arasında, çocuklarının konuşma ve sosyalleşme sorunları yaşadıkları, özbakım becerilerinin zayıf olduğu, unutkanlık problemleri ve çabuk öfkelenedikleri yer almaktadır. Alanyazına

bakıldığında, Down Sendromlu çocukların en belirgin özellikleri arasında akranlarına kıyasla daha geç öğrenilen beceriler yer almaktadır. Yürüme, konuşma, kendi kendine giyinme ve tuvalet eğitimi gibi beceriler, bu çocuklarda normal gelişim gösteren çocuklara göre daha zor kazanılmaktadır (Aydın, 2014).

Bununla birlikte, ebeveynler Down Sendromlu çocuklarının olumlu özelliklerini de vurgulamışlardır. Özellikle akranlarıyla uyumlu olmaları, okuma-yazma bilmeleri, sevimli ve pozitif olmaları, toplama-çıkarmaya dair matematiksel işlemleri yapabilmeleri, oyun oynamayı sevmeleri ve sosyal olma gibi özellikler öne çıkmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, Down Sendromlu çocuklar genellikle iletişime açık bireyler olarak nitelendirilmektedirler. Diğer özel gereksinimli gruplara kıyasla daha kolay anlaşılabilir ve uyum sağlayabilir çocuklar olarak kabul edilmektedirler (Çengelci, 2009; Guralnick, 2005). Çocukların bu etkileşime açık hâlleri, ebeveynlerin stres ve kaygı düzeylerini azaltmaya katkı sağlamakta ve daha olumlu bir aile dinamiği oluşturmaktadır (Çengelci, 2010; Hastings vd., 2005).

4.2. Sonuç

Bu araştırmanın bulguları, Down Sendromlu çocuğa sahip ebeveynlerin yaşadıkları deneyimleri ve çocuklarının özelliklerine ilişkin algılarını anlamak adına önemli çıkarımlar sunmaktadır.

1. Olumlu Davranışlar ve Umutlanma: Down Sendromlu çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının olumlu davranışları ve gelişim göstermeleri sayesinde çocuklarına dair olumlu bir inanç geliştirdikleri ve bu durumun onların yaşama dair umutlanmalarını sağladığı bulunmuştur. Ebeveynlerin, çocuklarının gelişimindeki olumlu değişiklikler, onlara karşı daha sabırlı ve dirayetli olmalarına katkıda bulunmakta, zorluklarla başa çıkma konusunda daha güçlü bir tutum sergilemelerini sağlamaktadır.

2. Ailede Pozitif Değişim: Down Sendromlu bir çocuğa sahip olmanın, ailenin genel yaşam kalitesini olumlu yönde etkilediği, aile üyelerinin daha neşeli, güler yüzlü ve hayata pozitif bakmalarını sağladığı sonucuna varılmıştır. Bu durum, aile içinde olumlu bir atmosfer yaratmakta ve genel yaşamda pozitif değişikliklere yol açmaktadır.

3. Zorluklar ve Olumlu Özellikler: Down Sendromlu çocukların konuşma ve sosyalleşme sorunları, özbakım becerilerinin zayıf olması, unutkanlık ve çabuk öfkelenme gibi zorluklarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte, bu çocukların akranlarıyla uyumlu olma, okuma yazma bilme, sevimli ve pozitif olma, matematiksel işlemleri yapabilme, oyun oynamayı sevmeye ve sosyal olma gibi olumlu özelliklere de sahip oldukları tespit edilmiştir.

4.3. Öneriler

Bu çalışmaya dayanarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Farklı Coğrafi Bölgelerde Araştırma Yapılabilir: Araştırma, farklı bölgelerdeki Down Sendromlu çocuklara sahip ebeveynlerle yapılabilir, böylece kültürel ve bölgesel farklılıkların etkisi incelenebilir.

2. Ebeveynleri Yaş Aralığına Göre Karşılaştırma: Araştırma, ebeveynlerin yaş aralıklarına göre karşılaştırılabilir. Genç ve yaşlı ebeveynlerin deneyimleri arasındaki farklar analiz edilebilir.

3. Ebeveyn ve Çocuk İlişkisi Üzerine Derinlemesine İnceleme: Ebeveynlerin çocukları ile olan ilişkilerini daha derinlemesine inceleyen bir araştırma yapılabilir. Bu, ebeveynlerin çocuklarının gelişimi üzerindeki etkisini daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir.

4. Ebeveynin Eğitim Seviyesi ve Sosyal Destek ile İlişki: Ebeveynlerin eğitim seviyesi ve aldıkları sosyal destekle çocuklarının gelişimi arasındaki ilişki incelenebilir. Bu faktörlerin zorlukları nasıl etkilediği daha ayrıntılı olarak ele alınabilir.

5. Uzun Dönemli Takip Çalışması Yapılabilir: Araştırma, Down Sendromlu çocukların gelişim süreçlerini ve ebeveynlerin dayanıklılığını uzun dönemde izleyen bir takip çalışması şeklinde genişletilebilir.

6. Ebeveynin Psikolojik Durumunun Etkisi: Ebeveynlerin psikolojik durumlarının, çocuklarının gelişimi ve aile içindeki genel atmosfer üzerindeki etkisi daha ayrıntılı incelenebilir.

7. Çocukların Eğitim Süreçlerine Yönelik Araştırmalar: Down Sendromlu çocukların eğitim süreçlerinin ebeveynlerin dayanıklılıkları üzerindeki etkisi araştırılabilir.

8. Farklı Özel Gereksinim Türleri Üzerine Karşılaştırma: Araştırma, farklı özel gereksinim türlerine sahip çocukların ebeveyn deneyimlerini karşılaştırarak farklı faktörlerin etkisini inceleyebilir.

Bu öneriler, araştırmanın kapsamını genişleterek daha kapsamlı ve derinlemesine sonuçlar elde edilmesine yardımcı olabilir.

Kaynakça

- Akandere, Mehibe - Acar, Meryem - Baştuğ, Gülsüm. "Zihinsel ve Fiziksel Engelli Çocuğa Sahip Anne ve Babaların Yaşam Doyumu ve Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2009). 22, 23-32.
- Aydın, Burcu. "Down Sendromlu Bireylerin Dil Kullanımının Sesbilimsel İncelemesi: Nörodilbilimsel Değerlendirme", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2014). 18(3), 243-256.
- Ayyıldız, Tülay - Şener, Dilek Konuk - Kulakçı Hülya - Veren Funda. "Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Annelerin Stresle Baş Etme Yöntemlerinin Değerlendirilmesi", *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, (2012). 11(2), 1-12.
- Bayat, Mojdeh. "Evidence of Resilience in Families of Children with Autism." *Journal of Intellectual Disability Research* 51.9 (2007): 702-714.
- Bonanno, George. "Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events?", *American Psychologist*, 59.1 (2004): 20.
- Conger, Rand - Conger, Katherine Jewsbury. "Resilience in Midwestern Families: Selected Findings from the First Decade of a Prospective, Longitudinal Study." *Journal of Marriage and Family* 64.2 (2002): 361-373.
- Coşkun, Yemliha - Akkaş, Günbey. "Engelli Çocuğu Olan Annelerin Sürekli Kaygı Düzeyleri ile Sosyal Destek Algıları Arasındaki İlişki", *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2009). 10(1), 213-227.

- Çavuşoğlu, Hicran. "Çocuk Sağlığı Hemşireliği", Ankara: Sistem Ofset Basımevi. (2015). 11. Baskı.
- Çengelci, Banu. "Otizm ve Down Sendrom'lu Çocuğa Sahip Annelerin Kaygı Umutsuzluk ve Tükenmişlik Duygularının Karşılaştırılması", *Ege Eğitim Dergisi*, (2009). 10(2), 1-23.
- Çengelci, Tuba. "İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Gerçekleştirilmesine İlişkin Bir Durum Çalışması", Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. (2010).
- Dyson, Lily. "Unanticipated Effects of Children with Learning Disabilities on Their Families." *Learning Disability Quarterly* 33.1 (2010): 43-55.
- Garnezy, Norman. "Resilience in Children's Adaptation to Negative Life Events and Stressed Environments.", *Pediatric Annals* 20.9 (1991): 459-466.
- Hastings, Richard Professor - Beck Alexandra - Hill Christopher. "Positive Contributions Made By Children with an Intellectual Disability in the Family: Mothers' and Fathers' Perceptions", *Journal of Intellectual Disability* (2005). 9, 155-65.
- İşcan, Galibiye Çetrez - Malkoç, Asude. "Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ailelerin Umut Düzeylerinin Başa Çıkma Yeterliği ve Yılmazlık Açısından İncelenmesi", *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2017). 7(1).
- Kırbaş, Zila Özlem. "Down Sendromlu Çocukların Annelerinin Aile İşlevlerini Algılama ve Sosyal Destek Düzeylerinin Değerlendirilmesi", *Journal of Dr. Behcet Uz Children's Hospital*, (2013). 3.3
- Luthar, Suniya. "Resilience in Development: A Synthesis of Research Across Five Decades.", *Developmental Psychopathology*, Volume 3: Risk, Disorder, and Adaptation. (2015): 739-795.
- Luthar, Suniya - Dante, Cicchetti - Bronwyn, Becker. "The construct of resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work." *Child Development* 71.3 (2000): 543-562.

- Masten, Ann – Amy, Monn. "Child and Family Resilience: A Call for Integrated Science, Practice, and Professional Training." *Family Relations* 64.1 (2015): 5-21.
- Masten, Ann. "Ordinary Magic: Resilience Processes in Development.", *American Psychologist*, 56.3 (2001): 227.
- McConnell, David - Amber Savage - Rhonda Breitzkreuz. "Resilience in Families Raising Children with Disabilities and Behavior Problems." *Research in Developmental Disabilities* 35.4 (2014): 833-848.
- Pargament, Kenneth "I. the Psychology of Religion and Coping: Theory, Research, Practice.", Guilford Press, (2001).
- Patterson, Joanm. "Integrating Family Resilience and Family Stress Theory", *Journal of Marriage and the Family*, (2002). 64, 349-60.
- Phillips, Deborah - Jack, Shonkoff. eds. "From Neurons to Neighborhoods: *The Science of Early Childhood Development*.", (2000).
- Rutter Michael. "Psychosocial Resilience And Protective Mechanisms", *American Orthopsychiatric Association* (1987). 57, 316-331.
- Scorgie Kate - Sobsey Dick. "Transformational Outcomes Associated with Parenting Children Who Have Disabilities", *Mental Retardation* (2000). 38, 195-206.
- Seligman, Martin Elias Peter - Csikszentmihalyi Mihaly. "Positive Psychology: an Introduction", *American Psychologist* (2000). 55, 5-14.
- Smith, Tristram – Annette, Groen - Jacqueline Wynn. "The Development of Children with Autism: An Overview of Developmental Trajectories and Interventions", *Developmental Disabilities Research Reviews*, (2012). 18(2), 87-98.
- Summers Jean Ann - Behr Shirley - Turnbull Ann. "Positive Adaptation and Coping Strength of Families Who Have Children With Disabilities" In: *Support for Care-Giving Families: Enabling Positive Adaptation to Disability* (ed. I. Irvin), Brooks, Baltimore, MD. (1988). pp. 1-17.

- Taunt, Helen - Hastings, Richard Professor. "Positive Impact of Children with Developmental Disabilities on Their Families: A Preliminary Study", *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* (2002). 37, 410-20.
- Ungar, Michael, ed. "The Social Ecology of Resilience: A Handbook of Theory and Practice.", Springer Science & Business Media, (2011).
- Ungar, Michael. "Resilience, Trauma, Context, and Culture." *Trauma, Violence, & Abuse* 14.3 (2013): 255-266.
- Walsh, Froma. "Strengthening Family Resilience", Guilford Press, NewYork; London. (1998).
- Walsh, Froma. "Changing Families in A Changing World: Reconstructing Family Normality", In: *Normal Family Processes: Growing Diversity and Complexity*, Guilford, New York; London. 3rd edn (ed. Froma Walsh), (2003). pp. 3-26.
- Walsh, Froma. "Family resilience: A Framework For Clinical Practice." *Family Process* 42.1 (2003): 1-18.
- Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık, 12. Basım, (2021).

**Diskalkuli Farkındalığının Geliştirilmesinde Sinemanın Rolü:
'Amateur', 'Night School' ve 'Proxima' Örnekleri**

The Role of Cinema in Raising Awareness of Dyscalculia: 'Amateur', 'Night School' and 'Proxima' Examples

Şefika Sümeyye ÇAM

Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim
Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
Assoc. Prof. Dr., Muş Alparslan University,
Faculty of Education, Department of
Educational Sciences
s.subay@alparslan.edu.tr

ORCID: 0000-0001-9360-0758

Yılmaz MUTLU

Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim
Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
Bölümü,
Assoc. Prof. Dr., Muş Alparslan University,
Faculty of Education, Department of
Mathematics and Science Education
y.mutlu@alparslan.edu.tr

ORCID: 0000-0002-4265-856X

DOI: 10.56720/mevzu.1584309

Makale Bilgisi | Article Information

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 13 Kasım / November 2024

Kabul Tarihi / Date Accepted: 26 Aralık / December 2024

Yayın Tarihi / Date Published: 31 Aralık / December 2024

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Özel Sayı / Special Issue

Atıf / Citation: Çam, Şefika Sümeyye - Mutlu, Yılmaz. "Diskalkuli Farkındalığının Geliştirilmesinde Sinemanın Rolü: 'Amateur', 'Night School' ve 'Proxima' Örnekleri". *Mevzu: Sosyal Bilimler Dergisi*, Ö2: Özel Eğitimde Disiplinlerarası Çalışmalar Özel Sayısı (Aralık 2024): 233-260. <https://doi.org/10.56720/mevzu.1584309>

İntihal: Bu makale, ithenticate yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by ithenticate. No plagiarism detected.
web: <http://dergipark.gov.tr/mevzu> | <mailto:mevzusbd@gmail.com>

Copyright © CC BY-NC 4.0



Öz

Matematik öğrenme güçlüğü olarak bilinen diskalkuli üzerine yapılan araştırmalar son yıllarda artış göstermiş olsa da, bu konudaki toplumsal farkındalık düzeyi hala yeterli değildir. Bu nedenle, diskalkuliye sahip bireylere yönelik toplumsal farkındalığı artırmak ve bu öğrencilerle çalışacak öğretmen ile uzmanların eğitiminde materyal olarak kullanılabilirliği değerlendirmek amacıyla "Amateur" (2018), "Night School" (2018) ve "Proxima" (2019) filmleri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada, filmlerde diskalkuliye sahip bireylerin özellikleri, yaşadıkları sorunlar ve aldıkları eğitimlere ilişkin sahneler analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, toplam 26 sahnede diskalkuli farkındalığını artıracak içerikler olduğu tespit edilmiştir. Filmlerde diskalkuliye sahip bireylerin sayıları ters görme, saati okuyamama, sayıları anlamlandırmada ve dört işlem yapmada zorluk yaşama gibi belirgin özellikleri yansıtılmıştır. Ayrıca, bu bireylerin kafa karışıklığı, odaklanamama, düşük özyeterlik ve toplumsal uyum sorunları gibi zorluklarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Filmlerde, diskalkuliye sahip bireylere verilen eğitimlerde ebeveyn ve öğretmen desteğinin önemine vurgu yapılmış; görsel ve dokunsal materyallerin kullanımı, dikkat dağıtıcı unsurların azaltılması ve özgüveni geliştirme çalışmalarının etkili olduğu görülmüştür. Bu bulgular, söz konusu filmlerin diskalkuli farkındalığını artırmada ve eğitim materyali olarak kullanılabilirlik açısından önemli bir potansiyele sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Diskalkuli, Öğrenme Güçlüğü, Toplumsal Farkındalık, Film Analizi.

Abstract

Research on dyscalculia, known as mathematics learning difficulties, has increased in recent years; however, the level of awareness is not sufficient and needs to be improved. For this reason, the films 'Amateur' (2018), 'Night School' (2018) and 'Proxima' (2019) were examined in order to increase social awareness of students with dyscalculia and to evaluate their usability as a material in the training of teachers and experts who will work with these students. In this study, which was conducted using document analysis, one of the qualitative research methods, scenes about the characteristics of individu-

als with dyscalculia, the problems they experience and the training they receive were analysed. As a result of the analysis, content to improve dyscalculia awareness was identified in a total of 26 scenes. Specific characteristics of individuals with dyscalculia such as seeing numbers upside down, not being able to read the clock, having difficulty in making sense of numbers and not being able to do four operations were reflected in the films. In addition, it was determined that these individuals experienced difficulties such as confusion, inability to concentrate, feeling incompetent and social adjustment problems. In the films, the importance of parental and teacher support in the education given to students with dyscalculia was emphasised; the use of visual and tactile materials, reduction of distractions and self-confidence studies were found to be effective. These findings suggest that these films have an important potential in raising awareness of dyscalculia and their usability as educational materials.

Keywords: Dyscalculia, Learning Difficulties, Social Awareness, Film Analysis.

Etik Beyan	Bu makale, 13-15 Ekim 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilen I. Uluslararası Matematik Öğrenme Güçlüğü Kongresi'nde sözlü olarak sunulan ancak tam metni yayımlanmayan "Sinemada Gelişimsel Diskalkuli" adlı tebliğin içeriği geliştirilerek ve kısmen değiştirilerek üretilmiş hâlidir.
Yazar Katkıları	Çalışmanın Tasarlanması / <i>Conceiving the Study</i> : ŞŞÇ (%50), YM (%50) Veri Toplanması / <i>Data Collection</i> : ŞŞÇ (%60), YM (%40) Veri Analizi / <i>Data Analysis</i> : ŞŞÇ (%60), YM (%40) Makalenin Yazımı / <i>Writing up</i> : ŞŞÇ (%50), YM (%50) Makale Gönderimi ve Revizyonu / <i>Submission and Revision</i> : ŞŞÇ (%60), YM (%40)

Giriş

Matematiksel yetersizlik veya düşük sayısal beceriler, bireyler için ciddi bir sorun olmanın yanı sıra, toplumlar ve uluslar için de eğitimde ve diğer alanlarda büyük bir masraflara yol açmaktadır (Gross vd., 2009). Bu yetersizliklerin önemli bir nedeni olarak ifade edilen diskalkuli, aritmetik becerilerin

kazanımını etkileyen bir özgül öğrenme güçlüğüdür (Butterworth - Reigosa, 2007; Shalev, 2004). Diskalkuli, bireylerin sayısal kavramları anlama ve matematiksel işlemleri gerçekleştirme becerilerinde güçlük yaşamalarına neden olan nörolojik bir farklılıktır (Butterworth - Reigosa, 2007). Bu durum, genel bilişsel yeteneklerden bağımsız olarak, özellikle sayısal bilgi alanındaki eksikliklerle karakterize edilmektedir (Jordan vd., 2017).

Araştırmalar, diskalkulinin genetik, nörobiyolojik ve çevresel faktörlerin etkisiyle ortaya çıkan, beyin temelli bir bozukluk olduğunu göstermektedir (Shalev, 2004). Beyin görüntüleme ve sinirbilimsel araştırmalar, diskalkuliye sahip kişilerin sayısal büyüklüklerin temsil edilmesi ve işlenmesinde eksiklikler yaşadığını ortaya koymuştur. Bu eksiklikler, sayısal temsil bozuklukları ve disleksi gibi beyin bağlantılarındaki değişikliklerle ilişkilendirilebilir (Bulthé vd., 2019; Butterworth - Reigosa, 2007).

Diskalkuliye ilişkin belirtiler bireyden bireye değişebilir, ancak yaygın belirtiler arasında sayı kavramını anlamada ve hesaplama güçlüğü yaşama, uzamsal yetersizlikler, bireylerin sayıları veya sayma işlemlerini fiziksel olarak elleriyle sayarak gerçekleştirmeye çalıştıkları dokunarak sayma, bellek güçlükleri ve zaman yönetiminde zorluklar yer alır (Aquil - Ariffin, 2020; Hannell, 2013). Diskalulik bireylerde görülen bir diğer belirti sayı yönelim bozukluğudur (number disorientation) (Baroody vd., 2009). Sayı yönelim bozukluğu 34 sayısının 43 sayısı ile karıştırılması veya bireyin 3+4 işlemini yaparken 4+3 işlem sonucunu hatırlayamaması ya da sayının aynadaki yansımalarını yazması olarak ifade edilebilir. Diskalkuliye sahip bireyler, basit matematiksel görevlerde bile—örneğin tek haneli iki sayının büyüklüğünü karşılaştırma veya küçük bir nesne grubunu sayma gibi—performanslarda çeşitli farklılıklar göstermektedirler (Butterworth - Reigosa, 2007; Wilson - Dehaene, 2007).

Diskalkulinin yaygınlığı üzerine yapılan araştırmalar, okul çağındaki çocukların yaklaşık %3-7'sinin bu tür bir matematik öğrenme güçlüğü yaşadığını göstermektedir (Badian, 1983; Gross-Tsur vd., 1996; Haberstroh - Schulte-Körne, 2019; Lewis vd., 1994; Price - Ansari, 2013). Örneğin, Almanya'da bu, yaklaşık 84.000 ila 195.750 ilkökul öğrencisine karşılık gelmektedir (Haberstroh - Schulte-Körne, 2019). Diskalkulinin yaygınlığı demografik faktörlere

bağlı olarak değişebilir; epilepsili kız çocuklarında, cinsiyet kromozomu anöploidileri, Turner sendromu ve frajil X (kırılgan X) sendromu taşıyıcılarında daha yaygın bulunmuştur (Gross-Tsur vd., 1996). Ayrıca, düşük sosyoekonomik statü, etnik köken ve cinsiyet gibi faktörlerin de matematik başarısını etkilediği ve diskalkuli ile karıştırılabildiği belirtilmiştir (Royer - Walles, 2007).

Diskalkuli sadece bilişsel işlevleri değil, aynı zamanda bireylerin duygusal ve sosyal yaşamlarını da etkileyebilir. Duygusal ve davranışsal belirtiler arasında saldırganlık, ajitasyon, kaygı ve depresif duygu durumu yer alabilir (Haberstroh - Schulte-Körne, 2019; Mutlu, 2019; Mutlu vd., 2021). Dikkat eksiklikleri, disleksiye oranla diskalkuli ile daha güçlü bir şekilde ilişkilendirilmiştir (Lindsay vd., 1999). Diskalkuliyle ilişkili matematiksel yetersizlikler, bireylerin iş bulma olasılıklarını azaltmakta, yetişkinlikte depresyon riskini artırmakta ve yaşam boyu kazançlarını önemli ölçüde düşürmektedir (Parsons - Bynner, 2005).

Diskalkuliye sahip bireylere destek olmak için çoklu duyuşsal yaklaşımlar ve yardımcı teknolojilerin kullanılması önerilen stratejiler arasında yer almaktadır (Dowker, 2024; Kelly, 2020; Mutlu - Akgün, 2017; Mutlu, 2022). Eğitimciler birden fazla duyuyu harekete geçirerek ve teknolojiden yararlanarak öğrencilerin matematiksel kavramları anlamaları ve onlarla etkileşime girmeleri için alternatif yollar sunabilirler. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini geliştirmelerine ve soyut kavramları somutlaştırmalarına olanak tanır. Bunun yanı sıra, bilişsel müdahaleler de etkili olabilir. Örneğin, tipik okuyucularda bulunan nöral aktivite desenleriyle hizalanmayı hedefleyen bir müdahale, öğrencinin matematik performansını iyileştirebilir. Bu tür müdahaleler, sayısal işlemleri ve matematiksel kavramları işleyen beyin bölgelerinin güçlendirilmesini sağlayarak, öğrencilerin performansını geliştirebilir (Butterworth - Laurillard, 2010). Diskalkuliye sahip bireyler için bireyselleştirilmiş ve farklılaştırılmış öğretim yöntemleri de son derece önemlidir (Dowker, 2024; Kelly, 2020). Bu yöntemler, her öğrencinin ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş destek sağlar ve onların öğrenme sürecinde daha başarılı olmalarını destekler. Ancak, bu yöntemlerin başarılı olabilmesi için erken dönemde ve uygun şekilde müdahale edilmesi önemlidir. Örneğin, okul öncesi dönemde çocukların sayı sayma becerilerini erken yaşta yönlendirmek, onların matematiksel yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur (Jordan vd., 2017).

Diskalkuliye sahip bireylerin erken dönemde tespit edilmesi ve uygun eğitim desteği sağlanması çok önemlidir. Aksi takdirde, bu bireyler ihtiyaç duydukları yardımı alamazlar ve bu durum hem akademik hem de sosyal yaşamlarını olumsuz etkileyebilir. Erken dönemde doğru bir şekilde fark edilmeleri ve yönlendirilmeleri, ailelerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını dikkate alarak destekleyici bir öğrenme ortamı yaratılmasına yardımcı olur. Bu da, eğitimin istenilen başarıyı elde etmesinde kritik bir rol oynar (Wood - Laycraft, 2020).

Toplumun diskalkuli konusunda bilinçlendirilmesi ve farkındalık oluşturulması, diskalkuliye sahip bireylerin topluma uyumu ve eğitim süreçlerindeki başarıları için kritik öneme sahiptir. Diskalkuli gibi özel gereksinimli bireylerin keşfedilmesi ve uygun eğitim olanaklarıyla desteklenmesi hem bireysel gelişimleri hem de toplumsal ilerleme açısından büyük önem taşımaktadır (Kart - Kart, 2021). Ancak, diskalkuli yaşayan bireylerin tanınması ve fark edilmesinde çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Toplumda bu konuda farkındalık eksikliği bulunmakta ve bu durum, erken müdahale ve destek süreçlerini olumsuz etkilemektedir (Valentino, 2006). Bu bireylerin toplum tarafından fark edilmesi, ancak bu konuda farkındalık oluşturulmasıyla mümkün olabilir. Toplumun önemli bir parçası olan diskalkuli yaşayan bireylerin tanınması ve bilinmesi, bu bireylerin topluma uyumu noktasında atılması gereken temel adımlardan biridir. Bu bireylerin ihtiyaçlarını anlayabilen ve ihtiyaçlarını karşılayabilen sosyal çevre, aile ve eğitimcilere ihtiyaç duyulmaktadır. Alanyazında, diskalkuliye sahip bireylere yönelik farkındalık geliştirmek üzere çeşitli araştırmalara rastlansa da (Atmaca, 2020; Kart - Kart, 2021; Mutlu vd., 2022) diskalkuliye dair farkındalık yaratma konusundaki çalışmaların hala sınırlı olduğu ve toplumun her kesimine ulaşacak daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Toplumsal farkındalığı sağlamak için çeşitli yöntemler olsa da filmler bu yöntemler arasında en pratik ve etkili olanıdır (Yıldız, 2024). Filmler sadece eğlence amaçlı değil, aynı zamanda toplumsal algıların şekillenmesinde ve eğitim süreçlerinde materyal olarak etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Filmler, içerdiği mesajlarla izleyiciyi yönlendirebilen bir kitle iletişim aracı olarak geniş kitlelere ulaşabilmekte ve düşünce ile bilgileri yazılı metinlerden daha güçlü bir şekilde yansıtabilme özelliğine sahiptir. Bu yönüyle, filmler insanların duygu ve düşüncelerini etkileyen önemli araçlardan biri olarak kabul

edilmektedir. Filmler, hayatın içinden gerçekleri ele alarak izleyicilerin düşünme becerilerini harekete geçirir, bireylerin kendilerini olayların içinde gibi hissetmelerini ve konuya ilgi duymalarını sağlar. Ayrıca, seyredilen olaylara tanık olma ve empati kurma yoluyla bireylerin çevreyle etkileşim kurma becerilerini geliştirir (Yıldız, 2024).

Filmler toplumsal farkındalığı geliştirmek için beklenen etkiyi oluşturabilir ancak diskalkuli farkındalığını geliştirmek amacıyla filmleri konu edinen herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Ancak, özel gereksinimli bireylerle ilgili toplumsal farkındalığı artırmaya yönelik çeşitli film analizlerine rastlanmaktadır. Bu araştırmalar, filmlerin, toplumun önemli bir kısmını oluşturan özel gereksinimli bireyler hakkında bilgi edinmek ve bu konuda empati geliştirmek için güçlü bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, çocukluk çağı başlangıçlı akıcılık bozukluğu olan bir öğretmenin dezavantajlı öğrencileriyle yaşadığı deneyimleri ele alan "Hıçkırık" filmi incelenerek bireysel farklılıklara saygı gösterme ve olumsuz önyargılarla baş etme konularına vurgu yapılmıştır (Kaya, 2021). Fiziksel yetersizlik yaşayan bireyler üzerine farkındalık geliştirmek amacıyla "Benim Dünyam" ve "Tamam mıyız?" filmleri incelenmiş ve karakterlerin hayata dair umutları ve çabaları ön plana çıkarılmıştır (Özkar, 2020). Özel yetenekli öğrencilere yönelik toplumsal farkındalığı artırmak ve bu alanda çalışan öğretmenlerin gelişiminde eğitim materyali olarak kullanılabilirliğini değerlendirmek üzere "Gifted" filmi incelenmiştir (Nüket vd., 2020).

Özel gereksinimli bireylerin yaşadığı zorlukları ve toplumsal engelleri daha geniş bir kitleye anlatmak amacıyla yapılan film incelemeleri, genellikle toplumda bu bireylere yönelik duyarlılığı artırmaya ve onların haklarını savunmaya yönelik bir çaba olarak öne çıkmaktadır. Ancak, diskalkuliye özel olarak odaklanan film incelemelerinin eksikliği, bu alanda farkındalık yaratılmasına yönelik önemli bir boşluğun olduğunu göstermektedir. Bu nedenle bu araştırmada, diskalkuliye sahip bireylere yönelik toplumsal farkındalığın arttırılması ve bu öğrencilerle çalışacak öğretmen ve uzmanların gelişiminde bir eğitim materyali olarak kullanılabilirliğinin değerlendirilmesi amacıyla "Amateur" (2018), "Night School" (2018) ve "Proxima" (2019) filmleri incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. İncelenen filmlerde, diskalkuli farkındalığını artıran sahneler hangi dakikalarda yer almakta ve bu sahneler film genelinde nasıl bir dağılım göstermektedir?

2. İncelenen filmlerde diskalkuliye sahip bireylerin özellikleri nasıl yansıtılmaktadır?

3. İncelenen filmlerde diskalkuliye sahip bireylerin yaşadıkları sorunlar nasıl yansıtılmaktadır?

4. İncelenen filmlerde diskalkuliye sahip bireylere verilen eğitim nasıl yansıtılmaktadır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada diskalkuliye sahip bireyler hakkında farkındalık geliştirme potansiyellerini incelemek üzere "Amateur (2018)", "Night School (2018)" ve "Proxima (2019)" filmleri incelenmiştir. Belirlenen filmlerde diskalkuliye sahip bireylerin yaşamlarına ilişkin önemli özelliklerin belirlenmesi için araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Daha çok yazılı materyallerin analizinde kullanıldığı düşünülen doküman incelemesi, gerektiğinde film, video, fotoğraf gibi görsel malzemelerin de incelenmesi için kullanılabilir (Yıldırım - Şimşek, 2011).

Veri Kaynakları

Üzerinde çalışılan filmler, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu araştırmada ilk olarak diskalkuliye sahip bireyleri yansıttığı düşünülen altı film incelenmiştir: *Amateur* (2018), *Night School* (2018), *Proxima* (2019), *Sorry Wrong Number* (1948), *I Can't Do This But I Can Do That* (2017) ve *Temple Grandin* (2010). Ancak, *Sorry Wrong Number* filminde diskalkuli ile ilgili bir tema bulunmadığı, *I Can't Do This But I Can Do That* filminin Türkçe versiyonuna ulaşılamadığı ve *Temple Grandin* filminde ise otizmle ilgili vurgular olduğu doğrudan diskalkuliye dair sahneler içermediği için bu üç film araştırmaya dahil edilmemiştir. İncelenen altı adet film içerisinde "Amateur (2018)", "Night School (2018)" ve "Proxima (2019)", diskalkuliye sahip bireylerin yaşadığı zorlukları ve matematiksel öğrenme güçlüklerini yansıttığı için araş-

tırmaya uygun olduğuna karar verilmiş veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Araştırmada filmlerdeki diskalkuliye sahip bireylere ait farkındalığın geliştirilmesine yönelik sahneler, diskalkuliye sahip bireylerin belirgin özellikleri, yaşadıkları sorunlar ve bu kişilere verilen eğitimlere ilişkin bilgiler analiz edilmiştir. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen bir film gözlem formu (EK-1) aracılığıyla toplanarak çözümlenmiştir. Filmlerdeki diskalkuliye sahip birey imajını yansıtan temel noktalar belirlenmiş ve bu imajları yansıtan film kesitleri ortaya çıkarılmıştır. Filmler tekrar tekrar izlenerek analiz birim olarak kabul edilen sahneler net bir şekilde belirlenmiştir.

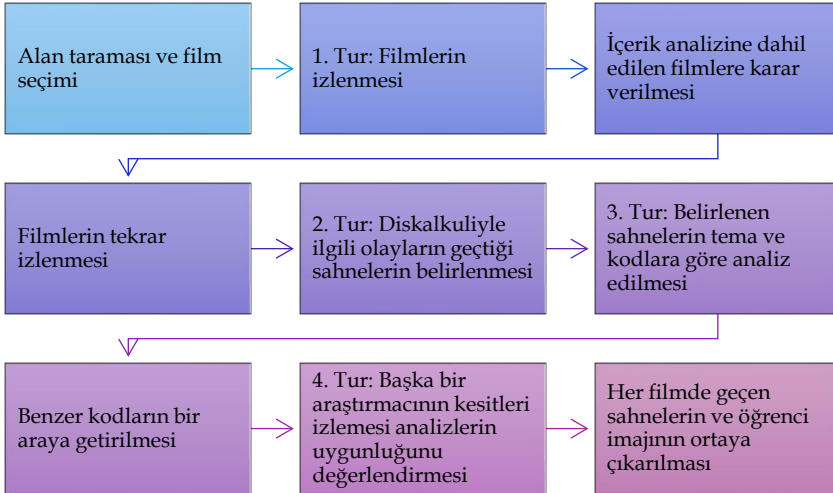
Ryan Koo'nun yönettiği *Amateur* (2018), 13 yaşındaki Terron'un hem akademik hem de sosyal hayatındaki zorlukları anlatmaktadır. Terron, sekizinci sınıf öğrencisi olmasına rağmen saat okuma ve matematiksel hesaplamalar gibi bazı temel becerilerde güçlük çektiği için diskalkuli tanısı alır. Bu tanıya rağmen Terron tutkulu bir şekilde basketbolda başarılı olur. Film, onun sadece fiziksel anlamda değil, aynı zamanda zihinsel olarak da zorlukların üstesinden gelmeye çalıştığı bir yolculuğu gözler önüne serer. Bir saat 36 dakika süren filmde sadece gençlerin yaşadığı kişisel mücadeleleri değil, aynı zamanda toplumun, eğitimin ve ailelerin bu tür engellerle nasıl başa çıktığına da vurgu yapılmıştır.

Malcolm D. Lee'nin yönettiği *Night School* (2018), Teddy adında lise eğitimini terk etmiş ve başarılı bir ızgara satıcısı olarak hayatını sürdüren bir yetişkinin hikayesini anlatmaktadır. Teddy yıllarca okumaya çalışmış ancak başaramadığı için okulu bırakmıştır; fakat bir gün hayatını değiştirmeye karar verir ve bir akşam okuluna kaydolar. Teddy'nin aslında gerçek probleminin diskalkuli olduğu anlaşılmaktadır. Filmde Teddy'nin akşam okulunda matematiksel becerilerdeki eksiklikleriyle yüzleşirken, aynı zamanda azimle bu engelleri aşmaya çalışmasını anlatır. Öğretmeni Carrie ve sınıf arkadaşlarının ona bu süreçteki desteğine vurgu yapan filmde eğitimin gücü, zorlukların üstesinden gelme ve herkesin kendi potansiyelini keşfetme fırsatının altı çizilmiştir. Bir saat 51 dakika süren filmde mizah anlayışı ile diskalkuli gibi öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitimdeki zorlukları nasıl aşabilecekleri anlatılmıştır.

Alice Winocour'un yönettiği *Proxima* (2019), Avrupa Uzay Ajansı'nda eğitim gören Sarah adlı kadın bir astronotun hikayesini anlatır. Sarah, zorlu bir eğitim süreciyle birlikte, 7 yaşındaki kızı Stella ile de ilgilenmeye çalışmaktadır. Ancak Stella'nın eğitimde yaşadığı zorluklar ve diskalkuli gibi öğrenme güçlükleri, Sarah'ın suçluluk duygusu yaşamasına neden olmaktadır. Film, Sarah'ın uzaya gitme kararı ve Stella ile ilişkisi üzerinden, annelik ile kariyer arasında yaşadığı çatışmayı ve zorlukları işlerken bir taraftan da diskalkuliye bir çocuğun yaşadığı güçlükleri gözler önüne sermektedir. Bir saat 47 dakika süresince, kişisel fedakârlık ve aile bağları üzerine yoğunlaşan bu filmde bilinçli anne baba olmanın da etkilerine vurgu yapılarak diskalkuliye sahip bireylerin erken tanı ve onlara sağlanacak desteğin önemi ortaya konmuştur.

Araştırma Süreci

Araştırma, dört aşamalı bir süreçle gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, belirlenen altı filmin üçünde diskalkuliye dair belirgin sahneler rastlanmadığı için bu filmler kapsam dışı bırakılmıştır. Kalan üç film araştırmanın amacına uygun bulunmuş ve tekrar izlenmiştir. Bu filmlerde diskalkuliye sahip bireylere ait sahneler belirlenmiş, belirlenen sahneler kodlanmış, benzer kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. İşlem basamakları aşağıda Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırmanın İşlem Basamakları

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik işlemleri büyük önem taşır. Geçerlik ile araştırmanın amacına ne kadar uygun ve doğru sonuçlar verdiği test edilirken, güvenilirlik için ise elde edilen sonuçların tutarlılığı ve tekrarlanabilirliği test edilir (Yıldırım - Şimşek, 2011). Bu bağlamda, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için yapılan işlemler şu şekildedir:

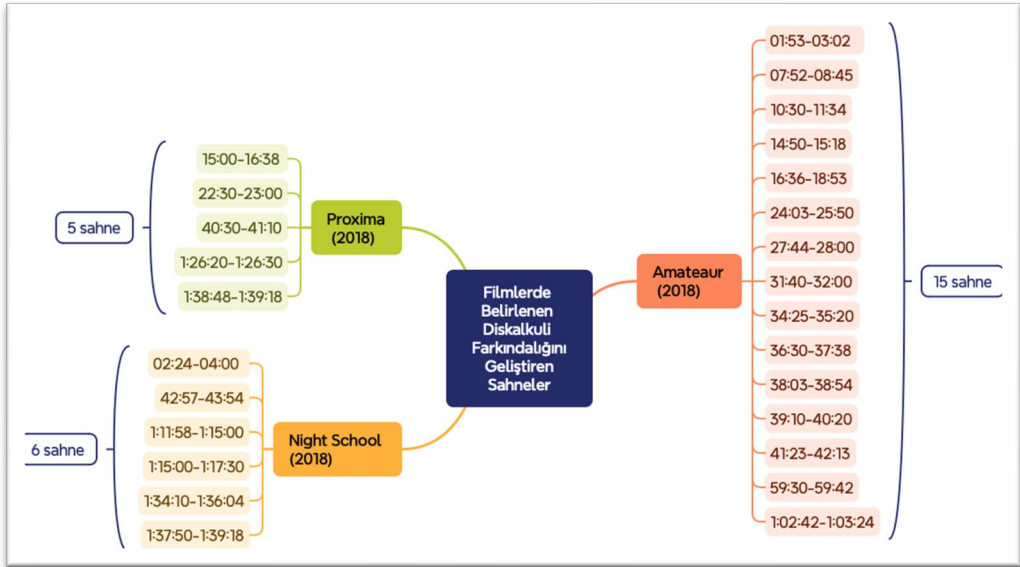
Veri toplama sürecinin dikkatli bir şekilde ilerleyebilmesi için filmler üçer kez izlenmiş ve kodlamalar yapılmıştır. Her film kesitine ait kodlama işlemi üç kez tekrar edilmiştir. Bu sayede her bir kesitteki anlamlı ve önemli detayların kaçırılmamasına özen gösterilmiştir. Araştırmada nesnelliğin sağlanması için belirlenen film kesitleri ve kodlamaları bir uzmana izletilerek kodlama uyusumuna bakılmıştır. Bu sayede, farklı izleyicilerin (özellikle araştırmacı ile alan uzmanlarının) aynı film kesitlerini benzer şekilde yorumlayıp yorumlamadığına dair bir güvence sağlanmıştır. Araştırmanın tekrarlanabilirliği için araştırma sürecinde elde edilen film kesitlerine ait dakika aralıkları kaydedilmiş ve tüm analizler detaylı bir şekilde sunulmuştur. Ayrıca benzer çalışmaların yapılabilmesi için film gözlem formu ve kodlama örneği de paylaşılmıştır. Bu işlem, ilerleyen araştırmalarda aynı kesitlerin farklı bağlamlarda yeniden incelenebilmesine de olanak sağlamak için yapılmıştır. Çalışmanın güvenirliğini sağlamak için filmlerden kesitler yansıtan ekran görüntüleri paylaşılmış ve bu sahneler detaylı bir şekilde anlatılmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada, diskalkuliye sahip bireylere yönelik toplumsal farkındalığın sağlanmasına yönelik “Amateur (2018)”, “Night School (2018)” ve “Proxima (2019)” filmleri incelenmiştir. Bu filmlerde diskalkuliye sahip bireylerin özelliklerini, yaşadıkları sorunları ve aldıkları eğitimlerle ilgili sahneler belirlenerek bu sahnelerin toplumsal farkındalığı geliştirmede birer eğitim materyali olarak kullanılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda yapılan doküman incelemesi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Diskalkuli Farkındalığını Geliştirmeye Yönelik Film Kesitleri

Diskalkuliye sahip bireylerle ilgili toplumsal farkındalığı geliştirmek üzere "Amateur (2018)", "Night School (2018)" ve "Proxima (2019)" filmlerinde toplam 26 sahne belirlenmiştir. İncelenen filmlerde, diskalkuli farkındalığını artıran sahnelerin hangi dakika aralıklarında yer aldığı ve bu sahnelerin film genelinde nasıl bir dağılım gösterdiği Şekil 2'de sunulmuştur.



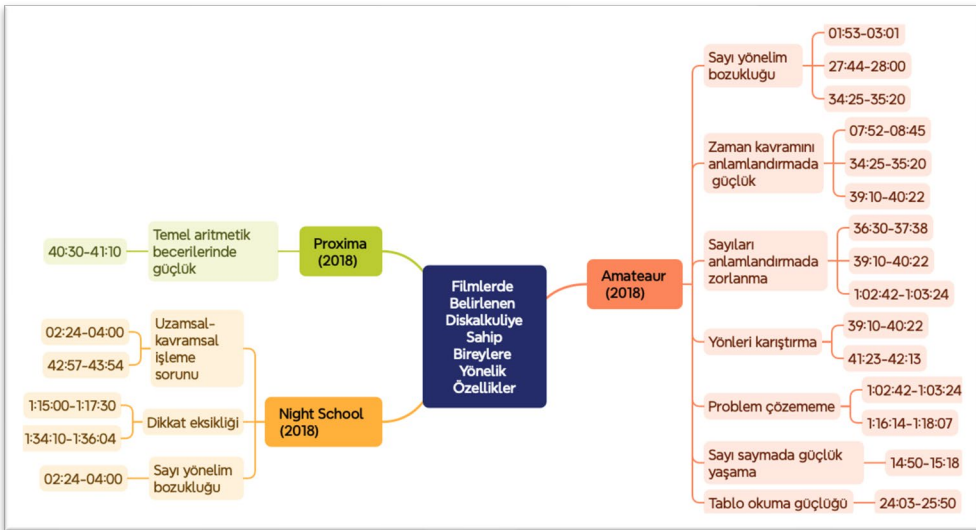
Şekil 2. Filmlerdeki Diskalkuli Farkındalığını Geliştirecek Sahneler

Şekil 2 incelendiğinde her bir sahnenin geçtiği dakika aralığı görülmektedir. Toplam 26 sahnede diskalkuli yaşayan bireylere ait belirgin özellikler, yaşadıkları zorluklar, bu zorluklarla başetme mücadeleleri ve aldıkları eğitimlere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Filmler içerisinde Amateur filmine bakıldığında diskalkuli ile ilgili daha fazla sahneyle karşılaşmaktadır. Çünkü film doğrudan ve en başından itibaren diskalkuli yaşayan bir öğrenciyi konu edinmiştir. Dolayısıyla bu filmin tamamında farkındalık geliştirecek noktalar olduğu tespit edilmiştir. Filmin baş karakteri Terron diskalkuli yaşayan ama aynı zamanda da basketbol maçlarına katılıp zamanı etkili kullanmaya çalışan bir çocuktur. Film genelinde hem basketbol maçlarında hem de okulda mate-

matiksel hesaplamalar yaparken zorlandığı görülmektedir. Night School (2018) filminde toplam 6 sahnede farkındalık geliştirecek sahne belirlenmiştir. Bu da filmin tamamında diskalkulinin konu edinilmediğini sadece belli kısımlarında diskalkuliye vurgu yapıldığını göstermektedir. Yine de belirlenen bu 6 sahnede Teddy adında bir yetiştikinin aldığı diskalkuli tanısı nedeniyle yaşadığı zorluklar çok belirgin bir şekilde gözlenmektedir. Proxima (2019) filminde ise 5 sahne belirlenmiştir. Bu filmde de tüm olay örgüsünün diskalkuli yaşayan birey etrafında dönmediği fakat filmdeki karakterlerden birinin bu öğrenme güçlüğü nedeniyle yaşadıklarını kısa kısa yansıttığı anlaşılmıştır. Stella adında bir kız çocuğunun diskalkuli tanısı alması ve ailesinin bu konuda yaşadıklarını yansıtan sahneler belirlenmiştir. Sonuç olarak her üç filmde de diskalkuliye sahip bireylere yönelik toplumsal farkındalığı geliştirmeye yönelik materyal olarak kullanılabilecek film kesitleri belirlenmiştir.

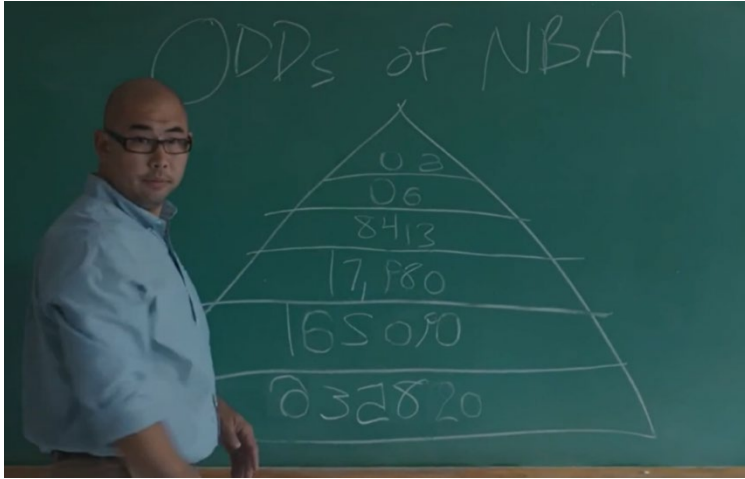
Filmlerdeki Diskalkuliye Sahip Bireylere Ait Belirgin Özellikler

Araştırmada incelenen filmlerdeki diskalkuliye sahip bireylere ait belirgin özelliklerin neler olduğuna dair yapılan analiz sonuçları Şekil 3'te sunulmuştur. Diskalkuliye sahip bireylerin belirleyici özelliklerini yansıtan toplam 21 film kesiti tespit edilmiştir.



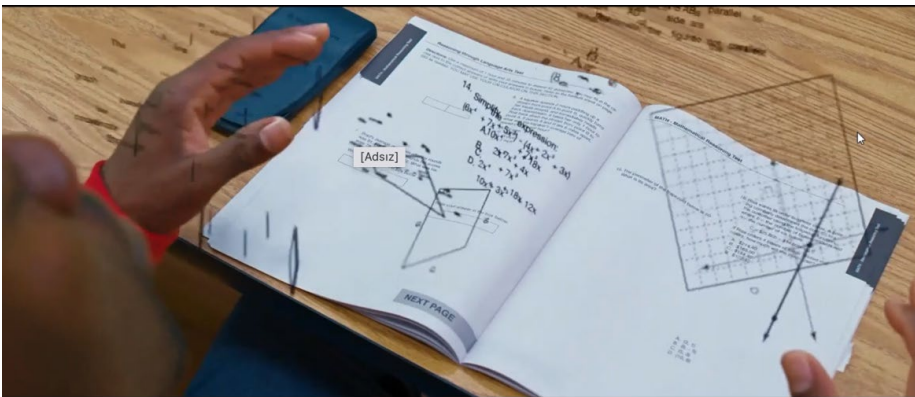
Şekil 3. Filmlerde Belirlenen Diskalkuliye Sahip Bireylerin Belirgin Özellikleri

Şekil 3 incelendiğinde diskalkuliye sahip bireylerin belirgin özelliklerini yansıtan film kesitlerinin *Amateur* (2018) filminde yoğunluk gösterdiği görülmektedir. Bu filme ait kesitler incelendiğinde filmin baş karakterinin; Sayı yönelim bozukluğu, zaman kavramını anlamlandırmada güçlük, sayıları anlamlandırmada zorlanma, yönleri karıştırma, sözel matematik problemlerinde zorlanma, saymada güçlük yaşama ve tablo okuma güçlüğü olmak üzere 7 belirgin özelliğe sahip olduğu anlaşılmaktadır. Filmde özellikle basketbol maçlarına katıldığında süreyi kontrol etmek için basketbol sahasındaki saate bakınca saati okumakta zorlanan Terron'un zihninde sayılar ters dönercesine hareket etmektedir. Terron sayıları anlamlandırmada çok zorlanmakta bu nedenle maçta dikkati dağılmaktadır. Dolayısıyla "sayı yönelim bozukluğu", "zaman kavramını anlamlandırmada zorlanma" ve "sayıları anlamlandırmada zorlanma" olmak üzere üç belirgin özelliği doğrudan yansıtan 9 film kesiti ortaya çıkarılmıştır. Bu üç önemli belirgin özelliğin yanı sıra "yönleri karıştırma", "problem çözememe", "saymada güçlük yaşama" ve "tablo okuma güçlüğü" gibi günlük hayatın içindeki çok sıradan olaylarda bile zorlanılabildiğini gösteren sahneler rastlanmıştır. Terron'un tahtaya baktığında sayıları ters görmesiyle ilgili örnek bir ekran resmi aşağıda yer almaktadır.



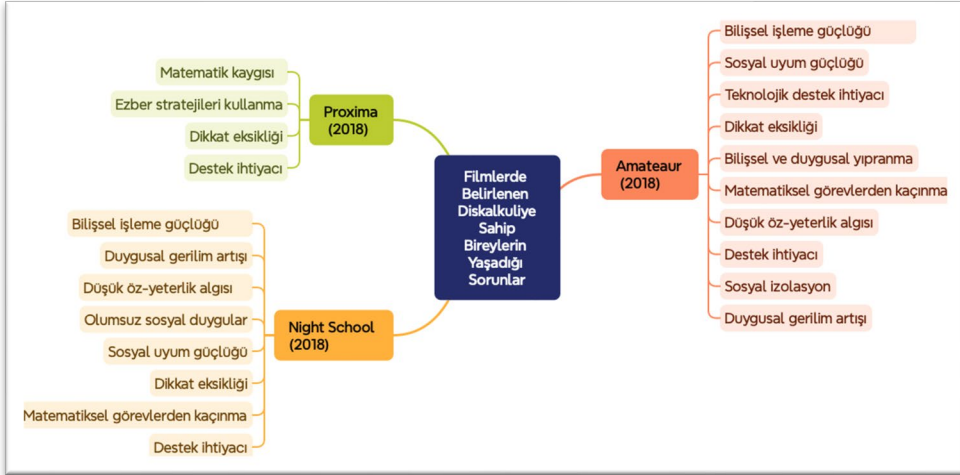
Night School (2018) filminde de benzer temalar belirlenmiştir. Bu filmin baş karakteri Teddy bir yetişkin olmasına rağmen girdiği sınavda geometrik şekillerin ve formüllerin havada uçtuğunu görme gibi “uzamsal-kavramsal işlemlerde zorlanma”, herhangi birşeye odaklanma sorunu yaşama gibi “dikkat eksikliği” ve sayıları ters dönüyor gibi görme “sayı yönelim bozukluğu” şeklinde problemler yaşayınca sınavı bırakıp çıkmaktadır. Teddy’deki bu diskalkuliye sahip bireyler özellikler film kesitlerinde çok somut bir şekilde yansıtılmış ve bu sorun karşısında hissettiklerine dikkat çekilmiştir. Proxima (2019) filminde ise sadece Stella’nın dört işlem yapamama gibi “temel aritmetik becerilerde güçlük yaşama” ile ilgili bir sahneye rastlanmıştır. Stella erken yaşta diskalkuli tanısı almış ve ailesinin desteği ile bu öğrenme güçlüğüyle baş etmeye çalışmaktadır. Her üç filmde de sonuç olarak diskalkuliye sahip bireylerin dört işlem gibi basit matematiksel işlemleri yapmada zorlandığı, saat okuma, ders programı çizelgesini okuma, geometrik şekilleri inceleme gibi noktalarda kafalarının karıştığı, tüm sayı şekil ve işlemlerin zihinlerinde dönüyor gibi olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Aşağıda Teddy’nin bir sınav esnasında açtığı kitapçıktaki soruya ait sayıları ve şekilleri hareket ediyor gibi gördüğünü yansıtan bir ekran görüntüsü yer almaktadır. Teddy sınav kitapçığını her açtığında aşağıdaki fotoğrafta olduğu gibi geometrik şekillerin ve sayıların havada uçtuğunu, hareket ettiğini görmekte buna bağlı olarak da başının döndüğünü hissederek kitapçığı öfkeyle kapatmaktadır.



Diskalkuliye Sahip Bireylerin Yaşadığı Sorunları Yansıtan Film Kesitleri

Araştırmada incelenen filmlerdeki diskalkuliye sahip bireylerin yaşadıkları sorunlarla ilgili yapılan analiz sonuçları Şekil 4'te sunulmuştur.



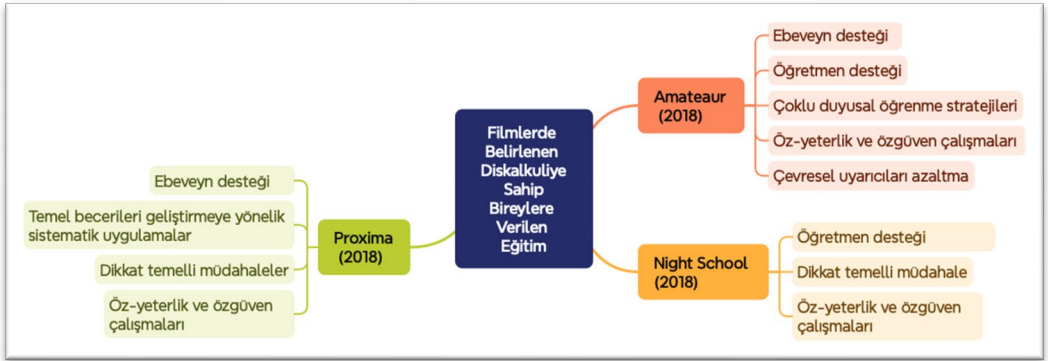
Şekil 4. Filmlerde Belirlenen Diskalkuliye Sahip Bireylerin Yaşadıkları Sorunlar

Şekil 4 incelendiğinde Amateur (2018) filminin baş karakterinin; bilişsel işleme güçlüğü, sosyal uyum güçlüğü, teknolojik destek ihtiyacı, dikkat dağınıklığı, bilişsel-duyuşsal yıpranma, matematiksel görevlerden uzak durma, düşük özyeterlik algısı, destek ihtiyacı, sosyal izolasyon ve duygusal gerilim artışı gibi zorluklar yaşadığına ait sahneler belirlenmiştir. Night School (2018) filmindeki baş karakter; kafa karışıklığı gibi bilişsel işleme güçlüğü, öfkelenme gibi duygusal gerilim artışı, kendini yetersiz hissetme, utanma gibi olumsuz sosyal duygular hissetme, sosyal uyum güçlüğü, dikkat eksikliği, yardıma ihtiyaç duyma ve matematiksel işlemlerden günlük hayatta uzak durma gibi sorunlar yaşamaktadır. Proxima (2019) da ise matematik kaygısı duyma, sayıların geçtiği ifadeleri ezberlemeye çalışma-ezber stratejileri geliştirme, dikkat eksikliği ve yardıma desteğe ihtiyaç duyma gibi belirleyici sorunlara dikkat çekilmiştir. Filmdeki karakterlerin yaşadıkları diskalkuliden dolayı özellikle

de “desteğe ihtiyaç duyma” ve “dikkat eksikliği” sorunu yaşadıkları anlaşılmaktadır. Her üç karakterin de çok ciddi dikkat eksikliği ile odaklanma sorunu yaşadığı ve yardım almadan bu öğrenme güçlüğünü yenmelerinin mümkün olmadığına dikkat çekilmiştir. Bu önemli sorunun yanı sıra sosyal uyum problemi, kaygı, stres ve tükenmişlik gibi sorunların da yaşandığı belirlenmiştir.

Diskalkuliye Sahip Bireylere Verilen Eğitimlere Yönelik Film Kesitleri

Araştırmada incelenen filmlerde, diskalkuliye sahip karakterlerin matematiksel becerilerde yaşadıkları güçlüklerle karşı öğretmenlerin ve ailelerinin nasıl yaklaştıkları, bu bireylerle nasıl çalıştıkları ve bu kişilere nasıl destek verildiği üzerine çeşitli örnekler bulunmaktadır (Şekil 5).



Şekil 5. Filmlerde Diskalkuliye Sahip Bireylere Verilen Eğitim

Şekil 5 incelendiğinde Amateur (2018), Night School (2018) ve Proxima (2019) filmlerindeki diskalkuli tanısı almış karakterlerin yaşadıkları zorluklarla başa çıkabilmek için aldıkları destekler ve kullandıkları stratejiler görülmektedir. Amateur (2018) filmindeki Terron karakteri, yaşadığı öğrenme güçlüğünü aşabilmek için çeşitli yöntemler kullanmaktadır. Ebeveynlerinden ve öğretmenlerinden aldığı destek onu destekleyen en önemli kaynaklardır. Terron çoklu duyuşsal öğrenme stratejileri aracılığıyla matematiksel işlemleri öğrenebilmek için görsel ve dokunsal destek alabileceği somut materyaller kullanarak soyut kavramları daha somutlaştırmaya çalışmaktadır. Ayrıca, Terron öğrenme sürecinde dikkat dağınıklığı yaşadığı için dikkatini dağıtacak unsurları ortadan kaldırmaya çalışarak odaklanma sorununu çözmeye çalış-

maktadır. Bu işlem, özellikle sınıf ortamındaki dışsal dikkat dağıtıcı unsurları en aza indirmeye yönelik bilinçli bir strateji olduğu için oldukça önemli görülmektedir. Terron'un bir diğer önemli problemi özgüven eksikliğidir; ancak bunun üstesinden gelmek için yaptığı özyeterlik ve özgüven çalışmaları, onun gelişiminde oldukça ilerleme kaydetmesini sağlamıştır.

Night School (2018) filminde Teddy karakteri, benzer yollarla öğretmeninden destek alarak hem akademik hem de kişisel anlamda yaşadığı engelleri aşmaya çalışmaktadır. Tıpkı Terron gibi, Teddy de özgüvenini artırmak için özgüven çalışmaları yapmaktadır. Bununla birlikte, Teddy de yaşadığı dikkat dağınıklığı sorunu için odaklanma stratejileri üzerinde çalışmaktadır. Özellikle, boks sporu yapmaya başlaması, onun dikkatini toplama ve zihinsel odaklanmasını arttırmada etkili olduğu görülmektedir.

Proxima (2019) filminde ise, Stella karakteri, yaşadığı benzer dikkat ve öğrenme zorluklarıyla mücadelede annesi Sarah'dan destek alarak ilerlemeye çalışmaktadır. Ebeveyn desteği, Stella'nın yaşadığı zorluklarla başa çıkabilmesi için çok önemli bir rol oynamıştır. Stella da diğer film karakterleri gibi özgüven çalışmaları ile yaşadığı öğrenme güçlüğünü aşmaya çalışmıştır. Bunun yanında bitki ve hayvan yetiştirme gibi sorumluluklarla, Stella'nın odaklanmasını ve dikkatini toplamasını sağlayan stratejilere rastlanmıştır. Bu tür sorumluluklar, ona dikkatini tek bir noktaya yönlendirme yeteneği kazandırırken, aynı zamanda özgüven gelişimine de katkı sağlamış ve yaşadığı öğrenme güçlüğü ile baş edebilmesine destek olmuştur. Stella'nın matematiksel düşünme becerilerini geliştirmek için geriden sayma ve ezber yapma gibi yaptığı egzersizler, onun matematiksel işlem becerilerini güçlendirmek için uyguladığı bir diğer önemli yöntemidir. Aşağıdaki fotoğrafta Stella'nın ebeveyn desteği ile diskalkuli üzerine öğretmeniyle konuştuğu ana dair bir sahneye yerilmiştir.



dyscalculic and dysorthographic.

Sonuç olarak, her üç filmde de diskalkuliye sahip bireylerin özgüven eksikliği, dikkat dağınıklığı ve matematiksel zorluklar gibi temel sorunları nasıl yansıttığı ve bu zorluklarla başa çıkabilmek için neler yaptıklarıyla ilgili birbirinden farklı film kesitleri belirlenmiştir. Terron, Teddy ve Stella, yaşadıkları öğrenme güçlüğü'nün getirdiği zorluklarla başa çıkarken farklı destek stratejileri ve beceriler kullanarak, öğrenme süreçlerini iyileştirmeye çalışmaktadırlar. Bu sahneler, diskalkuliye sahip bireylerin eğitimine yönelik farkındalık oluşturulmasına dair önemli materyaller olarak kullanılabilir nitelikte kabul edilebilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, diskalkuliye sahip bireylere yönelik toplumsal farkındalığın artırılması ve bu öğrencilerle çalışacak öğretmenlerin gelişiminde eğitim materyali olarak kullanılabilirliğini değerlendirmek amacıyla "Amateur" (2018), "Night School" (2018) ve "Proxima" (2019) filmleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, bu filmlerin diskalkuli farkındalığını artırmada etkili araçlar olduğunu ve eğitim materyali olarak kullanılabileceklerini göstermektedir.

İncelenen üç filmde toplam 26 sahne belirlenmiş ve bu sahnelerin diskalkuli farkındalığını geliştirmede kullanılabileceği tespit edilmiştir. Filmlerin tamamının izlenmesine gerek kalmadan, belirlenen sahnelerin eğitim süreçlerinde kullanılabileceği vurgulanmıştır. Filmlerde, diskalkuliye sahip bireylerin sayıları ters görme (sayı yönelim bozukluğu), saati okuyamama (zaman

kavramını anlamlandırmada güçlük) ve sayıları anlamlandıramama gibi belirleyici özellikleri net bir şekilde yansıtılmıştır. Ayrıca, bu bireylerin dikkat eksikliği, odaklanma güçlüğü, kafa karışıklığı (bilişsel işleme güçlüğü), öfke (duygusal gerilim artışı), yetersizlik hissi gibi duygusal ve davranışsal sorunlar yaşadıklarına dair sahneler de tespit edilmiştir.

Filmlerde diskalkuliye sahip bireylere yönelik eğitim yaklaşımlarının ele alındığı görülmüştür. Özellikle, bu bireylere yardım ve destek sağlama, dikkat ve odaklanma stratejileri kazandırma, çoklu duyuşsal öğrenme stratejileri kullanma ve özgüven geliştirme gibi eğitim yöntemlerinin uygulandığı sahneler mevcuttur. Örneğin, "Amateur" filminde karakterin diskalkuliye sahip bireyler olduğunu öğrenmesi ve bununla başa çıkma süreci; "Night School" filminde karakterin odaklanma stratejileri ile sorununu çözmesi; "Proxima" filminde ise karakterin bilinçli ebeveyn desteği ile başarıya ulaşması bu duruma örnek oluşturmaktadır.

Araştırmanın bulguları, filmlerin diskalkuli farkındalığını artırmada etkili bir araç olabileceğini göstermektedir. Diskalkuli, toplumda yeterince bilinmeyen ve genellikle diğer öğrenme güçlükleriyle karıştırılan bir durumdur (Gross vd., 2009; Mutlu vd., 2022). Bu nedenle, filmlerin geniş kitlelere ulaşma ve duygusal etki yaratma potansiyeli (Smithikrai, 2016; Yıldız, 2024) diskalkuli hakkında farkındalık oluşturmak için önemli bir fırsat sunmaktadır.

Filmlerde diskalkuliye sahip bireylerin yaşadıkları zorlukların gerçekçi bir şekilde yansıtılması, izleyicilerin empati kurmasını ve konuyu daha derinlemesine anlamasını sağlamaktadır. Örneğin, sayıları ters yazma, sayıları anlamlandıramama, saati okuyamama, dikkat eksikliği gibi spesifik belirtilerin (Baroody vd., 2009; Haberstroh - Schulte-Körne, 2019; Hannell, 2013; Lindsay vd., 1999; Mutlu - Korkmaz, 2020) görsel olarak sunulması, diskalkulinin belirtilerinin anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca, filmlerde diskalkuliye sahip bireylerin yaşadığı duygusal zorlukların (kaygı, öfkelenme, düşük öz yeterlilik algısı vb.) incelenmesi, bu bireylerin psikososyal ihtiyaçlarının fark edilmesine yardımcı olmaktadır. Nitekim, birçok özel gereksinimli öğrencide olduğu gibi, diskalkuliye sahip bireylerin okulda yaşadıkları başarısızlıklar sonucunda düşük benlik saygısı, düşük akademik benlik kavramı ve buna bağlı olarak düşük öz-yeterlilik algısı geliştirdikleri bilinmektedir (Mutlu vd.,

2021). Vigna ve arkadaşları da (2022) diskalkuliye sahip bireylerin sıklıkla duygusal sıkıntı yaşadıklarını ve düşük özsaygıya sahip olduklarını bunun da iş seçimlerini ve genel refahlarını olumsuz etkilediğini bildirmişlerdir.

Eğitimciler ve aileler için, filmlerde yer alan eğitim yaklaşımları yol gösterici olabilir. Diskalkuliye sahip bireylerle somut materyaller kullanarak öğretme yapma, odaklanma stratejileri geliştirme ve özgüven kazandırma gibi yöntemler, alanyazında da etkili stratejiler olarak belirtilmiştir (Dowker, 2024; Kelly, 2020; Mutlu vd., 2019; Mutlu, 2022). Bu bağlamda, filmler hem öğretmen eğitimi süreçlerinde hem de aile eğitimlerinde kullanılabilecek değerli materyaller olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırma ortaya koymuş olduğu bulguların yanında bazı sınırlılıkları da içermektedir. Araştırmanın sınırlılıkları arasında, çalışmanın sadece üç filmle sınırlı olması ve filmlerin izleyiciler üzerindeki etkisini nicel olarak ölçen verilerin bulunmaması yer almaktadır. Gelecekteki araştırmalarda, daha geniş bir film yelpazesinin incelenmesi ve filmlerin farkındalık oluşturmadaki etkinliğinin nicel verilerle desteklenmesi yararlı olabilir.

Sonuç olarak, "Amateur", "Night School" ve "Proxima" filmleri, diskalkuli farkındalığını artırmada ve diskalkuliye sahip bireylerle çalışan öğretmenlerin gelişiminde eğitim materyali olarak kullanılabilecek etkili araçlar olabilir. Filmlerde diskalkuliye sahip bireylerin özellikleri, yaşadıkları sorunlar ve onlara yönelik eğitim yaklaşımları gerçekçi ve etkileyici bir şekilde yansıtılmıştır. Bu filmlerin eğitim süreçlerinde kullanılması, diskalkuli konusunda toplumsal farkındalığın artırılmasına ve bu bireylere sunulan eğitim hizmetlerinin iyileştirilmesine katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Aquil, Mohammad Amimul Ihsan - Ariffin, Mazeyanti Mohd. "The causes, prevalence and interventions for dyscalculia in Malaysia". *Journal of Educational and Social Research* 10/6 (18 Kasım 2020), 279. <https://doi.org/10.36941/jesr-2020-0126>
- Atmaca, Furkan. *Bilişsel gelişim programının (cogent) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2020. tez.yok.gov.tr

- Badian, Nathalie A. "Dyscalculia and nonverbal disorders of learning". Badian, N. A. (1983). *Dyscalculia and nonverbal disorders of learning*. In H. R. Myklebust (Ed.), *Progress in Learning Disabilities* (pp. 235-264). Grune & Stratton." *Progress in Learning Disabilities*. ed. H. R. Myklebust. 235-264. Grune & Stratton, 1983.
- Baroody, Arthur J. vd. "Why can't Johnny remember the basic facts?" *Developmental Disabilities Research Reviews* 15/1 (11 Ocak 2009), 69-79. <https://doi.org/10.1002/ddrr.45>
- Butterworth, Brian - Laurillard, Diana. "Low numeracy and dyscalculia: identification and intervention". *ZDM* 42/6 (18 Ekim 2010), 527-539. <https://doi.org/10.1007/s11858-010-0267-4>
- Butterworth, Brian - Reigosa, Vivian. "Information processing deficits in dyscalculia." *Why is math so hard for some children? The nature and origins of mathematical learning difficulties and disabilities*. 65-81. Butterworth, Brian: Institute of Cognitive Neuroscience, University College, London, 17 Queen Square, London, United Kingdom, WC1N 3AR: Paul H. Brookes Publishing Co., 2007.
- Dowker, Ann. "Developmental dyscalculia in relation to individual differences in mathematical abilities". *Children* 11/6 (23 Mayıs 2024), 623. <https://doi.org/10.3390/children11060623>
- Gross, Jean vd. *The long term costs of numeracy difficulties. Every child a chance trust and KPMG*. National Numeracy, 2009.
- Gross-Tsur, Varda vd. "Developmental dyscalculia: Prevalence and demographic features". *Developmental Medicine & Child Neurology* 38/1 (12 Ocak 1996), 25-33. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1996.tb15029.x>
- Haberstroh, Stefan - Schulte-Körne, Gerd. "The diagnosis and treatment of dyscalculia". *Deutsches Ärzteblatt international* 116/7 (15 Şubat 2019), 107-114. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2019.0107>
- Hannell, Glynis. *Dyscalculia : Action plans for successful learning in mathematics*. Routledge, 2013.

- Jordan, Nancy C. vd. "Delaware longitudinal study of fraction learning: implications for helping children with mathematics difficulties". *Journal of Learning Disabilities* 50/6 (09 Kasım 2017), 621-630. <https://doi.org/10.1177/0022219416662033>
- Kart, Ayse - Kart, Mehmet. "Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: A Review of the literature". *Education Sciences* 11/1 (01 Ocak 2021), 16. <https://doi.org/10.3390/educsci11010016>
- Kaya, Nisa Gökden. "Kapsayıcı eğitim bağlamında 'Hıçkırık' filminin analizi". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 20/80 (2021), 1818-1831. <https://doi.org/10.17755/esosder.845336>
- Kelly, Kathleen. *Identifying, assessing and supporting learners with dyscalculia*. SAGE, 2020.
- Koo, Ryan. "Amateur". *United States: Netflix*. Yayın Tarihi 2018.
- Lee, Malcolm D. "Night school". *United States: Universal Pictures*. Yayın Tarihi 2018.
- Lewis, Clive vd. "The prevalence of specific arithmetic difficulties and specific reading difficulties in 9- to 10-year-old boys and girls". *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 35/2 (07 Şubat 1994), 283-292. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01162.x>
- Lindsay, Ronald L vd. "Impact of attentional dysfunction in dyscalculia". *Developmental Medicine & Child Neurology* 41/9 (Eylül 1999), S0012162299001309. <https://doi.org/10.1017/S0012162299001309>
- Mutlu, Yılmaz. "Diskalkulik çocuklara matematik öğretimi". *Diskalkuli - matematik öğrenme güçlüğüne sahip çocuklara matematik öğretimi*. ed. Y. Mutlu vd. Vizetek, 2022.
- Mutlu, Yılmaz vd. *Diskalkulik çocukların yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Vizetek, 2021.
- Mutlu, Yılmaz vd. "Dokunsay sayı tabletlerinin okul öncesi çocuklarının aritmetik becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi". *İlköğretim Online*, 437-450. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527655>

- Mutlu, Yılmaz. "Math anxiety in students with and without math learning difficulties". *International Electronic Journal of Elementary Education* 11/5 (01 Temmuz 2019), 471-475. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/755>
- Mutlu, Yılmaz vd. "We asked teachers: Do you know what dyscalculia is?" *International Online Journal of Primary Education* 11/2 (31 Aralık 2022), 361-378. <https://doi.org/10.55020/iojpe.1067560>
- Mutlu, Yılmaz - Akgün, Levent. "The effects of computer assisted instruction materials on approximate number skills of students with dyscalculia." *Turkish Online Journal of Educational Technology* 16 (2017), 119-136. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:195978260>
- Mutlu, Yılmaz - Korkmaz, Ebru. "Investigating Clock Reading Skills of Third Graders with and without Dyscalculia Risk". *International Online Journal of Primary Education* 9/1 (2020), 97-110. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iojpe/issue/69689/1111157>
- Nüket, Afat vd. "Gifted filmi bağlamında özel yeteneklilere ve eğitimlerine genel bir bakış". *Journal of Turkish Studies* 15/5 (2020), 2677-2696. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.44413>
- Özkar, Melek. "Türk sinemasında engelli bireyin temsili: 'Tamam mıyız?' ve 'Benim Dünyam' filmleri örneğinde bir değerlendirme". *Kurgu* 28/1 (2020), 159-168. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kurgu/issue/55448/701488>
- Parsons, Samantha - Bynner, John. "Does numeracy matter more?" 2005. https://www.researchgate.net/publication/245969683_Does_Numeracy_Matter_More
- Price, Gavin - Ansari, Daniel. "Dyscalculia: characteristics, causes, and treatments". *Numeracy* 6/1 (Ocak 2013), 1-16. <https://doi.org/10.5038/1936-4660.6.1.2>
- Royer, James M - Walles, Rena. "Influences of gender, ethnicity, and motivation on mathematical performance." *Why is math so hard for some children? The nature and origins of mathematical learning difficulties and disabilities*. 349-

367. Royer, James M.: University of Massachusetts-Amherst, 135 Hicks Way, Amherst, MA, US, 01003: Paul H. Brookes Publishing Co., 2007.

Shalev, Ruth S. "Developmental dyscalculia". *Journal of Child Neurology* 19/10 (01 Ekim 2004), 765-771. <https://doi.org/10.1177/08830738040190100601>

Smithikrai, Chuchai. "Effectiveness of Teaching with Movies to Promote Positive Characteristics and Behaviors". *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 217 (Şubat 2016), 522-530. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.033>

Valentino, Andrea. "The individuals with disabilities education improvement act: Changing what constitutes an 'appropriate' education". *Journal of Law and Health* 20/1 (2006), 139-168.

Vigna, Giulia vd. "Dyscalculia in early adulthood: Implications for numerical activities of daily living". *Brain Sciences* 12/3 (11 Mart 2022), 373. <https://doi.org/10.3390/brainsci12030373>

Wilson, Anna J - Dehaene, Stanislas. "Number sense and developmental dyscalculia." *Human behavior, learning, and the developing brain: Atypical development*. 212-238. New York, NY, US: The Guilford Press, 2007.

Winocour, Alice. "Proxima". *France: Pathé*. Yayın Tarihi 2019.

Wood, Vanessa R. - Laycraft, Krystyna C. "How can we better understand, identify, and support highly gifted and profoundly gifted students? A literature review of the psychological development of highly-profoundly gifted individuals and overexcitabilities". *Annals of Cognitive Science* 4/1 (15 Ağustos 2020). <https://doi.org/10.36959/447/348>

Yıldırım, Ali - Şimşek, Hasan. *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin, 2011.

Yıldız, Kadriye. "Türk sinemasında özel gereksinimli bireylerin temsili: zavalı filmi örneği". *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*. <https://doi.org/10.23863/kalem.2024.279>

EK-1

Film Analiz Formu ve Örnek Kodlama

FİLM	Daki- ka aralığı	Sahne	Diskalkuli özel- liği	Yaşanan zor- luklar	Verilen eği- tim yöntemi
Ama- teur 1 sa 36 dk	01:53- 03:02	Olasılık dersi	Öğretmenin tahtaya yazdığı rakamların ters döndüğünü görüyor	Cep telefonuna kayıt alıyor- kafası karışmış durumda	Kayıt tutma
	07:52- 08:45	Basketbol maçı	Maç süresini gösteren saatin rakamları dönü- yor	Saate bakınca dikkati dağılı- yor. Çok iyi bir oyuncu olma- sına rağmen basketi kaçırı- yor.	Dikkati to- parlama
	10:30- 11:34	Derste cep telefonuna aldığı kay- dı izleme	Matematik çu- bukları ile sayı- ları kavramaya çalışıyor	Yapamadığını anlamadığını söylüyor- bıkmış durum- da çubukları atıyor-annesi destek oluyor yapabilirsin diye	Materyal kullanma
	14:50- 15:18	Basket koçuyla 50 basket atışı	Basket atışı ya- pıyor ama bas- ket koçunun kendi yerine saymasını istiyor	Sayılar odak- lanmadığı için rahatça atış yapıyor-sayı saymaktan uzak duruyor	Dikkati top- lamaya çalı- şıyor
	16:36- 18:53	Koçun ailesini çocuğun basket oku- luna kaydı	Diskalkuli tanı- mı yapıyor. Matematik öğ- renme güçlüğü olduğu açıklanı-	Çocuk kendini aptal hissed- iyor. Yavaş yavaş düzeldi- ğini düşün- üyor	Ebeveyn desteği- yardıma ihtiyaç

		için ikna etmeye çalışması	yor. Öğrenim zorlukları müfredatı gibi özel eğitim dersleri ile yeni gideceği okulda bu sorunun çözülebileceği açıklanıyor.	yor. Özel eğitimle bu sorunun tamamen çözülebileceğine inanıyor. Yardım almak istiyor.	
	24:03-25:50	Ders saatini sorma	Saatın kaç olduğunu arkadaşına soruyor kendi bilmediği için ama derse gireceği sınıfı bulamıyor Ders programını okuyup anlayamıyor	Saatın kaç olduğunu birine sorarak öğreniyor cebir dersini kaçırmak istemiyor kaygılanıyor Bi arkadaşına daha soruyor sınıfını	Yardıma ihtiyaç
	27:44-28:00	Basket maçı	Maç başlama saatine bakınca rakamları karışık görüyor	Maçın başlama saatini bilemiyor, ekranda var ama koça soruyor	Yardıma ihtiyaç-sorusorma
	31:40-32:00	Arkadaşının dalga geçmesi	Teo skorboard okumayı bilmiyor diye dalga geçiliyor	Dalga geçildiği için öfkeleniyor	Odaklanmaya çalışmadikkat toplama-özgüven çalışması
	34:25-35:20	Basket maçı set arası koça konuşma	Skorboard daki saatin rakamları karışık görünüyor dönüyor Süre saatini okuyamıyor	Kafası karışıyor Süre saatini okuyamadığı için üzgün	
	36:30-37:38	Koça basket taktikleri ko-	Koç basket taktikleri anlatırken sayıları anlam-	Kafası karışıyor Koçun anlattığı oyun taktikle-	

		nuşma	landırmada zorlanıyor	rini tam olarak anlamıyor	
	38:03-38:54	Matematik çubukları ile çalışma	Sayılarla verilen basketbol taktiklerini çubuklarla çalışıyor	Sayılarla verilen basketbol taktiklerini anlamakta zorlandığı için çubuklarla çalışıyor	Materyal kullanma
	41:23-42:13	Annesiyle basket atma	Hangi sayıların tek çift olduğunu biliyor ama karıştırıyor. Sağ-sol ayrımı yapamıyor.	Keşke ben de herkes gibi olsaydım diyor. Sayıların tek mi çift mi olduğunu karıştırıyor. Annesi topu sağ elle atıyorsun ama deyince evet ama bunu o an düşünmüyorum diyor.	Ebeveyn desteği-özgüven çalışması

**Kwl (Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim?) Stratejisi'nin Hafif
Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi
Üzerindeki Etkisi**

The Effect Of The Kwl (What Lesson? What Do I Want To Learn? What
Have I Learned?) Strategy On The Reading Understanding Skills Of
Students With Mild Intelligence

Hatice ÖZCAN

YL Mezunu, Bolu Abant İzzet Baysal
Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri ABD,
MA Graduate, Bolu Abant İzzet Baysal
University,
Faculty of Education, Department of
Educational Sciences
Haticeozcan424@gmail.com
ORCID: 0000-0003-0075-0955

Alpaslan KARABULUT

Doç. Dr. Bolu Abant İzzet Baysal
Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri ABD,
Doç. Dr. Bolu Abant İzzet Baysal
University, Faculty of Education, Department
of Educational Sciences
karabulut_a@ibu.edu.tr
ORCID: 0000-00027355-5109

DOI: 10.56720/mevzu.1584792

Makale Bilgisi | Article Information

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 13 Kasım / November 2024

Kabul Tarihi / Date Accepted: 26 Aralık / December 2024

Yayın Tarihi / Date Published: 31 Aralık / December 2024

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Özel Sayı / Special Issue

Atıf / Citation: Özcan, Hatice – Karabulut, Alpaslan. “Kwl (Ne Biliyorum? Ne
Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim?) Stratejisi'nin Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği
Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisi”. *Mevzu: Sosyal
Bilimler Dergisi*, Ö2: Özel Eğitimde Disiplinlerarası Çalışmalar Özel Sayısı (Aralık 2024):
261-287. <https://doi.org/10.56720/mevzu.1584792>

İntihal: Bu makale, ithenticate yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.
Plagiarism: This article has been scanned by ithenticate. No plagiarism detected.
web: <http://dergipark.gov.tr/mevzu> | mailto: mevusbd@gmail.com

Copyright © CC BY-NC 4.0



Öz

Bu araştırmada, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama becerisi kazandırmada KWL Strateji Öğretimi'nin etkisi incelenmiştir. Aynı zamanda, öğrencilerin bu becerileri farklı ortamlara ve kişilere genelleme düzeyleri ile öğretimden bir, üç ve dört hafta sonrasındaki beceri sürdürülebilirlikleri de değerlendirilmiştir. Araştırmaya, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan ikisi kız, biri erkek olmak üzere üç öğrenci katılmıştır. Araştırmada tek denekli desenlerden "Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli" kullanılmıştır. KWL Stratejilerinin etkisini ölçmek amacıyla, öğretim öncesi ve sonrasında öğrencilere okuma parçalarına ilişkin doğru cevap sayıları değerlendirilmiştir. Araştırma, başlama düzeyi, öğretim süreci, öğretim sonu değerlendirme, izleme ve genelleme aşamalarından oluşmaktadır. Araştırma sürecinde elde edilen veriler, veri kayıt formlarına kaydedilerek grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Bulgular, KWL Stratejisinin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan üç öğrencide de etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretim sonrası yapılan genelleme oturumları ile bir, üç ve dört hafta sonraki izleme oturumlarında kazanılan becerilerin sürdürüldüğü görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği, Bilişsel Strateji, Kendini düzenleme Stratejisi, Okuduğunu Anlama, Okuma.

Abstract

The effectiveness of the KWL Strategy was investigated in this light-weight understanding. Also, this is something other than training and it keeps completing generalizations and one, and week after teaching. Three students participated in the research with a simple product variety. Two of these types are girls, one is a boy. In the study, "Between Subject Multiple Probe Model", one of the single-subject research models, was used. During the research process, the effectiveness of KWL strategies was evaluated by students who were using the right education for school education. It includes research initiation, orientation, end-of-teaching evaluation, monitoring and generalization stages. The data obtained during the research process were recorded in the records and evaluated by graphical analysis. It shows that it is an effective idea to investigate the thought on the overview of the research model. At the same time, those that are grown and grown from the roof.

Keywords: Mild Intellectual Disability, Cognitive Strategy, Self-regulation Strategy, Reading Comprehension, Reading.

Etik Beyan	Bu çalışma Alpaslan KARABULUT danışmanlığında 03.08.2022 tarihinde sunduğumuz/tamamladığımız Kw1 (Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim?) Stratejisi'nin Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisi başlıklı yüksek lisans tezi esas alınarak hazırlanmıştır. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğü, Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan (Karar tarihi: 29/03/2021; Karar No: 2021/143) etik izin alınmıştır.
Yazar Katkısı	Çalışmanın Tasarlanması / <i>Conceiving the Study</i>: HÖ (%60), AK (%40) Veri Toplanması / <i>Data Collection</i>: HÖ (%60), AK (%40) Veri Analizi / <i>Data Analysis</i>: HÖ (%60), AK (%40) Makalenin Yazımı / <i>Writing up</i>: HÖ (%60), AK (%40) Makale Gönderimi ve Revizyonu / <i>Submission and Revision</i>: HÖ (%60), AK (%40)

Giriş

Okuma, günlük yaşamımızda ve akademik alanda kullandığımız, yazılı ve görsel materyalleri anlama becerisidir. Toplumlar için kritik bir öneme sahip olan okuma, ses ve harfleri tanıma ve çözme sürecinin ötesinde anlama ve kavrama sürecini de içerir (Çaycı ve Demir, 2006). Bu nedenle, okuma, uzun ve meşakkatli bir süreçtir (Topuz Kanamış, 2014).

Öğrenciler için okuduğunu anlama becerisi, diğer beceriler için temel bir ön koşuldur (Belet ve Yaşar, 2007). Bu beceri, metindeki bilgileri çözme, geçmiş deneyimlerle ilişkilendirme, kelimelerin anlamlarını bilerek cümleleri, paragrafları ve metinleri anlama ve değerlendirme sürecidir (Yılmaz, 2008). Dolayısıyla, öğrencilerin okuduklarını anlamaları son derece önemlidir. Ancak okuduğunu anlama becerisi, zor ve kapsamlı bir süreç olduğundan birçok öğrenci bu alanda zorluklar yaşayabilir. Özellikle ülkemizde, ilköğretim çağındaki

birçok öğrenci okuduğunu anlamakta zorlanmakta ve bu konuda anne-babalarından yardım istemektedir (Çetrez vd., 2016). Okuduğunu anlayabilen öğrenciler, akademik olarak başarılı kabul edilir ve bu durum öğrencilerde özgüven gelişimine katkıda bulunur (Yılmaz, 2008).

Özgüveni gelişen öğrenciler, genellikle topluma daha kolay adapte olurlar. Diğer yandan, metni anlayamayan öğrenciler, genellikle derslerinde başarısız olabilirler, bu da özgüvenlerinin azalmasına ve çaresizlik duygularının artmasına neden olabilir (Çetrez vd., 2016). Bu yüzden, metin anlama becerisi her öğrenci için hayati önem taşıyan ve üzerinde durulması gereken bir yetenektir. Özellikle özel gereksinimleri olan öğrenciler, bu durumdan daha olumsuz etkilenebilirler. Hafif düzeyde zihinsel engeli olan öğrenciler, genellikle okuma, yazma ve anlama konularında zorluk çekerler ve özellikle okumakta güçlük çekebilirler (Güldenoğlu, 2008). Metin anlama becerisi, topluma uyum sağlama ve akademik başarı için temel bir gereklilik olduğundan, hafif düzeyde zihinsel engeli olan öğrencilerin akademik başarısını ve topluma uyumunu önemli ölçüde etkileyebilir (Dündar ve Akyol, 2014).

Cavkaytar (2011) tarafından belirtildiği üzere, göre hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin eğitiminde, bağımsız bir şekilde yaşayarak topluma entegre olmaları ve toplumla uyum içinde olmaları hedeflenmektedir. Bu sebeple, hafif düzeyde zihinsel engeli olan bireylerin okuduğunu anlama becerisine sahip olmaları son derece önemlidir. Ayrıca, hafif düzeyde zihinsel engeli olan bireyler, genellikle normal gelişim gösteren bireylere benzer özellikler sergileyen bir gruptur. Okul çağına gelen birçok hafif düzeyde zihinsel engeli olan bireyin, engeli fark edilmeyebilir. Aynı zamanda, hafif düzeyde zihinsel engeli olan bireyler, okuduğunu anlama konusunda eğitilebilir ve öğrenebilir düzeydedir. Bu nedenle, engelden etkilenen hafif düzeyde zihinsel engeli olan bireylerin, okuduğunu anlama becerilerindeki olumsuz etkileri azaltmak için, normal gelişim gösteren bireylerin doğal süreç içinde öğrendiği birçok okuduğunu anlama becerisinin hafif düzeyde zihinsel engeli olan bireylere kazandırılması gerekmektedir (Ataman, 2003).

Güldenoğlu (2008) tarafından belirtildiğine göre, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama konusundaki zorluklarının önemli nedenlerinden biri, öğretimde geleneksel yöntemlerin kullanılmasıdır.

Geleneksel yöntemlerde genellikle metin okutulur, ardından metinle ilgili sorular sorulur ve öğrenciden metni özetlemesi istenir. Öğrencilere ne yapmaları gerektiği açıklanır, ancak nasıl yapılması gerektiği konusunda yeterli rehberlik yapılmadığı düşünülmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin soruları yanıtlarken zorlandıkları ve cevaplayamadıklarında öğretmenlerin doğru cevapları vererek örnek olmaya çalıştıkları gözlemlenmektedir. Yapılan çeşitli araştırmalar, hafif düzeyde zihinsel engeli olan öğrencilerle geleneksel yöntemlerin kullanıldığı çalışmaların, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde çeşitli zorluklar yaşamalarına neden olduğunu ortaya koymuştur (Güngör ve Açıkgoz, 2005; Koç, 2011; Yüksel, 2019).

Okuduğunu anlama stratejileri genellikle okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası ve okuma sürecinin tamamında kullanılan farklı yaklaşımlar olarak dört ana gruba ayrılabilir. Örneğin, okumadan önce metni gözden geçirme, başlığına ve görsellerine bakma; okuma sırasında sorular sorma ve okuduklarını özetleme; okuma sonrasında ise metni özetleme, grafikler oluşturma gibi stratejiler kullanılabilir. Bunun yanı sıra, üst bilişsel stratejiler de önemli bir yere sahiptir ve bu stratejiler, öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemelerine yardımcı olan kendine talimat verme gibi becerileri içerir (Çiltas, 2011). Bu üst bilişsel stratejiler sayesinde öğrenciler, öğrenmeyi öğrenerek bir üst öğrenme seviyesine geçebilirler (Rasmussen ve Nurhan, 2017).

Gökbulut (2019) tarafından belirtildiği üzere, hafif düzeyde zihinsel engeli olan öğrencilerin, okuduğunu anlama sürecinde daha çok anlamda zorluk yaşadığı vurgulanmaktadır. Bu sebeple, literatür incelendiğinde, okuduğunu anlama becerilerinin bilişsel ve üst bilişsel stratejilerle öğretime yönelik çalışmalara rastlanmaktadır. Araştırmacılar, okuma akıcılığı ve doğruluğu yerine okuduğunu anlama becerilerine odaklanarak etkili müdahale stratejileri üzerinde araştırmalar yapmışlardır (Reid ve Lienemann, 2006; Houtveen ve Grift, 2007; Berkeley vd., 2011).

Muijselaar ve diğerleri (2017) tarafından belirtildiği üzere, okuduğunu anlama sürecinde kullanılan bilişsel stratejiler genellikle okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olarak sınıflandırılabilir. Okuma öncesi stratejiler, okumanın amacını belirleme, metni ön inceleme yapma, metnin görsellerine bakarak anlam çıkarma gibi becerileri içerir ve anlama sürecine katkıda bulunur

(Doğanay-Bilgi ve Özmen, 2014). Okuma sırasında kullanılan stratejiler, metni anlamak için faydalı olabilir. Bu stratejiler arasında metni okurken not alma, anladığı yerde hızlı ilerleme ancak anlamadığı yerde yavaşlama veya duraklama, sözlük kullanma, metni işaretleyerek vurgulama gibi yöntemler bulunur (Doğanay-Bilgi ve Özmen, 2014). Okuma sonrası stratejiler ise metni daha derinlemesine anlamaya ve yorumlamaya yardımcı olur; bu kapsamda öğrenciler, anlama sorularına yanıt verme, özetleme yapma, tablo veya grafik oluşturma gibi yöntemler kullanabilirler (Doğanay-Bilgi ve Özmen, 2014). Literatürde, okuma öncesi, sırası ve sonrasının birlikte ele alındığı stratejilere de rastlanmaktadır (Doğanay-Bilgi ve Özmen, 2014; Özak, 2017). Bu stratejiler, okuma sürecinin her aşamasında kullanılan bütünsel stratejilerdir. Literatürde paket halinde sunulan stratejilere örnek olarak Stratejik Not Alma, Karşılıklı Öğretim (Reciprocal Teaching), Çoklu Geçiş Stratejisi (Multipass), Kavram Haritaları ve Grafik Örgütlemeler (Concept Map and Graphic Organizers), İşbirlikli Stratejik Okuma, İTS, POSSE, Uyarlanmış Çok Ögeli Stratejiler ve K-W-L stratejisi gösterilebilir (Epçaçan, 2009).

Epçaçan (2009) tarafından belirtildiği üzere, paket halinde sunulan stratejiler, çeşitli stratejileri içerdiği için okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine çok yönlü katkı sağlayabilir. Bu stratejilerden biri olan KWL Stratejisi, Ogle (1986) tarafından geliştirilmiş olup okuma öncesi, sırası ve sonrasında bilgiyi bağlama ve anlama sürecini destekleme amacı taşır. Bu stratejinin üç sütunu vardır: K (Ne biliyorum?) sütunu, öğrencilerin okumadan önce metin hakkında bildiklerini yazdıkları beyin fırtınası sütunudur. Ardından W (Ne öğrenmek istiyorum?) sütunu gelir; öğrenciler, metinden ne öğrenmek istediklerini soru ve cevap şeklinde bu sütuna yazarak okuma esnasında bu soruları cevaplayabilirler. Okuma sonrasında ise L (Ne öğrendim?) sütununda öğrenciler, metinden öğrendiklerini yazarak özetleme yaparlar. KWL Stratejisi farklı varyasyonlarda da kullanılmaktadır. Bunlar arasında KWHL (Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Nasıl öğrendim? Ne öğrendim?), KWLS (Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim? Hâlâ ne öğrenmek istiyorum?) gibi formatlar bulunmaktadır (Johnson, 2006).

Hafif düzeyde zihinsel engeli olan ve okuduğunu anlama becerilerinde zorluk yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama yeteneklerini geliştirmek için uygulanan bilişsel stratejilerin etkili olduğu, uluslararası ve ulusal literatürde

açıkça belirtilmektedir (Berkeley vd., 2011; Doğanay Bilgi ve Özmen, 2014; Epçaçan, 2009; Houtveen ve Grift, 2007; Malone ve Mastropieri, 1991; Muijselaar vd., 2017; Özak, 2017; Reid ve Lienemann, 2006).

Ayrıca, okuduğunu anlama çalışmalarında Kendini Düzenleme Stratejisi Gelişimi Yaklaşımı'nın kullanılması, stratejilerin öğrenilmesinde etkili bir öğretim yöntemi olarak kabul edilmektedir (Berkeley vd., 2011; Epçaçan, 2009; Doğanay Bilgi ve Özmen, 2014).

Araştırmanın Amacı

KWL (Ne biliyorum? Ne Öğrenmek istiyorum? Ne Öğrendim?) stratejisinin okuduğunu anlamada hafif düzeyde zihin yetersizliği olan 3 öğrenci üzerindeki etkililiğini belirlemektir. Araştırmada bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin (bilgi veren metinleri) okuduğunu anlama becerisinde KWL Stratejisi öğretimi etkili midir?
2. Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde KWL Stratejisi kullanımı 1, 3 ve 4 hafta sonra korunmakta mıdır?
3. Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde KWL Stratejisi öğretimi yapıldıktan sonra kazandıkları farklı metin türleri (öyküleyici) genelleme de etkili midir?
4. KWL Stratejisi öğretimine ilişkin öğrencilerin görüşleri nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Tek denekli araştırmalar, her bir denekte bağımsız değişkenin etkisini değerlendirmek amacıyla, standart koşullarda tekrarlanan ölçümlerle gerçekleştirilen bir araştırma türüdür (Gast, 2010). Bu çalışmada tek denekli araştırma desenlerinden "denekler arası çoklu yoklama deseni" kullanılmıştır. Bu desen, bir yöntemin belirli bir hedef davranış üzerindeki etkisinin, aynı özellikleri taşıyan birden fazla denekte incelenmesine olanak tanır (Gast, 2010).

Araştırmanın amacı, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla KWL Stratejisi öğretiminin

etkisini en az üç denekte incelemektir. Bununla birlikte, becerilerin kalıcılığını değerlendirebilmek için "denekler arası çoklu yoklama deseni" tercih edilmiştir. KWL Stratejisi öğretimi tamamlandıktan sonra stratejiye ilişkin sosyal geçerlik verileri de toplanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmaya, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Bursa ilinde yer alan bir Özel Eğitim Meslek Okulu'nda eğitim gören, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış ve bağımsız okuma becerisi kazanmış üç öğrenci katılmıştır. Bu öğrenciler, okuduklarını anlamada güçlük çeken bireyler arasından belirlenmiştir. Katılımcı seçiminde şu ölçütlere dikkat edilmiştir:

a) Akıcı okuma becerisine sahip olup, metni anlamına uygun şekilde tonlama ve vurgu ile okuyabilen (Ehri & Wilce, 1983), b) Dakikada en az 45 kelimayı doğru okuyabilen, c) Okudukları metinle ilgili en az üç anlama sorusuna doğru yanıt verebilen öğrenciler.

Araştırmada, öğrencilerin okuma yeteneklerinin etkili olabilmesi için metinleri %90 doğrulukla okuyabilen öğrenciler tercih edilmiştir. Bu doğruluk düzeyini sağlamak adına, 15-17 yaş aralığında, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı konmuş öğrenciler seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada bağımlı değişkenlerin ölçülmesi için farklı veri toplama araçları kullanılmıştır: Bilgi Verici Metin Kağıdı, KWL Stratejisi İzleme Kağıdı, Okuduğunu Anlama Soruları Kağıdı, Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi, Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi, Okuma Performansı Kayıt Çizelgesi, Strateji Gözlem Formu, Gözlemci Güvenirliği Kayıt Formu, Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu ve Sosyal Geçerlik Anketi. Aşağıda, bu araçların nasıl kullanıldığı ve veri toplama sürecine ilişkin bilgi verilmiştir.

Bu araştırmada iki ana veri türü toplanmıştır: etkililik ve izleme verileri, genelleme verileri ile okuduğunu anlama kayıt çizelgesinden alınan sosyal geçerlik verileri. Takip eden bölümde verilerin toplanması ve değerlendirilmesine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Etkililik ve İzleme Verilerinin Toplanması ve Puanlanması

Öğrencilerin başlangıç seviyesinde, öğretim sonunda ve izleme döneminde metin sorularını doğru yanıtlama becerileri değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sürecinde öğrenciye, "Seninle metin sorularını cevaplayacağız," açıklaması yapılmış ve ardından "metin okumaya hazır mısın?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciden "hazırım" yanıtı alındıktan sonra, metin kağıdı öğrencinin önüne konulmuş ve "Bu metni dikkatle oku ve cevapla" yönergesi verilerek değerlendirme başlatılmıştır. Öğrenci tamamladığında teşekkür edilerek metin kağıtları geri alınmıştır. Ardından, Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi'ne öğrenciye verilen metin sorularından kaçının doğru, kaçının yanlış olduğu ve kaç sorunun boş bırakıldığı kaydedilmiştir. Sorularda beklenen cevabı vermek doğru olarak kabul edilirken, istenenden farklı bir cevap yanlış olarak değerlendirilmiştir; boş bırakılan sorular da yanlış olarak kaydedilmiştir. İzleme verileri, aynı yöntemi izleyerek toplanmış ve puanlanmıştır.

Genelleme Verilerinin Toplanması ve Puanlanması

Genelleme verileri, öğrencilerin farklı metinlerde kullandıkları KWL stratejisinin sınıf ortamına taşınabilme durumunu değerlendirmek için toplanmıştır. Sınıf ortamında Türkçe derslerinde verilen metinlerdeki soruları cevaplar-ken öğrencilerin uyguladığı KWL stratejisi Strateji Gözlem Formu'na kaydedilmiştir. Bu süreç, etkililik verilerinin toplandığı ve değerlendirildiği yöntemle yapılmıştır.

Güvenirlilik Verilerinin Toplanması

Araştırma süresince gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verileri toplanmıştır. Bu veriler, her oturumun başlangıcında ve sonunda numaralandırılarak, tarafsız bir değerlendirme tablosu ile kontrol edilmiştir. Oturumların en az %30'unda gözlemciler arası ve uygulama güvenirliği verileri kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu bölümde, bağımlı değişkenlerin analizine yönelik uygulamalar açıklanmıştır.

Etkililik Verilerinin Analizi

Araştırmada, katılımcıların okudukları metinlerle ilgili soruları yanıtlamaları üzerinden elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Genelleme ve İzleme Verilerinin Analizi

Araştırmada, KWL Stratejisi'nin okuduğunu anlama sorularını yanıtlama üzerindeki etkisi çizgi grafiği ile gösterilmiş ve görsel analiz yapılmıştır. Grafikte, yatay eksenle oturum sayısı, dikey eksenle ise doğru cevap sayısı gösterilmiştir.

Gözlemciler Arası Güvenilirlik Verilerinin Analizi

Araştırmada tüm değerlendirme aşamaları kapsanarak her öğrenciden en az %30'luk veri örneği alınmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik, araştırmacı ve gözlemcinin aynı görüşte olduğu veri sayısının toplam görüş birliği ve ayrılığına bölünmesi ve sonucun 100 ile çarpılmasıyla elde edilmiştir (House vd., 1981). Bu çalışmada, gözlemciler arası güvenilirlik başlama düzeyi için %87, öğretim oturumları için %86, izleme oturumları için %97, genelleme oturumları için %88 olarak hesaplanmıştır.

Uygulama Güvenirliği Analizi

Uygulamanın her aşaması için analiz yapılmıştır. Güvenirlik formlarının kullanımı konusunda gözlemciler bilgilendirilmiştir. Uygulama güvenirliliği, gözlemlenen uygulayıcı davranışının, planlanan davranışa oranlanmasıyla belirlenmiştir (Billingsley, White ve Munson, 1980). Bu araştırmada, başlama düzeyinde %93,3, öğretim sonrası oturumlar için %88, izleme oturumları için %93,3, genelleme oturumları için %90 uygulama güvenirliliği elde edilmiştir.

Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi

Sosyal geçerlik anketleri aracılığıyla elde edilen veriler nitel analiz yöntemleriyle değerlendirilmiş ve bu veriler yorumlanmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

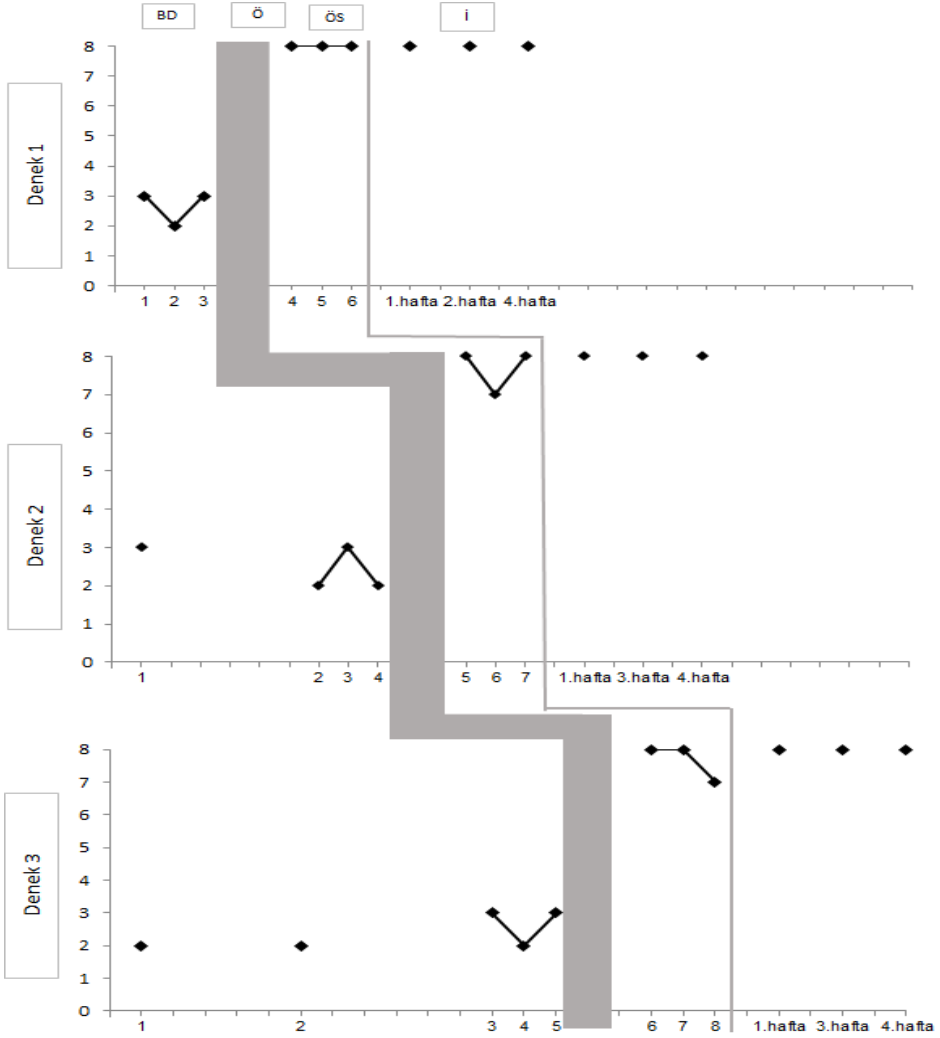
Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; (Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan), (29/03/2021), (2021/143) sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR

Bu araştırma KWL Stratejisinin okuduğunu anlamada hafif düzeyde zihin yetersizliği olan 3 öğrenci üzerindeki etkililiğini belirlemek, bir üç ve dört haftalar sonra kalıcılığını öğrenmek ve genelleme durumlarını belirlemek ayrıca öğrenciler üzerindeki sosyal geçerliliğini saptamak için yapılmıştır. İzleyen bölümde araştırma bulgu ve yorumlarına yer verilmiştir.

Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinde KWL Stratejisi Öğretimi Etkililiğine İlişkin Bulgular

Bu araştırmada hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinde KWL Stratejisinin öğretime ilişkin başlama düzeyi, öğretim sonu ve izleme bulguları Şekil 1’de gösterilmiştir.



BD: Başlama Düzeyi, Ö: Öğretim, ÖS: Öğretim Sonu, İ: İzleme

Şekil 1. KWL Stratejisinin Okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisine ilişkin Başlama Düzeyi, Öğretim Sonu ve İzleme Bulguları

Çalışmanın verilerine göre, birinci denek, öğretim öncesi dönemde okuma metinlerine yönelik anlama sorularından birinci oturumda 3, ikinci oturumda

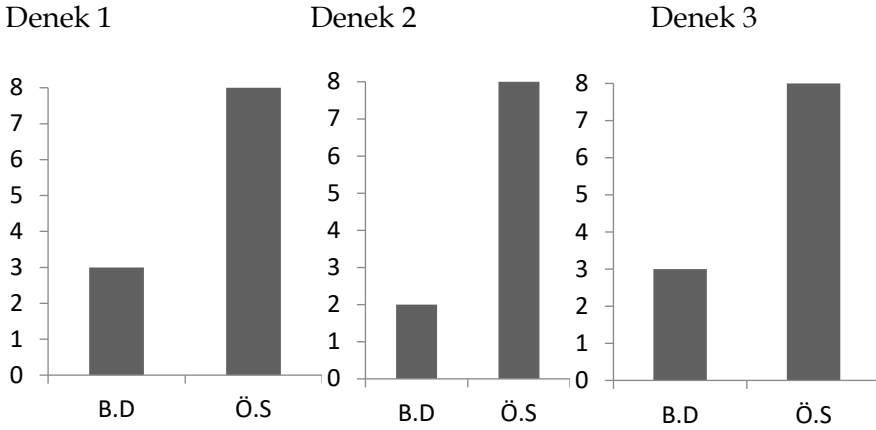
2 ve üçüncü oturumda 3 soruya doğru yanıt vermiştir. KWL (Ne Biliyorum, Ne Öğrenmek İstiyorum, Ne Öğrendim) stratejisinin uygulanmasından sonra ise 8 soruya en az 7, en fazla 8 doğru yanıt vererek ortalama 8 doğru yanıtı ulaşmıştır. Öğretim sonrasında kalıcılık ölçümleri amacıyla gerçekleştirilen 1., 2., ve 4. haftalardaki izleme oturumlarında da denek, tüm sorulara doğru cevap vermeye devam etmiştir ve performansında bir azalma gözlemlenmemiştir.

İkinci denek, öğretim öncesinde birbirinden farklı dört okuma metninden aldığı 8 anlama sorusuna; birinci oturumda 3, ikinci oturumda 2, üçüncü oturumda 3 ve dördüncü oturumda 2 doğru yanıt vermiştir. KWL stratejisi öğretiminin ardından ise denek, 8 soruya en az 7, en fazla 8 doğru yanıt vererek yine ortalama 8 doğru yanıt düzeyine ulaşmıştır. Kalıcılığı değerlendirmek için yapılan izleme oturumlarında (1., 3. ve 4. hafta) yine tüm sorulara doğru cevap vermiş, bu denneğin doğru cevap sayısında da bir düşüş gözlemlenmemiştir.

Üçüncü denek, öğretim öncesinde farklı beş metinle gerçekleştirilen oturumlarda 8 anlama sorusundan ilk oturumda 2, ikinci oturumda 2, üçüncü oturumda 3, dördüncü oturumda 2 ve beşinci oturumda 3 soruya doğru cevap vermiştir. KWL stratejisi öğretimi sonrasında denek, 8 soruya en az 7 doğru cevap vermiş, ortalamada ise 8 soruya doğru yanıt sağlamıştır. Kalıcılığı ölçmek için yapılan 1., 3. ve 4. haftadaki izleme oturumlarında ise tüm sorulara doğru yanıt vererek performansını korumuştur. Yapılan izleme çalışmalarında, deneklerin sorulara doğru yanıt verme sayısında herhangi bir azalma olmamıştır.

Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinde KWL Stratejisi Farklı Türdeki Metinleri Genelleme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmada hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinde KWL Stratejisinin farklı türdeki metinleri genelleme ilişkin başlama düzeyi ve öğretim sonu bulguları Şekil 2’de verilmiştir.



BD: Başlama Düzeyi, ÖS: Öğretim Sonu

Şekil 2. Deneklerin okuduğunu anlama becerilerinde farklı türdeki metinleri genelleme ilişkin öğretim öncesi ve öğretim sonu okuduğunu anlama sorularına cevap verme bulguları.

Birinci denek öğretim öncesinde sekiz anlama sorusundan 3 okuduğunu anlama sorusuna doğru cevap vermiştir. Öğretim sonrasında ise 8 soruya doğru cevap vermiştir. İkinci denek öğretim öncesinde 2 okuduğunu anlama sorusuna doğru cevap vermiştir. Öğretim sonrasında ise 8 soruya doğru cevap vermiştir. Üçüncü denek öğretim öncesinde 3 okuduğunu anlama sorusuna doğru cevap vermiştir. Öğretim sonrasında ise 8 soruya doğru cevap vermiştir. Genelleme bulguları test edilirken üç denekğin okuduğunu anlamadaki performanslarını farklı metin türlerine genelleleyebildiği bulunmuştur.

Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmanın toplumsal geçerliliğini değerlendirmek amacıyla "Sosyal Geçerlik Öğrenci Formu" hazırlanmış ve araştırmaya katılan öğrencilere öğretim sürecinin sonunda uygulanmıştır. Bu form üzerinden elde edilen bulgular, araştırmanın sosyal geçerlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin, "KWL Stratejisi metin sorularını cevaplarken bana yardımcı olur" ifadesine tamamının "Her Zaman" (3) olarak yanıt vermesi, bu stratejinin metin soruları çözme noktasında etkili ve yardımcı bir araç olarak algılandığını ortaya koymuştur. Öğrenciler ayrıca "Türkçe derslerinde metin cevaplarken

KWL Stratejisini kullanacağım" şeklindeki maddeye de tümüyle "Her Zaman" (3) cevabını vererek, bu stratejiyi derste sürekli olarak kullanmayı planladıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrenciler, KWL Stratejisini kullanmanın kolay olduğunu ve stratejinin öğretiminde kullanılan materyallerin eğlenceli olduğunu ifade etmişlerdir. "KWL Stratejisi kullanmak çok kolaydı" maddesine verilen "Her Zaman" (3) yanıtları, stratejinin uygulanabilirliğini ve kullanımının öğrenciler tarafından ne denli anlaşılır ve pratik bulunduğunu gösteriyor. Ayrıca, "KWL Stratejisinin nasıl kullanıldığını öğrenirken çok eğlendim" ifadesine de tüm öğrencilerin benzer şekilde olumlu yanıtlar verdiği, öğrenme sürecinin öğrenciler için keyifli ve öğretici bir deneyim sunduğu anlaşılmaktadır.

Çalışma kâğıtları hakkında öğrenciler, "KWL Stratejisini öğrenirken kullandığımız çalışma kâğıtları çok hoşuma gitti" maddesine yine "Her Zaman" (3) yanıtını vererek, kullanılan materyallerin öğrenme sürecine katkı sağladığını ve bu materyallerin kendileri için ilgi çekici olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrenciler ayrıca, "KWL Stratejisinin öğretimi dersleri benim kolayca stratejiyi anlamamı sağladı" ve "KWL Stratejisindeki şemaları kullanırken çok eğlendim" maddelerine de "Her Zaman" (3) yanıtlarını vermiştir. Bu bulgular, stratejinin öğretim sürecinin öğrencilerin anlamasını kolaylaştırdığını ve şemaların kullanımının öğretici ve eğlenceli bir öğrenme deneyimi sunduğunu göstermektedir.

Son olarak, öğrenciler, "KWL Stratejisindeki şemalar benim metin sorularını cevaplamama çok yardımcı oldu" ve "Sesli düşünme benim çok işime yaradı" gibi maddelere verdikleri "Her Zaman" (3) yanıtlarıyla, bu stratejilerin metin çözme ve düşünme süreçlerine olan katkılarını vurgulamışlardır. Ayrıca, "Metin sorularını cevaplariken güçlük yaşayan arkadaşlarımla KWL Stratejisini tavsiye ederim" maddesine de "Her Zaman" (3) cevabı vererek, KWL Stratejisi'nin başkalarına da faydalı olacağı görüşünü dile getirmişlerdir.

Bu sonuçlar, araştırmaya katılan öğrencilerin KWL Stratejisini yüksek bir memnuniyetle benimsediklerini ve stratejinin öğrenme süreçlerini kolaylaştıran, eğlenceli ve faydalı bir araç olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, araştırmanın sosyal geçerliliği yüksek bulunmuş ve KWL

Stratejisinin öğrenciler tarafından etkin bir şekilde kullanıldığı sonucuna varılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, KWL Stratejisinin, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olan etkisini incelemiştir. Araştırma, bu stratejinin söz konusu öğrenci grubunun okuduğunu anlama becerilerine olan katkısını, stratejinin uygulanmasının ardından 1., 3., ve 4. haftalarda gerçekleştirilen izleme oturumları ile genellenebilirliğini incelemiştir. Bulgular, KWL Stratejisinin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin çeşitli metin türlerindeki okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğrenci görüşleri de bu stratejinin kullanımının yararlarına dair önemli veriler sunmaktadır. Araştırma bulgularından hareketle, KWL Stratejisinin zihinsel yetersizlik gösteren bireylerin eğitiminde kullanılmasının faydalarını ortaya koymakta ve literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın ilk bulgusu, KWL Stratejisinin söz konusu öğrenci grubunun okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğine işaret etmektedir. Araştırmada, katılımcıların metinlerle ilgili sorulara verdikleri doğru cevap sayısında bir artış kaydedilmiş, üç katılımcı eğitim sonrasında %90'ın üzerinde okuduğunu anlama sorularına doğru cevap verdikleri görülmüştür. Bu bulgular, KWL Stratejisinin hafif zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuduğunu anlama becerisi üzerine yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlarla paralellik gösterdiğini göstermektedir. Bu bağlamda, Hill ve arkadaşları (1998), Jared (1997), Michael (1998) ve Ogle (1986) tarafından yapılan çalışmalarla benzerlikler bulunmuştur. Bu çalışma, KWL Stratejisinin hafif zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için etkili bir okuduğunu anlama yöntemi olabileceğini göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde destekleyici ve kolaylaştırıcı unsurların gerekliliğine işaret etmektedir (Kamaz, 2012). Ayrıca, öğrenme süreçlerinde okuduğunu anlama stratejilerinin ve bilişsel stratejilerin kullanımının, bu becerilerin kolaylaşmasına ve okuma motivasyonunun artmasına katkı sağladığı belirtilmiştir (Coşkun ve

ark., 2014; Mastropieri ve Scruggs, 1997; Pressley vd., 1995). Alanyazın, okuduğunu anlama becerilerinin bilişsel stratejiler aracılığıyla öğretilmesinin kanıta dayalı bir yaklaşım olduğunu göstermiştir (Afflerbach vd., 2008; Baier, 2005; Echeverri Acosta ve McNulty Ferri, 2010). Bu bulgular doğrultusunda, araştırma kapsamında bilişsel stratejilerin öğretimi hedeflenmiştir. Araştırmının sonuçları, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için bilişsel stratejilerin etkililiğine dair önemli kanıtlar sunmaktadır. Özellikle, KWL stratejisi, öğrencinin eski ve yeni bilgileri karşılaştırmasını, bilgiyi kendi anlayışına göre düzenlemesini ve dikkatini bilgiye yoğunlaştırmasını sağlayarak okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Sonuç olarak, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarında bu stratejinin kullanımı önemli bir rol oynamaktadır (Anderson, 1984).

KWL Stratejisinin uygulanmasındaki ilk adım, okuyucuların metinle ilgili tahminlerde bulunmalarını ve eski bilgilerini çağrıştırmalarını içerir. Bu süreç, metin başlığını ve resimlerini inceleyerek gerçekleştirilir. Tahmin etme süreci, metni veya metnin bir bölümünü okumadan önce yapılan farklı aktiviteleri içerir ve bu aktiviteler sayesinde metinde olabilecekler hakkında çıkarımlar yapılır (Palincsar ve Brown, 1986). KWL Stratejisinin "Ne Biliyorum" aşamasında, öğrenciler eski bilgilerini ve resimlerle hikâyenin başlığını ilişkilendirerek tahminlerde bulunurlar. Okuma sürecinde ise, öğrencilerin belirli noktalarda durarak sorular sorması, bu sayede okuma motivasyonu ve dikkatini artırması hedeflenir (Duman ve Aarsal, 2015). Okuma sırasında kullanılan stratejiler arasında not alma, altını çizme ve soru sorma yer alır. Bu çalışmada, öğrenciler okuma sırasında "Ne Öğrenmek İstiyorum" bölümüne ilgili notları almışlardır. Okuma sonrasında, öğrencilerin metin hakkında ne anladıklarını strateji kağıdına yazmaları amaçlanmış, bu şekilde metin hakkında tahmin yapma, eski bilgilerle ilişkilendirme, dikkatini metne yoğunlaştırma ve özetleme yapma süreçleri gerçekleştirilmiştir. Özetleme, öğrencinin metinden genel olarak neler anladığını belirlemede yardımcı olan yaygın bir stratejidir (Çetinkaya vd., 2020). "Neler Öğrendim" aşamasında öğrencilerin özetleme yapmaları sağlanmıştır. Bu stratejinin uygulanması sırasında model olma, rehberlik ve sonunda bağımsız uygulamaya geçiş süreçleri başarıyla tamamlanmıştır. Tokgöz ve Işık'ın (2020) çalışması bu bulguları desteklemektedir. KWL Stratejisinin, tahmin

etme, not tutma, özetleme yapma gibi aşamalarını içeren ve kendini düzenleme stratejisi ile sunulan bu araştırma, bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde KWL Stratejisinin etkin olduğunu göstermektedir (Tokgöz ve Işık, 2020). Ayrıca, Türkiye'de yapılan bir çalışmada, KWL Stratejisinin hayat bilgisi dersindeki akademik başarıya olan etkisi incelenmiş ve bu stratejinin akademik başarıyı artırdığı tespit edilmiştir (Tokgöz ve Işık, 2020). Bu çalışmalar, KWL Stratejisinin etkililiğini çeşitli açılardan ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada, KWL Stratejisinin uygulanması sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama ile ilgili metinlere verdikleri doğru cevapların sayısında gözle görülür bir artış kaydedilmiştir. Başlangıç aşamasında, yani eğitim sürecinden önce, öğrencilerin doğru cevap verme oranı %24'ü geçmemekteyken, eğitim sonrası ve izleme oturumlarında bu oran %100'e ulaşmıştır. Eğitim sürecinde, strateji öğretiminin ilk aşaması olarak, uygulamacı tarafından model olma yöntemi kullanılmış, daha sonra öğrencilere rehberlik edilmiştir. Stratejinin genelleştirilmesi ve kalıcılığının sağlanması amacıyla, stratejinin ne zaman ve nasıl kullanılacağına dair açık yönergeler verilmiştir. Bu süreç, stratejinin etkin bir şekilde uygulanmasına ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde belirgin bir gelişme göstermelerine yardımcı olmuştur.

KWL Stratejisinin uygulanmasını takiben, öğrencilerin tahmin etme ve geçmiş bilgilerden çıkarım yapma yeteneklerinde önemli bir gelişme gözlemlenmiştir. Öğrenciler, stratejinin uygulandığı başlangıçtaki öğretim sürecine kıyasla, daha etkili tahminler yapabilme becerisi kazanmışlardır. Bu süreçte, okudukları metinlerin kritik noktalarını not alma ve altını çizme gibi stratejileri benimsemişlerdir. Ayrıca, metni okurken kendilerine sorular sorma ve okuma sonrasında metni kendi cümleleriyle açıklama becerilerini geliştirmişlerdir. Sürecin sonunda, öğrenciler uyguladıkları adımları gözden geçirme ve değerlendirme yeteneklerini artırmışlar, bu sayede hatalı veya eksik buldukları alanları düzeltebilme yetisini kazanmışlardır. Bu gelişmeler, KWL Stratejisinin öğrencilerin metinleri daha derinlemesine anlamalarına ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Kendini düzenleme stratejileri gelişimi yaklaşımı odaklı hazırlanmış olan öğretim sürecinde, KWL Stratejisinin uygulanmasıyla ilgili aşamalar

öğrencilere ayrıntılı olarak tanıtılmıştır. Bu süreçte, stratejinin her bir adımının neyi içerdiği, aşamaların sıralaması ve stratejinin amacı ile önemi öğrencilere açıklanarak, stratejiyi benimsemeleri ve öğrenmeleri teşvik edilmiştir. Bu yaklaşım, öğrencilerin stratejiye yönelik motivasyonunu artırmıştır. Öğretim sürecinin model olma aşamasında, eğitimci tarafından KWL Stratejisinin metin okuma ve anlamada nasıl uygulanacağı gösterilmiştir. Eğitimci, örnek bir metin üzerinden stratejinin tüm aşamalarını ve bu aşamalarda kullanılacak destekleyici araçların nasıl ve hangi sırayla uygulanacağını pratik bir şekilde modellemiş ve bu süreci yüksek sesle açıklayarak kendini yönlendirmiştir. Modelleme süreci, öğrencilerin stratejiyi ve bu strateji kapsamındaki faaliyetleri bağımsız bir şekilde uygulayana kadar devam etmiştir. Ardından rehberli uygulama aşamasında, öğretmen öğrencilere rehberlik yapmış, ancak bu rehberliği zamanla azaltarak öğrencilerin bağımsızlık kazanmalarını sağlamıştır. Son olarak, bağımsız uygulama aşamasında, öğrencilere stratejiyi bağımsız bir şekilde uygulamaları için fırsat verilmiş ve bu süreçte başarılı olmuşlardır. Bu öğretim yöntemi, alanyazında belirtildiği üzere, ölçüt temelli bir yaklaşım olup, öğrencilerin KWL Stratejisini bağımsız bir şekilde uygulamalarında etkili olmuştur (Açıkgöz, 1996; Açıkgöz, 1997; Berkeley vd., 2011; Özkal vd., 2002).

Sonuç olarak Bilişsel strateji öğretim ilkeleri hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin öğrenme özellikleri üzerinde etkili bir yöntem olması ve kendini düzenleme stratejileri ile sunularak kullanılması deneklerin metinleri okurken gereken stratejileri doğru şekilde yapmalarına ve okuduğunu anlama sorularına doğru cevap vermelerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci bulgusu, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerde KWL Stratejisinin kalıcılığının izlenmesiyle ilgilidir. KWL Stratejisi öğretiminin ardından, 1., 3. ve 4. haftalarda gerçekleştirilen izleme oturumlarında, katılımcıların öğrendikleri davranışları sürdürdükleri gözlemlenmiştir. Üç farklı denek üzerinde yapılan bu izleme oturumlarında her biri, sorulan 8 sorunun tamamına doğru cevap vererek %100 başarı oranına ulaşmıştır. Bu sonuçlar, strateji öğretiminin kalıcılığını sağlamaya yönelik çalışmaların, daha önceki çalışmaların kalıcılıkla ilgili bulgularıyla uyumlu olduğunu göstermektedir (Doğanay Bilgi, 2009; Güldenoğlu ve Kargın, 2012; Hill vd., 1998; Jared, 1997; Michael, 1998; Ogle, 1986; Özak, 2017; Tokgöz ve Isık, 2020). Bu bulgular,

KWL Stratejisinin öğretiminin hafif zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuduğunu anlama becerilerinde kalıcı bir etki bıraktığını göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü bulgusu, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, KWL Stratejisini farklı ortamlar ve metin türlerine uygulayabilme yeteneği ile ilgilidir. Gerçekleştirilen genelleme oturumlarında, öğrencilerin farklı metin türlerine yönelik uygulamalarda deneklerin her biri, sunulan 8 soruya doğru cevap vererek %100 başarı oranı elde etmiştir. Bu bulgular, Tokgöz ve Işık'ın (2020) çalışmasında elde edilen, KWL Stratejisinin 3. sınıf öğrencileri üzerindeki okuduğunu anlama becerilerine etkisiyle ilgili genelleme bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlar, KWL Stratejisinin, hafif zihinsel yetersizliği olan öğrenciler tarafından farklı metin türlerine ve ortamlara uygulanabilirliğinin, stratejinin geniş kapsamlı etkinliğini ve uyarlanabilirliğini göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü ve son bulgusu, öğrencilerin KWL Strateji eğitime ilişkin görüşlerine odaklanmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler, KWL Stratejisi kapsamında sunulan eğitimi olumlu bir şekilde değerlendirmişlerdir. Katılımcılar, KWL Stratejisinin okuduğunu anlama sorularını cevaplama ve metinleri anlamlandırma süreçlerinde kendilerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, gelecekte de bu stratejiyi kullanmayı planladıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, KWL Stratejisinin kullanımının kolay ve eğlenceli olduğunu, strateji kağıtlarının kullanımının hoşlarına gittiğini vurgulamışlardır. Sesli düşünme yönteminin okuduğunu anlama sürecinde faydalı olduğunu ve KWL Stratejisini okuduğunu anlamada zorlanan arkadaşlarına tavsiye edeceklerini dile getirmişlerdir. Bu bulgular, KWL Strateji eğitiminin sadece etkili olduğunu göstermekle kalmayıp, aynı zamanda sosyal geçerliliği açısından da olumlu sonuçlar sunmaktadır.

Bu araştırma sonucunda, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerin KWL Stratejisi öğretimi sonrasında okuduğunu anlama performanslarında bir artış sağlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca, bu stratejinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcılar, strateji öğretimi sonrasında kazandıkları becerileri sürdürme ve genelleme yeteneğine sahip olmuşlardır. Bu bulgular, literatürde mevcut olan benzer çalışmalarla uyumlu olup, KWL Stratejisi kullanılarak yapılan diğer

araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Doğanay Bilgi, 2009; Güldenoğlu ve Kargın, 2012; Hill vd., 1998; Jared, 1997; Michael, 1998; Ogle, 1986; Özak, 2017; Tokgöz ve Isık, 2019). Araştırmanın sonuçları, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, uygun stratejilerin öğretimi yapıldığında okuduğunu anlama becerilerinde performans artışı gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bu nedenle, strateji öğretiminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilme potansiyeline sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırma bulgularından hareketle; KWL Stratejisi ile diğer öğretim yöntemlerinin kullanıldığı araştırmaların arasında verimlilik karşılaştırması, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylere farklı ortamlarda uygulama yapılarak genellenebilirliği artırılabilir, KWL Strateji öğretiminin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin dışında diğer yetersizlik türlerinde de etkililiğine yönelir araştırma önerileri verilebilir. Bunun yanı sıra eğitim ortamlarında okuduğunu anlama becerileri çalışılırken KWL stratejisi kullanımı önerilebilir.

Kaynakça

- Açıkgöz, Kamile Ün. "İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 48/48 (2006),481-502.
- Açıkgöz, Kamile Ün. *İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflardaki Öğrenme Stratejileri ve Edim*. 8. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 1996.
- Afflerbach, Peter vd. "Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies." *The Reading Teacher* 61/5 (2008),364-373. <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1>.
- Anderson, Richard C. "Interestingness of Children's Reading Material." *Center for the Study of Reading Technical Report* 323 (1984).
- Ataman, Ayşegül. "Özel Eğitime Muhtaç Olmanın Nedenleri." *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık, 2003.
- Baier, Rachel J. *Reading Comprehension and Reading Strategies*. American Psychological Association, 5. Baskı, 2005.

- Belet, Şerife-Yaşar, Şefik. "Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi." *Eğitimde Kuram ve Uygulama* 3/1 (2007),69-86.
- Berkeley, Sheri vd. "Reading Comprehension Strategy Instruction and Attribution Retraining for Secondary Students with Learning and Other Mild Disabilities." *Journal of Learning Disabilities* 44/ 1 (2011),18-32. <https://doi.org/10.1177/0022219410371677>.
- Billingsley, Felix"Procedural Reliability: A Rationale and an Example." *Behavioral Assessment* 2/2 (1980), 229-241.
- Cavkaytar, Atilla. "İlköğretimde Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Yazma Süreci Modelinden Yararlanma." *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 3/10 (2011), 1-11.
- Coşkun, İbrahim vd. "Hafif Düzey Zihin Engelli Bireylerin Okuduğunu Anlama Düzeyinin Belirlenmesi ve Yorumlanması Amacıyla Metin Sonrası Çizilen Resimlerin İncelenmesi." *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler* 5/14 (2014), 17-42.
- Coşkun, Seçil. *Bilişsel Farkındalık Stratejilerine Dayalı Okuma Eğitimi Etkinliklerinin Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2011.
- Çaycı, Barış-Demir, Mehmet Kaan. "Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma." *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 4/ 4 (2006),437-458.
- Çetinkaya, Gökhan vd., "Özetleme Stratejilerinin Kullanımı ile Özetleme Başarımı Arasındaki İlişki." *Journal of Language Education and Research* 6/2 (2020),583-600. <https://doi.org/10.31464/jlere.763574>.
- Çetrez İşcan, Galibiye- Coşkun, İbrahim. "Okuma Stratejilerinin Hafif Derecedeki Zihinsel Yetersizliği Olan Bir Öğrencinin Akıcı Okumasına ve Anlama Düzeyine Etkisi." *Türk Araştırma Dergisi* 11/3(2016),821-846. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9296>.

- Çiltaş, Alper. "Eğitimde Öz-Düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma." *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 3/ 5 (2011),1-11.
- Doğanay Bilgi, Arzu - Özmen, Rüya. "The Impact of Modified Multi-Component Cognitive Strategy Instruction in the Acquisition of Metacognitive Strategy Knowledge in the Text Comprehension Process of Students with Mental Retardation." *Educational Sciences: Theory and Practice* 14/2 (2014), 707-714.
- Doğanay Bilgi, Arzu vd. "Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Bilgi Veren Metinleri Anlamalarında Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretiminin Etkililiği." *5. Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi*. Kuşadası, Aydın, Türkiye, 2009.
- Doğanay Bilgi, Arzu- Özmen Rüya. "Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretiminin Zihinsel Engelli Öğrencilerin Metin Anlama Sürecinde Kullanılan Üstbilişsel Strateji Bilgisini Kazanmalarında Etkisi." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 14/2 (2014),693-714.
- Duman, Merve - Arsal, Zeki "Türkçe Dersinde Bilişsel Farkındalık Okuma Stratejileri Öğretiminin Etkililiği." *Milli Eğitim Dergisi* 45/ 206 (2015),5-15.
- Dündar, Hakan - Akyol, Hayati. "Okuma ve Anlama Problemlerinin Tespiti ve Giderilmesine İlişkin Örnek Olay Çalışması." *Eğitim ve Bilim* 39/171 (2014),361-377.
- Echeverri Acosta vd. "Reading Strategies to Develop Higher Thinking Skills for Reading Comprehension." *Profile Issues in Teachers Professional Development* 12/1 (2010),107-123.
- Ehri, Linnea C.- Wilce Lee S. "Development of Word Identification Speed in Skilled and Less Skilled Beginning Readers." *Journal of Educational Psychology* 75/1 (1983), 3-10.
- Epçaçan, Cevdet. "Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış." *Journal of International Social Research* 1/6 (2009),1-15.
- Gast, David L. *Single Subject Research Methodology in Behavioral Sciences*. New York: Routledge, 2010.

- Gökbulut, Özlem . “Özel Gereksinimli Öğrencilerin Türkçe Okuduğunu Anlama Güçlüklerinin Giderilmesinde Okuma Stratejilerinin Kullanımı.” XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, 2019.
- Güldenoğlu, Birkan-Kargın,Tevhide. “Karşılıklı Öğretim Tekniğinin Hafif Derecede Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkililiğın İncelenmesi.” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 13/1 (2012),17-34.
- Güldenoğlu, Birkan. “Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerilerinin Desteklenmesi.” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 9/2 (2008),51-63. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000126.
- Güngör, Arzu-Açıkgöz, Kamile Ün. “İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okuduğunu Anlama Üzerinde Etkileri ve Cinsiyet ile İlişkileri.” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 43 (2005),355-378.
- Güzel Özmen, Rüya. “Öykü Yapısı ve Öykü Yapısının Okuduğunu Anlama Öğretiminde Kullanılması.” *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi* 11 (1999),105-117.
- Hill, Bonnie Campell vd. *Classroom-Based Assessment*. Norwood, Christopher, 1998.
- House, Alexander vd. “Measures of Interobserver Agreement: Calculation Formulas and Distribution Effects.” *Journal of Behavioral Assessment* 3 (1981), 37-57.
- Houtveen, Adriaan A. M. - Van de Grift, Willem J. C. M. “Effects of Metacognitive Strategy Instruction and Instruction Time on Reading Comprehension.” *School Effectiveness and School Improvement* 18/2 (2007), 173-190. <https://doi.org/10.1080/09243450601058717>.
- İlhan, Ceylan- Şahin,Ayfer. “SQ3R Akıcı Okuma Stratejisinin Fen ve Teknoloji Dersinde 4. Sınıf Öğrencilerinin Fen Tutumları Üzerine Etkisi.” *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1/1 (2014),56-69.

- Jared, Debra. "Spelling-Sound Consistency Affects the Naming of High-Frequency Words." *Journal of Memory and Language* 36/4 (1997),505-529. <https://doi.org/10.1006/jmla.1997.2496>.
- Johnson, Marcia K. "Memory and Reality." *American Psychologist* 61/8 (2006),760. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.8.760>.
- Kanmaz, Ahmet. "Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi." *Education Sciences* 7/ 2 (2012), 683-699.
- Kargın, Tevhide. "Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci." *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 8/1 (2007),1-15.
- Koç, Canan. "Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama ve Eleştirel Düşünme Üzerindeki Etkileri." *Sosyal Bilimler Dergisi* 35/1 (2011).
- Malone, Linda Duncan – Mastropieri Micheal A. "Reading Comprehension Instruction: Summarization and Self-Monitoring Training for Students with Learning Disabilities." *Exceptional Children* 58/3 (1991),270-279. <https://doi.org/10.1177/001440299105800309>.
- Mastropieri, Michael A. – Scruggs, Thomas E. "Best Practices in Promoting Reading Comprehension in Students with Learning Disabilities 1976 to 1996." *Remedial and Special Education* 18/4 (1997), 198-213. <https://doi.org/10.1177/074193259701800402>.
- Muijselaar, Marloes vd. "Developmental Relations Between Reading Comprehension and Reading Strategies." *Scientific Studies of Reading* 21/ 3 (2017),194-209.
- Ogle, Donna M. "KWL: A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text." *The Reading Teacher* 39/6 (1986), 564-570.
- Özak, Hakan .*Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Okuduğunu Anlama Becerilerinin Öğretiminde Uyarlanmış Bilişsel Strateji Öğretiminin Etkililiği*.Ankara: Ankara Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2017.

- Özkal, Nimet vd. "İşbirlikli Öğrenmenin ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin İngilizce Okuma Stratejileri Üzerindeki Etkileri." *2000'li Yıllarda 1. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu*, 29-31. 2002.
- Palincsar, Annemarie Sullivan – Brown, Ann L. "Interactive Teaching to Promote Independent Learning from Text." *The Reading Teacher* 39/8 (1986), 771-777.
- Pressley, Michael. *A Survey of Instructional Practices of Primary Teachers Nominated as Effective in Promoting Literacy*. Reading Research Report 41, 1995.
- Rasmussen, Meryem Uçar-İnce, Nurhan Cora . "Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylere Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminde Sesli Düşünme Yönteminin Etkililiği." *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 17/4 (2017),2180-2201.
- Reid, Robert-Lienemann, Torri Ortiz. "Self-Regulated Strategy Development for Written Expression with Students with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder." *Exceptional Children* 73/1 (2006), 53-68. <https://doi.org/10.1177/001440290607300103>.
- Tokgöz, Sami- Işık, Ayşe Derya. "KWL (Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim?) Stratejisinin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi." *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 18/1 (2020), 57-84. <https://doi.org/10.37217/tebd.655873>.
- Topuzkanamış, Ersoy. "Yazma Stratejileri Öğretiminin Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarısına Etkisi." *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi* 3/ 2 (2014),24-26.
- Rasmussen, Meryem Uçar-İnce, Nurhan Cora. "Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylere Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminde Sesli Düşünme Yönteminin Etkililiği." *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 17/4 (2017), 2180-2201. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.32772-364006>.
- Yılmaz, Sevdâ. *Zihinsel Engelli Öğrencilerin Kavram Öğretiminde Kullanılan Etkileşimli Eğitim CD'lerinin Görsel Tasarım İlkelerine ve İçeriğe Uyumu*. Samsun:

Ondokuzmayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, 2008.

Yüksel, Aylin. *İlkokul Kaynaştırma (Bütünleştirme) Sınıflarında Öğrenim Gören Hafif Düzey Zihin Engelli ve Normal Gelişim Gösteren Son Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Konya:Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek lisans Tezi, 2019.



Mevzu – Sosyal Bilimler Dergisi Yayın İlkeleri

1. Mevzu – Sosyal Bilimler Dergisi, ulusal ve uluslararası düzeyde bilimsel niteliklere sahip özgün makale, derleme makale, yayım değerlendirmesi ve bilimsel toplantı çalışmaları yayımlayarak ilahiyat alanında ulusal ve uluslararası bilgi birikimine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Dergimizde Türkçe ve İngilizce dillerinde sosyal bilimler alanlarında özgün makalelerle birlikte derleme makale, yayım değerlendirmesi ve bilimsel toplantı tanıtımları yayımlanmaktadır.

2. Mevzu – Sosyal Bilimler Dergisi, yılda iki kez (15 Mart – 15 Eylül) yayınlanan hakemli bir dergidir. Mart sayısı için makale gönderim son tarihi 15 Şubat, Eylül sayısı için 15 Ağustos olarak belirlenmiştir. Belirtilen tarihlerden sonra gönderilen çalışmalar, bir sonraki sayı için değerlendirmeye alınır. Dergiye gönderilen yazıların yayınlanıp yayınlanmayacağı konusunda son gönderim tarihinden itibaren en geç üç ay içerisinde karar verilir ve çalışma sahibi bilgilendirilir.

3. Mevzu – Sosyal Bilimler Dergisi’nin yayın dili Türkçedir. Ayrıca İngilizce bilimsel çalışmalar da yayınlanır. Diğer dillerdeki çalışmalara Yayın Kurulu karar verir. Makaleler, Türkçe olarak öz (en az 120 kelime), anahtar kelimeler (en az 5 kavram)’dan oluşmalı, ayrıca İngilizce başlık, İngilizce abstract (en az 120 kelime), keywords (en az 5 kavram)’tan oluşmalıdır. Makale APA atıf sistemine göre hazırlanan kaynakça içermelidir.

4. Dergide yayınlanacak makaleler, öncelikle kendi alanlarına uygun araştırma yöntemleri kullanılarak hazırlanmış özgün ve akademik çalışmalar olmalıdır. Ayrıca bilimsel alana katkı niteliğindeki çeviriler, kitap ve sempozyum tanıtım, eleştiri ve değerlendirmeleri de kabul edilir. Çeviri eserlerin yayınlanması için eseri yayınlayan kurumdan izin belgesinin ibrazı mecburidir.

5. Dergiye gönderilen çalışmalar, başka yerde yayınlanmış ya da yayınlanmak üzere gönderilmiş olmamalıdır. Bu durumdan kaynaklanacak sorunlarla ilişkili hukuki sorumluluk, yazara aittir.

6. Tebliğden üretilen makalelerin işleme alınabilmesi için yazarın “Çalışmam, yayınlanmamıştır veya yayınlanmayacaktır.” şeklinde ıslak imzalı taahhütname doldurarak sisteme yüklemesi gereklidir. Duplication / Tekrar Yayın / Bilimsel Yanıltma / Çoklu Yayın, suçtur. TÜBİTAK Yayın Etik Kurulu’na göre duplikasyon, aynı araştırma sonuçlarını birden fazla dergiye yayım için göndermek veya yayınlamaktır. Bir makale önceden değerlendirilmiş ve yayınlanmışsa bunun dışındaki yayınlar duplikasyon sayılır.

7. Bir sayıda aynı yazara ait (telif veya çeviri) en fazla iki çalışma yayınlanabilir.

8. Yayınlanan makaleler için yazara telif ücreti ödenmez.

9. Yayınlanan çalışmanın bilimsel ve hukuki her türlü sorumluluğu yazar(lar)ına aittir.

10. Yayınlanan çalışma, daha önce sunulan bir tebliğ ise veya yazı tezden üretilmişse çalışmada bu durum mutlaka belirtilmelidir.

11. Yayınlanmak üzere kabul edilen yazıların bütün yayın hakları Mevzu Sosyal Bilimler Dergisi’ne aittir.

12. Burada belirtilmeyen hususlarda karar yetkisi, Mevzu / Sosyal Bilimler Dergisi Yayın Kurulu’na aittir.

13. Üniversiteler Yayın Yönetmeliğinin 6. maddesi uyarınca yazıların, dil, üslup ve içerik yönünden ilmi ve hukukî her türlü sorumluluğu yazarlarına aittir. Açıklanan görüşler, Mevzu / Sosyal Bilimler Dergisi Yayın Kurulunu herhangi bir şekilde bağlamaz.

14. Mevzu – Sosyal Bilimler Dergisi, atıf ve kaynakça yazımında APA atıf sisteminin kullanılmasını şart koşmaktadır.

15. Mevzu – Sosyal Bilimler Dergisi’nde yayımlanması kabul edilen yazıların telif hakkı Dergi Editörlüğü’ne devredilmiş sayılır.

16. Mevzu – Sosyal Bilimler Dergisi’nde yayınlanan makaleler iThenticate intihal tespit programıyla taranmaktadır.

17. Yayınlanmasına karar verilen makaleler için yazarlar tarafından ORCID numarası alınması gerekmektedir. (<https://orcid.org>)

Makale yazım kuralları için bakınız:

<https://dergipark.org.tr/mevzu/writing-rules>

Mevzu – Journal of Social Sciences Publication Principles

1. Mevzu – Journal of Social Sciences aims to contribute to accumulation of knowledge in the fields of theology and social sciences by publishing the studies that have the scientific qualifications both in national and international levels.

2. Mevzu – Journal of Social Sciences is a refereed journal which is published twice a year (March – September). Deadline to send articles for the March issue is 15th of February, and for the September issue the deadline is 15th of August. Studies sent after these dates are assessed for the next issue. Whether the articles sent to the journal are going to be published or not is decided in three months at the latest beginning from the deadlines, and then the owner of the study is informed.

3. The publication language of the Mevzu – Journal of Social Sciences is Turkish. Likewise, scientific studies in English are published, too. Studies in other languages are decided by the editorial board. Articles have to consist of an abstract in Turkish (at least 120 words), key words (at least five concepts), also of an English title, English abstract (at least 120 words), keywords (at least five concepts). The articles have to include a bibliography that is prepared in the APA style.

4. Articles to be published in the journal must be authentic and academic studies that are prepared with the research methods appropriate to their fields. Moreover; translations, book and symposium introductions, critiques and assessments that have the quality of a contribution to the scientific field are accepted, as well. For the publication of translation studies, the receipt of permission from the institution which published the study previously has to be presented.

5. The studies sent to the journal, should not be previously published in other journals or sent to be published in other journals. The author takes the legal responsibility related to the problems that may rise from this.

6. At most one study of an author (copyright or translation) can be published in an issue.

7. No copyright fee is paid to the author for the published articles. There is also no charge from the author.

10. All publication rights of the articles accepted to be published belongs to Mevzu.

11. Mevzu – Journal of Social Sciences Editorial Board has the decision making authority about the cases that are not mentioned here.

12. In accordance with the 6th article of the Universities Publication Guideline, authors have all kind of scientific and legal responsibilities in terms of the language, style and content of their articles.

13. Mevzu – Journal of Social Sciences sets the condition that for the writing of references and bibliography Chicago style be used.

14. The copyrights of the articles that are accepted to be published in Mevzu – Journal of Social Sciences are considered to be transferred to the journal's editorial board.

15. The articles published in Mevzu – Journal of Social Sciences are scanned via iThenticate plagiarism detection program.

16. For the articles that are decided to be published, ORCID numbers are needed to be taken by the authors. (<https://orcid.org>)

Article writing rules see: <http://dergipark.gov.tr/mevzu/writingrules>