

TEACHERS' PERCEPTIONS OF STUDENTS WITH ADDITIONAL SUPPORT NEEDS**Ayşe Dilsad YAKUT***Assistant Professor Dr., Ibn Haldun University, Turkey, ayse.yakut@ihu.edu.tr
ORCID: 0000-0001-8277-6213***Savas AKGUL***Assistant Professor Dr., Biruni University, TURKEY, sakgul@biruni.edu.tr
ORCID: 0000-0003-0436-2765***Adeviye Tugba TUNCER***Associate Professor Dr., Biruni University, TURKEY, ttuncer@biruni.edu.tr
ORCID: 0000-0001-6592-4827**Received: 05.08.2020**Accepted: 18.11.2020**Published: 15.12.2020***ABSTRACT**

In Turkey, the special education population has steadily increased since 2010. As emphasized in the legislation, there is a heightened focus of inclusion of students with special needs in regular education settings in Turkey. Understanding teachers' perceptions of students with additional support needs (students with learning problems, students with behavioral problems and high-potential students) and examining how teachers perceive their roles and responsibilities while teaching these students are crucial. To address this gap in the literature, a researcher-created scale that includes 10 items, each of which consists of three dimensions was used in this study. The purpose of this study is to examine teachers' perceptions of students with learning problems, students with behavioral problems and high-potential students. This study included data analysis from 239 regular education teachers working in public elementary schools in Istanbul, Turkey. An independent sample t-test, a paired sample t-test, and a one-way analysis of variance were used for data analysis. Findings suggest that teachers' perceptions were more positive towards teaching students with learning problems either than perceptions of students with behavioral problems or than perceptions of high-potential students. Furthermore, there was no significant difference in teachers' perceptions of teaching students with learning problems, students with behavioral problems, and high-potential students by teachers' demographic characteristics. Results were discussed and recommendations were presented for future research.

Keywords: learning problems, behavioral problems, high-potential students, regular education, inclusive education.

INTRODUCTION

There is a high probability of being referred for students who are failing academically or behaviorally (Jordan et al., 1993). Once a student is referred for special education evaluation, there is a greater chance of being identified for special education services (Ysseldyke et al., 1997). While many factors are implicated in the identification of students with special needs, teachers' perceptions of the problems experienced by students are predominantly found to be a factor influencing special education determination. Many studies have examined teachers' perceptions about problems (i.e. learning and/or behavioral) experienced by students (Brownell & Pajares, 1999; Butler & Monda-Amaya, 2016; Liljequist & Renk, 2007; Lopes et al., 2004). For example, teachers believe that students with learning problems cannot display average performances in the classrooms. For the teachers of students with behavioral problems, inclusion can be difficult, as a result of negative teaching attitudes toward these students (Cook, 2001). Schools also cater to high potential students who can be seen as "unmotivated", "lazy", or "having behavioral problems" by their teachers (Seeley, 2004). It is critical that teachers are well prepared to teach students with learning problems, students with behavioral problems, and high potential students, to consider individual differences, address the diverse needs of these students, and implement different strategies as a requirement of inclusive education.

Teachers should have a deep understanding about problems (i.e. learning, behavioral), as teachers are responsible for addressing these problems in their classrooms, which can affect teachers' performance, the students demonstrating these problems, and other students in the classroom (Butler & Monda-Amaya, 2016). In other words, these problems can negatively influence the quality of academic instruction in the classrooms (Wehby et al., 2003). Behavioral problems lead to inconsistency in classroom interactions and environments where both teachers and students are not aware of educational expectations (Wehby et al., 1998). The inconsistency results in the implementation of ineffective teaching strategies in the classroom (Butler & Monda-Amaya, 2016). Researchers also linked students' problems with teacher burnout (Pas et al., 2010) and professionals leaving (Algozzine et al., 2008; Billingsley et al., 2004).

Students' problems not only influence teachers and their teaching, but also produce adverse effects on student outcomes. When teachers perceive that they are not well prepared to address problems in their classrooms, they tend to ignore these problems, which can negatively influence student outcomes (Bibou-Nakou et al., 2000). Such student outcomes include student achievement (Jovanovic et al., 2014), student engagement (Hirn & Scott, 2014), and social-emotional competence (Powell et al., 2006). As evidenced in research (Abidin & Robinson, 2002), students' problems can be perceived differently by teachers. Teachers' perceptions of the problem type (i.e. learning or behavioral) are related to teachers' classroom practices, which might also influence student outcomes and their willingness to include students with special needs or students who are suspected of having disabilities in their classrooms. Substantial research efforts have been made to explore teachers' perceptions of the inclusion of students with disabilities. For instance, Scruggs and Mastropieri (1996), in particular, examined the literature and found that most teachers supported inclusion conceptually;

however, teachers' willingness to include students with disabilities in their classrooms did not match their conceptualization of inclusion. To sum up, research indicates that teachers' perceptions influence their classroom practices and their willingness to include students who are suspected of having disabilities and students who need additional supports. Teachers might have different perspectives about their roles and responsibilities while working with students who exhibit different problems (Jordan et al., 1997). Thus, teachers might use different classroom practices such as implementing different interventions and accommodations for the students who display different problems (Jordan et al., 1997). While there are many studies that have investigated teachers' perceptions of students with special education (Cook, 2001; Cook et al., 2000), there have yet to be any studies that examine teachers' perceptions on students who experience different problems.

Education in Turkey

The National Education System in Turkey includes formal education and non-formal education. Formal education is carried out in a school setting for individuals in certain age groups, such as pre-primary education, primary school education (elementary school education), lower secondary school education, upper secondary school education, and higher education institutions (National Education Statistics, 2018). A looping system is implemented from first grade to fourth grade in elementary schools, which requires a classroom teacher to continue with the same students to the next grade level. Thus, a classroom teacher has a pivotal role in the Turkish education system. There have been substantial efforts to protect the rights of individuals with special needs in Turkey. First, the Children with Special Education Need Act, enacted in 1983, emphasized the identification and location of students with disabilities, and further focused on the requirements of educating students with disabilities in the same school setting as their peers without disabilities. The Decree Law No: 573 on Special Education, passed in 1997, outlines services for students with special needs and includes "principles of special education". These principles are:

- (a) providing special education services that align with the individual's interests, desires, competences, and abilities;
- (b) accessing education at earlier ages;
- (c) providing services without separating the individual to the greatest extent possible;
- (d) it is the priority to educate students with special needs with their peers without special needs in the same classroom by considering the educational performance of students with special needs and adapting purpose, content, and teaching process of these students;
- (e) Cooperation is made with institutions and organizations that would provide rehabilitations of individuals with special needs in order to continue their education in all levels
- (f) developing individualized educational plans (IEP) for individuals with special needs and implementing IEP;
- (g) ensuring active parent participation;
- (h) considering the opinions of the organizations and individuals with special needs in the development of special education policies,
- (i) planning special education services to include social interaction and adaptation process of individuals with special needs.

Lastly, the Special Education Services Regulation (SESR) was enacted in 2018 to provide further rights about the education of students with special needs. As emphasized in Turkish laws and regulations, students with special needs should be educated according to the individualized education program that is aligned with their interests, desires, potential, and abilities in the least restrictive environment. Students with special needs can

be placed in a general education classroom with an option of education in a resource room, special education classroom in a general education setting, and separate school for students with special needs (SESR, 2018). As a result of the emphasis in special education legislation and research as well as increased numbers of students with special needs, we are aiming at examining elementary school teachers' perceptions since they play an important role in identifying students with special needs and providing special education services in inclusive settings. The purpose of present study is to examine teachers' perceptions of students with learning problems, students with behavioral problems and high-potential students. To test this purpose, we also developed a scale and examine its psychometric properties. This study is guided by four questions: (1) is there a difference in teachers' perceptions of teaching students with learning problems and students with behavioral problems? (2) is there a difference is teachers' perceptions of teaching students with learning problems and high-potential students? (3) is there a difference in teachers' perceptions of teaching students with behavioral problems and high-potential students? (4) is there a difference in teachers' perceptions of teaching students with learning problems, students with behavioral problems, and high-potential students based on teachers' demographic characteristics (i.e. teachers' gender, professional seniority, and status of in-service training)?

METHODS

Research Design

Fraenkel et al. (2012) and Creswell and Creswell (2005) suggested the use of survey research methods to examine perceptions, attitudes, opinions, behaviors, experiences, or other characteristics of individuals via quantitative research techniques. Hence, in this study, we used survey research methods to examine elementary education teachers' perceptions of students, particularly students with learning problems, students with behavioral problems and high potential students.

Data Collection Tools

Prior to any data being collected, ethical approval was obtained from the University Ethical Board. Data were gathered from public elementary schools where the school principals agreed to data collection. Teachers who were working in these schools received a consent form in a written format, which stated that their participation in the research was voluntary, they had right to end the survey at any time, and data were kept confidential. To protect further confidentiality, identifying markers such as names of participants, school names etc. were not asked to the participants. Teachers received a packet that included a demographic information questionnaire and the Perceptions of Teaching Students with Additional Supports Scale described below.

Development of the Perceptions of Students with Additional Supports Scale (PSAS-S)

Based on the literature about teachers' perceptions of general education students, specifically students with learning problems, students with behavioral problems, and high potential students (Abidin & Robinson, 2002;

Lopes et al., 2004; Soodak & Podell, 1993; Yakut & Lauterbach, 2019), we constructed the “Perceptions of Students with Additional Supports” (PSAS-S) employing detailed scrutiny of perceptions-related variables. We selected and modified those items falling within the scope of our study. The first draft of the PSAS-S consisted of 16 items related to the various aspects of perceptions of teaching. Each item included three dimensions to teach students with learning problems, students with behavioral problems, and high-potential students. For the clarity, operational definitions for each group of students were as follows: Students with learning problems are defined as students who have average intellectual ability, but perform poorly in reading, writing, and math in the classroom. Students with behavioral problems are defined as students who do not follow classroom routines and school rules. High-potential students are defined as students who perform above the age and grade level. We addressed the validity and reliability of the PSAS-S as follows: For expert review, we sent a draft of the PSAS-S to three professors working in the special education departments of different universities in Turkey. We revised the items according to the feedback provided by experts. A pilot study was conducted with 10 teachers to examine the clarity, practicality, and user-friendliness of the PSAS-S. After the pilot study, some items were reorganized according to the teachers’ feedback. The validity and reliability of the study was conducted with 176 elementary school teachers. Internal consistency was examined by using two methods.

Table 1. Item-total correlations

Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Total	-.02	.02	.16*	.25*	.48*	-.01	.53*	.57*	.50*	.44*	.49*	.42*	.02	.58*	.58*	.55*

* $p < .05$

First, correlation coefficients between each item and total score were calculated as shown in the Table 1. Correlation between items and total score varied from -.02 to .58. Item 1, Item 2, Item 6, and Item 13 were not significantly correlated with the total score, so these items were excluded from the scale.

Table 2. Corrected item-total correlations

Item	Corrected item-total correlation	Alpha value in the case of removal of the item
3	-.10	.76
4	.22	.72
5	.45	.68
7	.46	.68
8	.50	.67
9	.43	.69
10	.30	.70
11	.34	.70
12	.24	.70
14	.59	.67
15	.56	.67
16	.53	.68

Second, we calculated the Cronbach's alpha as a measure of internal consistency as shown in the Table 2. The Cronbach's alpha coefficient of internal consistency was at .718, which can be considered as acceptable. After analyzing item-total correlation, most items appeared to be important (Item 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15 and 16), resulting in a decrease in the alpha if removed. A few exceptions to this, were Item 3 and item 4, which would increase the alpha to .79. Thus, removal of these two items were considered in this study.

In addition to reliability assessment, exploratory factor analysis (EFA) was used to analyze the scale structure. Confirmatory factor analysis (CFA) is appropriate when preexisting survey that has been administered with similar population of respondents (Knekta et al., 2019). However, Dogan et al. (2017, p. 392) stated that "in order to apply EFA and CFA to the research data randomly divided into two groups, the minimum required sample size should be 500 and 400 for 10 and 30-item tests, respectively". In this study, since the validity and reliability of the scale was conducted with a sample of 176 people, CFA was not performed within the scope of the study.

Table 3. Factor loadings for the PSAS-S

Items	Factor 1: Teaching Supports	Factor 2: Efficacy	Factor 3: Collaboration
5	.531		
7	.877		
8	.895		
9	.577		
10		.901	
11		.894	
12			.609
14			.580
15			.895
16			.889

Table 4. Correlations among factors of the scale

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Total score
Factor 1: Teaching Supports	1.00			
Factor 2: Efficacy	.18*	1.00		
Factor 3: Collaboration	.46*	.22*	1.00	
Total score	.80*	.48*	.81*	1.00

* $p < .05$

As presented in the Table 3 and Table 4, the factor loadings and correlations among factors of the PSAS-S are calculated, respectively. We used the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's Test of Sphericity to test the suitability of the data for factor analysis. The KMO was .833 which can be considered as an adequate sample for factor analysis. The Bartlett's Test of Sphericity was .000 indicating the factor analysis was appropriate to use in this study. Using the "eigenvalues of 1.00 or greater" criterion, the factor analysis accounted for three factors explaining 68.6 % of the total variance for the remaining 10 items of the PSAS-S (Appendix A). We

calculated correlations among factors and correlations among three factors indicating significant correlations ($p < .05$).

Perceptions of Teaching Students with Additional Supports Scale

The internal consistency reliability Cronbach's alpha coefficient was .77 for the Factor 1, .80 for the Factor 2, and .79 for the Factor 3 in this study. Factor 1 included four items related to supports regarding teaching, for example: "Teaching methods for students (students with learning problems, students with behavioral problems, or high potential students) are different than teaching methods for general education students". Thereby, we named the first factor as "teaching supports". Factor 2 included three items related to efficacy of teachers, for example: "It is possible for elementary education teachers to modify general education program for students (students with learning problems, students with behavioral problems, or high-potential students). Thereby, we called the second factor as "efficacy". Factor 3 included four items related to collaboration of teachers with other people who directly influence education of students, for example: "Elementary school teachers and special education teacher should share responsibility to meet educational needs of students (i.e. students with learning problems, students with behavioral problems, or high-potential students)". Thereby, we called the third factor as "collaboration". The final PSAS-S comprised of 10 items and each item includes three dimensions (students with learning problems, students with behavioral problems, and high-potential students). The scale includes a total of 30 statements. All items were constructed based on a 5-point Likert scale, with 1: Strongly Disagree, 2: Disagree, 3: Neutral, 4: Agree, and 5: Strongly Agree.

Demographic Information Form

The demographic information form included questions about teachers' gender, professional seniority, status of in-service training, and educational degree.

Research Participants

This study was conducted in two towns of Istanbul which is located in the Marmara Region of Turkey in the academic year 2018-2019. Data were collected from public elementary schools where the school principals agreed. Researchers made arrangements with schools' principals to use the in-service training education period for the administration of the PSAS-S. A purposeful sampling method was used in this study. Although purposeful sampling has some limitations related to the generalization of the findings, it is appropriate when participants should have specific characteristics as such we asked participants of this study whether they had experience of teaching students with learning problems, behavioral problems and high-potential students in the last five years. The sample included 239 elementary school teachers teaching from 1st grade to 4th grade in 15 public elementary schools in two towns of Istanbul, Turkey. The response rate was 85% in this study.

Table 5. Research participants

	Town A		Town B		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Gender						
Male	30	12.6	45	18.8	75	31.4
Female	81	33.9	83	34.7	164	68.6
Experience						
0-5 years	15	6.3	30	12.6	45	18.8
6-10 years	15	6.3	34	14.2	49	20.5
11-15 years	11	4.6	31	13	42	17.6
16-20 years	42	17.6	12	5.0	54	22.6
21 or more	28	11.7	21	8.8	49	20.5
In-service Training						
No	77	32.2	97	40.5	173	72.4
Yes	34	14.2	31	13	66	27.6
Educational Degree						
Bachelor's degree	111	46.4	128	53.6	239	100

N = 239.

As shown in the Table 5, the majority of the participants were female, reflecting the average percentage for the rest of the country. The majority cross the country was 64% (National Education Statistics, 2018). Similarly, gender breakdown was 68.6 % for females and 31.4 % for males. Participants years of teaching experience ranged from 1 year to 45 years with an average of 14.30 years ($SD = 8.49$). More specifically, 45 of them had 1 to 5 years of teaching experiences, 49 of them had 6 to 10 years of teaching experience, 42 of them had 11 to 15 years of teaching experience, 54 of them had 16 to 20 years of teaching experiences, and 49 of them had 21 or more teaching experiences. With respect to in-service training, 173 of the teachers (72.4%) had not received in-service training in special education and 66 of them (22.6%) had received in-service training in special education. All participants ($N = 239$) had a bachelor's degree in education, meeting the required qualification for elementary school teaching in Turkey.

Data Analysis

The software program performed in this study to analyze data was SPSS. An error level of .05 was used as a base in all of the statistical analyses. The methods utilized for the analysis of the data in the research were as follows: The descriptive statistical analysis included frequency (*f*), percentage (%), mean, and standard deviation. When the differences between the groups were examined, an independent sample t-test and a paired sample t-test were calculated. A one-way analysis of variance was used to explore the differences between two or more groups of an independent variable. We calculated the Cronbach Alpha Coefficient for reliability and validity analysis.

FINDINGS

We examined the items in the PSAS-S in range, mean, and standard deviation. The PSAS-S is a 5-point Likert scale and consists of 10 items, each of which consists of three dimensions. Each of which includes three

dimensions. The means, standard deviations, and frequencies of teachers' perceptions of students with learning problems, students with behavioral problems, and high-potential students are arranged by gender, teaching experience, and training in Table 6.

Table 6. Means, standard deviations, and frequencies of teachers' perceptions

	Students with learning problems			Students with behavioral problems			High-potential students		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Gender									
Male	4.11	0.57	75	4.01	0.53	75	4.00	0.52	75
Female	4.17	0.52	164	4.05	0.48	164	4.03	0.50	164
Experience									
0-5 years	4.25	0.67	45	4.08	0.59	45	4.05	0.60	45
6-10 years	4.17	0.59	49	4.09	0.54	49	4.06	0.54	49
11-15 years	4.10	0.47	42	3.98	0.45	42	4.00	0.42	42
16-20 years	4.12	0.48	54	4.02	0.45	54	4.01	0.48	54
21 or more	4.13	0.47	49	4.03	0.46	49	3.99	0.51	49
In-service training									
No	4.16	0.54	173	4.05	0.50	173	4.02	0.52	173
Yes	4.14	0.53	66	4.01	0.48	66	4.03	0.48	66

N = 239.

Table 7. Results of t-tests for students with learning problems and students with behavioral problems

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Students with learning problems	4.15	0.54	239	7.08*	238	.00
Students with behavioral problems	4.04	0.50	239			

* $p < .05$

As shown in the Table 7, a paired sample t-test was conducted to compare teachers' perceptions of teaching students with learning problems and students with behavioral problems. There was a significant difference in teachers' perceptions of teaching students with learning problems ($M = 4.15$, $SD = 0.54$) and students with behavioral problems ($M = 4.04$, $SD = 0.50$) conditions; $t(239) = 7.08$, $p = .00$. Findings suggest that teachers' perceptions were more positive towards teaching students with learning problems as compared to students with behavioral problems.

Table 8. Results of t-tests for students with learning problems and high potential students

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Students with learning problems	4.15	0.54	239	6.651*	238	.00
High-potential students	4.02	0.51	239			

* $p < .05$

As shown in the Table 8, a paired-sample t-test was conducted to compare teachers' perceptions of teaching students with learning problems and teachers' perceptions of teaching high-potential students. There was a significant difference in teachers' perceptions of teaching students with learning problems ($M = 4.15$, $SD = 0.54$) and high-potential students ($M = 4.02$, $SD = 0.51$) conditions; $t(239) = 6.65$, $p = .00$. Findings suggest that

teachers' perceptions were more positive towards teaching students with learning problems as compared to high-potential students.

Table 9. Results of t-tests of for students with behavioral problems and high-potential students

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Students with behavioral problems	4.04	0.50	239	.980	238	.33
High-potential students	4.02	0.51	239			

**p* < .05

As shown in the Table 9, a paired-sample t-test was conducted to compare teachers' perceptions of teaching students with behavioral problems and teachers' perceptions of teaching high-potential students. There was no significant difference in teachers' perceptions of teaching students with behavioral problems (*M* = 4.04, *SD* = 0.50) and high-potential students (*M* = 4.02, *SD* = 0.51); *t* (239) = 0.98, *p* = .33. These findings suggest that teachers' perceptions of teaching students with learning problems and teaching high-potential students did not differ.

Table 10. Results of independent sample t-tests of teachers' perceptions by gender

Outcome	Group						<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	Male			Female					
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>			
Students with learning problems	4.11	0.57	75	4.17	0.52	164	-0.83	132.846	.41
Students with behavioral problems	4.01	0.53	75	4.05	0.48	164	-0.59	133.206	.56
High-potential students	4.00	0.52	75	4.03	0.50	164	-0.41	138.996	.68

**p* < .05

As presented in the Table 10, an independent sample t-test was used to compare teachers' perceptions of teaching students with learning problems, students with behavioral problems, and high-potential students by the teachers' gender. There was no significant difference in teachers' perceptions of teaching students with learning problems, *t* (132.846) = -0.83, *p* = .41, by teachers' gender. Neither was there a significant difference in teachers' perceptions of teaching students with behavioral problems, *t* (133.206) = -0.59, *p* = .56, nor in their perceptions of teaching high-potential students, *t* (138.996) = -0.41, *p* = .68, by gender.

Table 11. Results of the independent sample t-test of teachers' perceptions by in-service training status

Outcome	Group						<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	In-service training			No in-service training					
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>			
Students with learning problems	4.14	0.53	66	4.16	0.54	173	0.31	120.354	.76
Students with behavioral problems	4.01	0.48	66	4.05	0.50	173	0.51	122.448	.61
High-potential students	4.03	0.48	66	4.02	0.52	173	-0.15	125.978	.88

**p* < .05

As shown in the Table 11, an independent sample t-test was used to compare teachers' perceptions of teaching students with learning problems, students with behavioral problems, and high-potential students by in-service

training status of teachers. There was no significant difference in teachers' perceptions of teaching students with learning problems, $t(120.354) = 0.31, p = .76$, based on the in-service training status of the teacher participants. There was no significant difference in teachers' perceptions of teaching students with behavioral problems, $t(122.448) = 0.51, p = .61$, based on the in-service training status of teacher participants, nor was there any significant difference in teachers' perceptions of teaching high-potential students, $t(125.978) = -0.15, p = .88$.

Table 12. Results of one-way analysis of variance of teachers' perceptions by experience

		<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Students with learning problems	Between groups	4	.656	.164	.562	.69
	Within groups	234	68.238	.292		
	Total	238	68.894			
Students with behavioral problems	Between groups	4	.387	.097	.387	.81
	Within groups	234	58.505	.250		
	Total	238	58.892			
High-potential students	Between groups	4	.198	.050	.189	.94
	Within groups	234	61.381	.262		
	Total	238	61.579			

* $p < .05$

As presented in the Table 12, a one-way analysis of variance was used to compare teachers' perceptions of teaching students with learning problems, teaching students with behavioral problems, and teaching high-potential students, organized by five categories of teaching experiences. A one-way analysis of variance was performed to explore the difference in teachers' perceptions among five categories of teaching experience, i.e. 1 to 5 years, 6 to 10 years, 11 to 15 years, 16 to 20 years, and over 20 years. There was not a significant difference in teachers' perceptions of teaching students with learning problems ($F(4, 234) = .562, p = .69$), teachers' perceptions of teaching students with behavioral problems ($F(4, 234) = .387, p = .81$), teachers' perceptions of teaching high-potential students ($F(4, 234) = .189, p = .94$), among five categories of teaching experience.

CONCLUSION and DISCUSSION

The purpose of this study is to investigate teachers' perceptions about students with learning problems, students with behavioral problems, and high-potential students rather than students with special education status. The fundamental reason for giving attention to these students is related to issues related to teachers' perceptions about students with additional support needs since they are educated in general education classrooms. As teachers play a vital role in diagnosing students with special needs and providing related services, it is important to emphasize the importance of teachers' perceptions about students who need additional supports.

Since the scale has been used for the first time and there is no instrument examining teachers' perceptions of teaching students with learning problems, students with behavioral problems, and high-potential students in a

Turkish setting, it is not possible to compare the scores of our participants with previously conducted studies. However, considering the 5-point Likert scale and the direction of the scoring, the mean score of teachers was 4.07 in this study. Moreover, the mean score of each subscale was 4.15 for the students with learning problems, 4.04 for the students with behavioral problems, and 4.02 for the high-potential students, indicating positive perceptions of teaching students.

The first research question of this study was to examine the difference in teachers' perceptions of teaching students with learning problems and students with behavioral problems. The results revealed that teachers' perceptions were more positive towards teaching students with learning problems as compared to students with behavioral problems. The findings of this study support results from previous studies; for instance, Soodak and Podell (1993) found that behavioral problems could be more problematic than learning problems. In addition, research has indicated teachers were more likely to refer students with behavioral problems for special education as a result of their perceptions (Abidin & Robinson, 2002; Yakut & Lauterbach, 2019). Thus, this study contributes to the literature. The second research question of this study was to examine the difference in teachers' perceptions of teaching students with learning problems and high-potential students. The results indicated teachers' perceptions were more positive towards teaching students with learning problems as compared to high-potential students. We can conclude that teachers perceive themselves more efficacious to teach students with learning problems; thus, they may have more positive perceptions to teach those students. This result contributes to the field of special education since no studies have been conducted to compare teachers' perceptions of teaching students with learning problems to teaching high-potential students. The third research question was to examine the difference in teachers' perceptions of teaching students with behavioral problems and high-potential students. The results showed that teachers' perceptions of teaching students with behavioral problems and teaching high-potential students did not differ. We can conclude that teachers have similar perceptions of teaching these two groups of students. This result may be related to co-occurring characteristics of gifted students. Teachers stated that gifted students have characteristics such as high achievement, creativity, reasoning and problem solving, but these students may also exhibit behavioral problems (Neumeister et al., 2007).

Teachers' perceptions of teaching students with learning problems, students with behavioral problems, and high-potential students were examined with reference to teachers' demographic characteristics. There was no significant difference in teachers' perceptions of teaching students with learning problems, students with behavioral problems, and high-potential students by teachers' gender. There is evidence in the literature suggesting female teachers and male teachers hold different perceptions. For instance, Erdamar et al. (2016) examined 35 studies of preservice teachers' perceptions about teaching and found female teachers had more positive perceptions as compared to the male teachers in most of the studies conducted in Turkey. However, Erdamar et al. (2016) concluded that the difference in teachers' perceptions was not substantial since the effect size was small. To examine attitudes toward gifted students, Demirok and Ozcan (2016) developed the "Scale of Teacher Perception of Gifted Students" and found a difference in teachers' perceptions of gifted

students by teachers' gender. While female teachers had more positive attitudes in two dimensions (expression and learning) of the five dimensions scale, no difference was found in three dimensions (willing to learn, personality, and mental). Although no difference was found between male and female teachers in our research, different results exist in the literature.

Second, teachers' perceptions of teaching students were examined by teachers' training status. There was not a significant difference in teachers' perceptions of teaching students with learning problems, teaching students with behavioral problems, and teaching high-potential students by in-service training status of teachers. It was considered that teachers who received in-service training in special education would have more positive perceptions of teaching students. In-service training status has been associated with teachers' perceptions of teaching students who are suspected of having disabilities or students with disabilities (Stoler, 1992). One study shows that providing in-service training related to gifted students leads teachers to improve positive perceptions towards these students (Vreys et al., 2018). Another study indicated that lack of training and professional development result in negative attitudes towards students with disabilities (Avramidis et al., 2000). Our findings conflicted with previous studies (Avramidis et al., 2000; Stoler, 1992; Vreys et al., 2018). One potential explanation about inconsistent findings can be related to the quality of in-service training received by teacher participants. Future research should examine teachers' training in detail for further understanding.

Lastly, teachers' perceptions of teaching students were examined by teachers' professional seniority. There was no difference in teachers' perceptions of teaching students with learning problems, students with behavioral problems, and high-potential students by five categories of experiences. Our findings were at odds with previous studies examining teachers' perceptions and teaching experience. Literature suggest that teachers had different perceptions of teaching students who are suspected of having disabilities or students with disabilities at their later career stage. For example, there was a positive relationship between teachers' experience and their perceptions toward teaching students with disabilities in the study of Jobe et al. (1996). On the other hand, in the literature review of Avramidis and Norwich (2002), teachers with more years of teaching experience were found to be less supportive toward students who are educated in inclusive settings. Taken together above findings, findings of this study are indicative.

RECOMMENDATIONS

Teachers' perceptions of teaching students with learning problems, students with behavioral problems, and high potential students were examined in this study. This study appeared to support that there was a difference in teachers' perceptions about three group of students. It is possible that teachers respond differently to combined problems (i.e. learning problems plus behavioral problems, high potential students with learning and/or behavioral problems). Future research should use multiple methods of data collection (i.e. classroom observations, in-depth interviews) to explore further evidence. The results of this study indicated

that the in-service training status of teacher participants did not influence their perceptions. Future research should examine the quality of pre-service training (i.e. coursework, practicum) and the quality of in-service training (expertise of training providers, as well as duration, intensity, obligation, and content of training) to understand the inconsistency between findings and literature. This examination would also help to redesign professional developments opportunities for teachers. The results of this study showed that years of teaching experience did not influence teachers' perceptions. Future research should examine teachers' perceptions with respect to length of teaching experience with students with learning problems, students with behavioral problems, and high-potential students. Such examination may reveal significant results.

ETHICAL TEXT

"In this article, journal writing rules, publishing principles, research and publishing ethics rules, journal ethics rules are followed. The author is responsible for all kinds of violations related to the article."

REFERENCES

- Abidin, R. R., & Robinson, L. L. (2002). Stress, biases, or professionalism what drives teachers' referral judgments of students with challenging behaviors? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10*(4), 204-212. <https://doi.org/10.1177/10634266020100040201>
- Algozzine, K., Christian, C., Marr, M. B., McClanahan, T., & White, R. (2008). Demography of problem behavior in elementary schools. *Exceptionality, 16*(2), 93-104. <https://doi.org/10.1080/09362830801981369>
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology, 20*(2), 191-211. <https://doi.org/10.1080/713663717>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Billingsley, B., Carlson, E., & Klein, S. (2004). The working conditions and induction support of early career special educators. *Exceptional Children, 70*(3), 333-347. <https://doi.org/10.1177/001440290407000305>
- Bibou-Nakou, I., Kiosseoglou, G., & Stogiannidou, A. A. (2000). Elementary teachers' perceptions regarding school behavior problems: Implications for school psychological services. *Psychology in the Schools, 37*(2), 123-134. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(200003\)37:2<123::AID-PITS4>3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(200003)37:2<123::AID-PITS4>3.0.CO;2-1)
- Brownell, M. T., & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education, 22*(3), 154-164. <https://doi.org/10.1177/088840649902200303>
- Butler, A., & Monda-Amaya, L. (2016). Preservice teachers' perceptions of challenging behavior. *Teacher Education and Special Education, 39*(4), 276-292. <https://doi.org/10.1177/0888406416654212>

- Children with Special Needs Act [Ozel Egitime Muhtac Cocuklar Kanunu] (1983). 12.10.1983 date and proclamation no:18192 of Official Gazette.
- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children*, 67(1), 115-135. <https://doi.org/10.1177/001440290006700108>
- Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 34(4), 203-213. <https://doi.org/10.1177/002246690103400403>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2005). Mixed methods research: Developments, debates, and dilemmas. In Swanson R.A. & Holton, E.F. (Eds.), *Research in organizations: Foundations and methods of inquiry* (pp. 315-326). Berrett-Koehler.
- Demirok, M., & Ozcan, D. (2016). The scale of teacher perception of gifted students: A validity and reliability study. *Croatian Journal of Education*, 18(3), 817-836. <https://doi.org/10.15516/cje.v18i3.2043>
- Doğan, N., Soysal, S., & Karaman H. (2017). Aynı örnekleme açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanabilir mi? Demirel, Ö. & Dinçer, S. (Ed.), *Küreselleşen Dünyada Eğitim* (373-400). Pegem Akademi.
- Erdamar, G., Aytaç, T., Türk, N., & Arseven, Z. (2016). The effects of gender on attitudes of preservice teachers towards the teaching profession: A meta-analysis study. *Universal Journal of Educational Research*, 4(2), 445-456. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040219>
- Fraenkel, J. R., Hyun, H. H., & Wallen, N. E. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.) McGraw Hill.
- Hirn, R. G., & Scott, T. M. (2014). Descriptive analysis of teacher instructional practices and student engagement among adolescents with and without challenging behavior. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 589-610. <https://doi.org/10.1353/etc.2014.0037>
- Jobe, D., Rust, J. O., & Brissie, J. (1996). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, 117(1), 148-154.
- Jordan, A., Kircaali-Iftar, G., & Diamond, C. P. (1993). Who has a problem, the student or the teacher? Differences in teachers' beliefs about their work with at-risk and integrated exceptional students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 40(1), 45-62. <https://doi.org/10.1080/0156655930400104>
- Jordan, A., Lindsay, L., & Stanovich, P. J. (1997). Classroom teachers' instructional interactions with students who are exceptional, at risk, and typically achieving. *Remedial and Special Education*, 18(2), 82-93. <https://doi.org/10.1177/074193259701800202>
- Jovanovic, O., Simic, N., & Rajovic, V. (2014). Students at risk: perceptions of Serbian teachers and implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 220-236. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.858693>

- Knekta, E., Runyon, C., & Eddy, S. (2019). One size doesn't fit all: Using factor analysis to gather validity evidence when using surveys in your research. *CBE Life Sciences Education*, 18(1), 1-17. <https://doi.org/10.1187/cbe.18-04-0064>
- Liljequist, L., & Renk, K. (2007). The relationships among teachers' perceptions of student behaviour, teachers' characteristics, and ratings of students' emotional and behavioural problems. *Educational Psychology*, 27(4), 557-571. <https://doi.org/10.1080/01443410601159944>
- Lopes, J. A., Monteiro, I., Sil, V., Rutherford, R. B., & Quinn, M. M. (2004). Teachers' perceptions of teaching problem students in regular classrooms. *Education and Treatment of Children*, 27(4), 394-419. <https://www.jstor.org/stable/42899814?seq=1>
- Ministry of National Education [Milli Egitim Bakanligi] (2018). The Special Education Services Regulation [Ozel Egitim Hizmetleri Yonetmeligi]. (7.7.2018 date and proclamation no: 30471 of the Official Gazette) Retrieved August 4, 2019 from <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Ministry of National Education [Milli Egitim Bakanligi] (1997). 573 Decree Having Force of Law About Special Education [Ozel Egitim Hakkinda Kanun Hukmunde Kararname] (6.6.1997 date and proclamation no: 23011 of the Official Gazette) Retrieved August 4, 2019 from https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf
- National Education Statistics Formal Education 2018/2019 [Milli Egitim Istatistikleri Orgun Egitim 2018/2019]. Retrieved August 4, 2019, from https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2018_2019.pdf
- Neumeister, K. L. S., Adams, C. M., Pierce, R. L., Cassidy, J. C., & Dixon, F. A. (2007). Fourth-grade teachers' perceptions of giftedness: Implications for identifying and serving diverse gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 479-499. <https://doi.org/10.4219/jeg-2007-503>
- Pas, E. T., Bradshaw, C. P., Hershfeldt, P. A., & Leaf, P. J. (2010). A multilevel exploration of the influence of teacher efficacy and burnout on response to student problem behavior and school-based service use. *School Psychology Quarterly*, 25(1), 13. <https://doi.org/10.1037/a0018576>
- Powell, D., Dunlap, G., & Fox, L. (2006). Prevention and intervention for the challenging behaviors of toddlers and preschoolers. *Infants & Young Children*, 19(1), 25-35. <https://doi.org/10.1097/00001163-200601000-00004>
- Seeley, K. (2004). Gifted and talented students at risk. *Focus on Exceptional Children*, 37(4). <https://doi.org/10.17161/foec.v37i4.6870>
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional children*, 63(1), 59-74. <https://doi.org/10.1177/001440299606300106>
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education*, 27(1), 66-81. <https://doi.org/10.1177/002246699302700105>

- Stoler, R. D. (1992). Perceptions of regular education teachers toward inclusion of all handicapped students in their classrooms. *The Clearing House*, 66(1), 60-62. <https://doi.org/10.1080/00098655.1992.9955931>
- Vreys, C., Ndungbogun, G. N., Kieboom, T., & Venderickx, K. (2018). Training effects on Belgian preschool and primary school teachers' attitudes towards the best practices for gifted children. *High Ability Studies*, 29(1), 3-22. <https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1312295>
- Wehby, J. H., Lane, K. L., & Falk, K. B. (2003). Academic instruction for students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(4), 194-197. <https://doi.org/10.1177/10634266030110040101>
- Wehby, J. H., Symons, F. J., Canale, J. A., & Go, F. J. (1998). Teaching practices in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Discrepancies between recommendations and observations. *Behavioral Disorders*, 24(1), 51-56. <https://doi.org/10.1177/019874299802400109>
- Yakut, A. D., Lauterbach, A. A. (2019) Examining teachers' decisions in regard to referral and placement. *Turkish Studies Educational Science*, 14(6), 3471-3488. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.36858>
- Ysseldyke, J. E., Vanderwood, M. L., & Shriner, J. (1997). Changes over the past decade in special education referral to placement probability: An incredibly reliable practice. *Diagnostique*, 23(1), 193-201. <https://doi.org/10.1177/153450849702300102>

Appendix A

Perceptions of Teaching Students with Additional Supports Scale

Directions: Statements about students at risk are given below. Read each statement and check the box that corresponds to you. The scale is defined as “(1) Strongly Disagree”, “(2) Disagree” “(3) Neutral”, “(4) Agree”, “(5) Strongly Agree”. There are no right or wrong answers for the statements of the scale. Please respond all questions. Thank you for your co-operation.		Strongly disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly Agree
Teaching Support						
1	Resource rooms are suitable for students with learning problems.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Resource rooms are suitable for students with behavioral problems.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Resource rooms are suitable for high-potential students.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Special education teachers are more knowledgeable about students with learning problems than elementary school teachers do.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Special education teachers are more knowledgeable about students with behavioral problems than elementary school teachers do.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Special education teachers are more knowledgeable about high-potential students than elementary school teachers do.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Special education teachers cope better with students with learning problems than elementary school teachers do.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Special education teachers cope better with students with behavioral problems than elementary school teachers do.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Special education teachers cope better with high-potential students than elementary school teachers do.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Teaching methods used for students with learning problems are different from those used for students with normal development.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Teaching methods used for students with behavioral problems are different from those used for students with normal development.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Teaching methods used for high-potential students are different from those used for students with normal development	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Efficacy						
5	Elementary school teachers are able to adapt the general education program according to the needs of students with learning problems.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Elementary school teachers are able to adapt the general education program according to the needs of students with behavioral problems.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Elementary school teachers are able to adapt the general education program according to the needs of high-potential students.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Elementary school teachers can accommodate the classroom environment according to the needs of students with learning problems.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Elementary school teachers can accommodate the classroom environment according to the needs of students with behavioral problems.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Elementary school teachers can accommodate the classroom environment according to the needs of students with high-potential problems.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Collaboration						
	It is more difficult to deal with students with multiple situations (having learning problems, having behavioral problems, or being high potential)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

	than students with only learning problems.					
7	It is more difficult to deal with students with multiple situations (having learning problems, having behavioral problems, or being high potential) than students with only behavioral problems.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	It is more difficult to deal with students with multiple situations (having learning problems, having behavioral problems, or being high potential) than high potential students.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Special education teachers and elementary education teachers should share responsibility in meeting the educational needs of students with learning problems.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Special education teachers and elementary education teachers should share responsibility in meeting the educational needs of students with behavioral problems.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Special education teachers and elementary education teachers should share responsibility in meeting the educational needs of high-potential students.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Teachers need the support of school administrators to better meet the educational needs of students with learning problems.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Teachers need the support of school administrators to better meet the educational needs of students with behavioral problems.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Teachers need the support of school administrators to better meet the educational needs of high-potential students.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Teachers need the support of families to better meet the educational needs of students with learning problems.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Teachers need the support of families to better meet the educational needs of students with behavioral problems.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Teachers need the support of families to better meet the educational needs of high-potential students.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

ÖĞRETMENLERİN DESTEĞE İHTİYACI OLAN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK ALGILARI

ÖZ

Türkiye’de özel eğitim popülasyonu 2010’dan itibaren istikrarlı şekilde yükselmektedir. Yasal düzenlemelerde belirtildiği gibi özel gereksinimleri olan öğrencilerin genel eğitim ortamına dahil edilmesine yönelik Türkiye’de artan bir eğilim mevcuttur. Öğretmenlerin desteğe ihtiyacı olan öğrenciler (öğrenme sorunları olan öğrenciler, davranış sorunları olan öğrenciler ve yüksek potansiyeli olan öğrenciler) ile ilgili algılarını anlama ve öğretmenlerin bu öğrencilerin eğitimlerine yönelik sorumluluk ve rollerini nasıl algıladıklarını inceleme önem arz etmektedir. Alanyazındaki bu eksikliği gidermek amacıyla, bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve her biri üç boyuttan oluşan 10 maddeli bir ölçek (Desteğe İhtiyacı Olan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Algı Ölçeği) kullanılmıştır. Bu çalışmanın amacı, öğrenme sorunları olan, davranış sorunları olan ve yüksek potansiyeli olan öğrencilerin eğitimine yönelik öğretmen algılarını incelemektir. Bu çalışma, Türkiye’de İstanbul ilinde devlet ilkokullarında görev yapan 239 öğretmenden elde edilen verilerin analizini içermektedir. Veri analizi için bağımsız örneklem t-testi analizi, bağımlı örneklem t-testi analizi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin öğrenme sorunu olan öğrencilerin eğitimine yönelik algılarının hem davranış sorunu olan öğrencilerin eğitimlerine yönelik algılarından hem de yüksek potansiyeli olan öğrencilerin eğitimine yönelik algılarından daha olumlu olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre öğrenme sorunu olan, davranış sorunu olan veya yüksek potansiyeli olan öğrencilerin eğitimine yönelik algılarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Sonuçlar tartışılmış ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: öğrenme sorunları, davranış sorunları, yüksek potansiyelli öğrenciler, genel eğitim, kaynaştırma eğitimi.

GİRİŞ

Akademik olarak başarısız veya davranış sorunları olan öğrencilerin özel eğitim değerlendirmesine gönderilme ihtimalleri yüksektir (Jordan vd., 1993). Bir öğrenci özel eğitim değerlendirmesine gönderildiğinde özel eğitim hizmetleri için tanılanma ihtimali artar (Ysseldyke vd., 1997). Özel gereksinimi olan öğrencilerin tanılanmasında pek çok etmen bulunsa da öğrenciler tarafından tecrübe edilen sorunlarla ilgili öğretmen algıları özel eğitim kararı alınmasını etkileyen önemli bir etmendir. Öğrencilerin tecrübe ettiği sorunlarla (öğrenme veya davranış) ilgili öğretmenler algılarını inceleyen birçok araştırma bulunmaktadır (Brownell & Pajares, 1999; Butler & Monda-Amaya, 2016; Liljequist & Renk, 2007; Lopes vd., 2004). Örneğin, öğretmenler öğrenme sorunları olan öğrencilerin sınıflarda ortalama performans gösteremeyeceğine inanmaktadır. Davranış sorunları olan öğrencilere yönelik olumsuz öğretmen tutumlarının sonucu olarak kaynaştırma uygulamaları bu öğrenciler için zor olabilmektedir (Cook, 2001). Okullar aynı zamanda öğretmenlerince “motive olmamış”, “tembel” veya “davranış sorunlarına sahip” olarak görülebilen yüksek potansiyelli öğrencilerin ihtiyaçlarını da karşılamaktadır (Seeley, 2004). Öğretmenlerin, öğrenme sorunları olan öğrencileri, davranış sorunları olan öğrencileri ve yüksek potansiyelli olan öğrencileri eğitmeye, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmaya, bu öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını karşılamaya ve kaynaştırma eğitiminin bir gereği olarak farklı stratejiler uygulamaya hazır olmaları önem arz etmektedir.

Öğretmenler sınıflarında sorumlu oldukları problemler (örneğin öğrenme ve davranış problemleri) hakkında derinlemesine bir anlayışa sahip olmalıdır, çünkü bu problemler öğretmenin performansını, bu problemleri sergileyen öğrencileri ve sınıftaki diğer çocukları etkileyebilir (Butler vd., 2016). Yani bu sorunlar sınıftaki öğretimin kalitesini olumsuz olarak etkileyebilir (Wehby vd., 2003). Davranış sorunları sınıf etkileşiminde ve sınıf ortamında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin eğitsel beklentilerinin farkında olmadığı tutarsızlıklara yol açmaktadır (Wehby vd., 1998). Bu tutarsızlıklar da sınıfta etkili olmayan öğretim stratejilerinin kullanılmasına neden olur (Butler & Monda-Amaya 2016). Araştırmacılar, öğrenci problemlerinin öğretmen tükenmişliği (Pas vd., 2010) ve mesleği bırakma durumları arasında (Agozzine vd., 2008; Billingsley vd., 2004) bir ilişki olduğunu da göstermektedir.

Öğrencilerin sorunları sadece öğretmenleri ve öğretimi etkilemez aynı zamanda öğrenci çıktılarını olumsuz olarak etkilemektedir. Öğretmenler sınıflarındaki bu sorunları çözmek için yeterli olmadıklarını anladıklarında bu sorunları görmezden gelme eğilimi gösterebilirler, bu da öğrenci çıktılarını olumsuz etkileyebilir (Bibou-Nakou vd., 2000). Bu öğrenci çıktıları arasında, öğrenci başarısı (Jovanovic vd., 2014), öğrenci katılımı (Hirn & Scott, 2014) ve öğrencilerin sosyal ve duygusal yeterlilikleri yer almaktadır (Powell vd., 2006). Abidin ve Robinson’a göre (2002), öğrenci sorunları öğretmenler tarafından farklı algılanabilir. Öğretmenlerin öğrenci sorunlarına ilişkin algıları (öğrenme veya davranış sorunları) öğretmenlerin sınıf uygulamaları ile ilgilidir ve bu da öğrenci çıktılarını ve özel gereksinimleri olan veya olduğundan şüphelenilen öğrencileri sınıflarına dahil etme isteklerini etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin yetersizlikleri olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimi konusunda algılarını inceleyen çok sayıda araştırma yapılmıştır. Örneğin, Scruggs ve Mastropieri (1996) yaptıkları alanyazın

taramasında öğretmenlerin çoğunun kavramsal açıdan kaynaştırma uygulamalarını desteklediğini ancak kavramsal desteklerinin yetersizlikleri olan öğrencileri sınıflarına dahil etme isteklilikleri ile uyum göstermediğini belirtmiştir. Özet olarak, öğretmenler algılarının, öğretmenlerin sınıf uygulamalarını ve özel gereksinimleri olduğundan şüphelenilen veya desteğe ihtiyacı olan öğrencileri sınıflarına dahil etme isteklerini etkilediğini göstermektedir. Öğretmenler, farklı sorunlar yaşayan öğrencilerle çalışırken rolleri ve sorumlulukları hakkında farklı bakış açılarına sahip olabilirler (Jordan vd., 1997). Bu nedenle, öğretmenler farklı sorunlar sergileyen öğrenciler için farklı müdahaleler ve eğitsel düzenlemeler gibi farklı sınıf uygulamaları kullanabilirler (Jordan vd., 1997). Öğretmenlerin özel eğitim öğrencilerine yönelik algılarını araştıran birçok çalışma mevcut olduğu halde (Cook, 2001; Cook vd., 2000), öğretmenlerin farklı sorunlar yaşayan öğrenciler hakkındaki algılarını inceleyen çalışmalar henüz yapılmamıştır.

Türkiye’de Eğitim

Türk Milli Eğitim Sistemi örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki bölümden oluşur. Örgün eğitim, okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve yüksek öğretim gibi belirli yaş gruplarındaki bireylere yönelik olarak bir okul ortamında gerçekleştirilir (Milli Eğitim İstatistikleri, 2018). İlkokullarda birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar bir sınıf öğretmenin aynı öğrencilerle bir sonraki sınıfa devam etmesini gerektiren sistem uygulanmaktadır. Dolayısıyla, sınıf öğretmenleri Türk eğitim sisteminde önemli bir role sahiptir. Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin haklarını korumak için büyük çaba sarf edilmektedir. İlk olarak, yetersizlikleri olan öğrencilerin tanınması, eğitim ortamlarına yerleştirilmesi, yetersizlikleri olan öğrencilerin yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı okul ortamında eğitiminin gereklilikleriyle ilgili olan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu 1983 yılında yürürlüğe girmiştir. 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Özel Eğitim Kanun Hükmünde Kararname ise özel gereksinimleri olan öğrencilere yönelik hizmetleri düzenlemekte ve “özel eğitim ilkelerini” içermektedir. Bu ilkeler:

- a) Özel eğitim gerektiren tüm bireyler, ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır;
- b) özel eğitime erken başlamak esastır;
- c) özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür;
- d) özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitsel performansları dikkate alınarak, amaç, muhteva ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitilmelerine öncelik verilir;
- e) özel eğitim gerektiren bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için her türlü rehabilitasyonlarını sağlayacak kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılır.
- f) özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır;
- g) ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılmalarının sağlanması esastır;
- h) özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, özel eğitim gerektiren bireylerin örgütlerinin görüşlerine önem verilir;
- i) özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireylerin toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanır.

Son olarak, özel gereksinimleri öğrencilere eğitim konusunda daha fazla hak sağlamak amacıyla Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 2018 yılında yürürlüğe girmiştir. Kanun ve yönetmeliklerde de belirtildiği gibi, özel ihtiyaçları olan öğrenciler en az kısıtlayıcı ortamda ilgileri, istekleri, potansiyelleri ve yetenekleriyle uyumlu olan bireyselleştirilmiş eğitim programına göre eğitilmelidir. Özel gereksinimleri olan öğrenciler destek odası

seçeneği ile birlikte genel eğitim sınıfında, genel eğitim ortamında yer alan özel eğitim sınıfında veya özel gereksinimleri olan öğrencilere yönelik ayrı bir okula yerleştirilebilir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Özel eğitimle ilgili mevzuatta ve araştırmalarda yapılan vurgunun yanı sıra özel gereksinimli öğrencilerin sayısının artması nedeniyle, özel gereksinimli öğrencilerin tanınmasında ve kaynaştırma ortamlarında özel eğitim hizmetlerinin sağlanmasında önemli rol oynadıkları için ilkökul öğretmenlerinin algılarını incelemeyi amaçlıyoruz. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin öğrenme sorunları olan öğrencilerin, davranış sorunları olan öğrencilerin ve yüksek potansiyeli olan öğrencilerin eğitimine yönelik algılarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda bir ölçek geliştirilmiş ve psikometrik özellikleri incelenmiştir. Bu çalışmada şu dört soruya cevap aranmaktadır: (1) Öğretmenlerin öğrenme sorunları olan öğrencilerin eğitimine yönelik algıları ile davranış sorunları olan öğrencilerin eğitimine yönelik algıları arasında bir fark var mı? (2) Öğretmenlerin öğrenme sorunları olan öğrencilerin eğitimine yönelik algıları ile ve yüksek potansiyeli olan öğrencilerin eğitimine yönelik algıları arasında bir fark var mı? (3) Öğretmenlerin davranış sorunları olan öğrencilerin eğitimine yönelik algıları ile yüksek potansiyeli olan öğrencilerin eğitimine yönelik algıları arasında bir fark var mı? (4) Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre (cinsiyeti, mesleki kıdem ve hizmet içi eğitim statüsü) öğrenme sorunları olan, davranış sorunları olan ve yüksek potansiyeli olan öğrencilerin eğitimine yönelik algılarında bir fark var mı?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Fraenkel ve diğerleri (2012) ve Creswell ve Creswell (2005), nicel araştırma teknikleri ile bireylerin algı, davranış, fikir ve deneyimleri gibi olguları araştırmak için tarama araştırması yöntemlerinin kullanılmasını önermektedir. Bu doğrultuda, mevcut çalışmada ilkökul öğretmenlerinin öğrenme problemi olan öğrenciler, davranış problemi olan öğrenciler ve yüksek potansiyele sahip öğrencilere yönelik algıları irdelenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Mevcut çalışma için verilerin toplanmasından önce ilgili yükseköğretim kurumunun Etik Kurulu'ndan araştırma için etik izin onayı alınmıştır. Araştırmanın verileri, okul yöneticilerinin katılıma gönüllü olduğu devlet ilkokullarından toplanmıştır. Bu okullarda görevli ve araştırmaya katılan öğretmenlere katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğunu, çalışmadan herhangi bir zamanda vazgeçme haklarının saklı tutulduğunu ve toplanan verilerin gizliliğinin korunacağını belirten yazılı bir onam formu sunulmuştur. Onam formunun imzalanması sonrasında, katılımcılara araştırmanın veri toplama araçlarını oluşturan demografik bilgiler formu ve aşağıda detaylandırılan Desteğe İhtiyacı Olan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Algı Ölçeği sağlanmıştır.

Desteğe İhtiyacı Olan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Algı Ölçeğinin Geliştirilmesi

Genel eğitimdeki öğrencilere -özellikle öğrenme problemi olan öğrenciler, davranış problemi olan öğrenciler ve yüksek potansiyele sahip öğrenciler- yönelik öğretmen algılarına ilişkin alanyazını (Abidin & Robinson, 2002;

Lopes vd., 2004; Soodak & Podell, 1993; Yakut & Lauterbach, 2019) temel alarak, mevcut çalışmada alanyazındaki algı ile ilişkili değişkenleri inceleyerek araştırmacılar “Desteye İhtiyacı Olan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Algı Ölçeği” ni geliştirmiştir. Ölçek geliştirilirken, araştırmanın kapsamına uygun değişkenler seçilmiş ve düzenlenmiştir. Ölçeğin ilk hali, öğretmen algısının çeşitli yönleri ile ilişkili 16 madde içermektedir. Her bir madde içinde, yukarıda ifade edilen üç öğrenci grubuna karşılık gelen üç boyut bulunmaktadır. Çalışmanın daha anlaşılır olması için her bir öğrenci grubunun işlevsel tanımı yapılmıştır. Buna göre; öğrenme problemi olan öğrenciler, ortalama zihinsel yeteneğe sahip olan ancak okuma, yazma ve matematikte düşük performans gösterenler; davranış problem olan öğrenciler, sınıf ve okul kural ve rutinlerine uymayanlar; yüksek potansiyelli öğrenciler ise, yaşına ve bulunduğu sınıfa göre yüksek performans gösterenler olarak tanımlanmıştır. Geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği için bir dizi çalışma yapılmıştır. İlk olarak, Türkiye’nin farklı üniversitelerinde özel eğitim bölümlerinde görev yapan üç profesörden uzman görüşü alınmış; dönütler üzerine daha önceden oluşturulan ölçek maddeleri gözden geçirilmiştir. Daha sonra ölçeğin anlaşılır, uygulanabilir ve kullanışlı olup olmadığını görmek için 10 öğretmenin katılımı ile bir pilot çalışma yapılmıştır. Yapılan pilot çalışma sonrasında elden edilen öğretmen görüşlerine göre ölçek yeniden düzenlenmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için 176 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığını sağlamak için ise iki farklı yöntem kullanılmıştır.

Tablo 1. Maddeler ile toplam puan arasındaki korelasyon katsayıları

Mad.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Top.	-.02	.02	.16*	.25*	.48*	-.01	.53*	.57*	.50*	.44*	.49*	.42*	.02	.58*	.58*	.55*

* $p < .05$

Tablo 1’ de gösterildiği gibi, ilk olarak maddeler arası ilişki katsayısı ve toplam skor hesaplanmış; maddeler arası korelasyon ve toplam skorun .02 ile .58 olduğu görülmüştür. 1., 2., 6. ve 13. maddelerin toplam skor ile anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı bulunmuş ve bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Maddeler ile toplam puanlar arasındaki korelasyonlar Tablo 1. de sunulmuştur.

Tablo 2. Madde toplam korelasyonları

Madde	Madde toplam korelasyonu	Maddenin çıkarılması durumunda alfa değeri
3	-.10	.76
4	.22	.72
5	.45	.68
7	.46	.68
8	.50	.67
9	.43	.69
10	.30	.70
11	.34	.70
12	.24	.70
14	.59	.67
15	.56	.67
16	.53	.68

Daha sonra, Tablo 2’de gösterildiği gibi Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve bulunan .718 değerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür. Madde toplam korelasyonunun analizi ile çoğu maddenin (Madde 5,7,8,9,10,11,12,14,15 ve 16) önemli olduğu ve bunlardan herhangi biri çıkarıldığında Cronbach Alfa değerinin düştüğü gözlemlenmiştir. Bununla birlikte 3. ve 4. maddelerin çıkarılması ile katsayı .79’ a yükseldiği için bu iki maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir.

Güvenirlik çalışmalarının yanı sıra, ölçek yapısını analiz etmek için sadece açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), benzer katılımcı popülasyonu ile uygulanan halihazırda var olan ölçekler için uygundur (Knehta vd., 2019). Bununla birlikte, Doğan ve diğerleri (2017, s. 392), “bir uygulamadan elde edilen verileri seçkisiz yolla ikiye bölerek AFA ve DFA uygulayabilmek için gereken minimum örneklem büyüklüğünün 10 ve 30 maddelik testler için sırasıyla 500 ve 400 olması gerektiğini” ifade etmişlerdir. Bu araştırmada, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması 176 kişilik bir örnekleme yürütüldüğü için araştırma kapsamında DFA yapılmamıştır.

Tablo 3. Ölçek faktör yükleri

Madde	Faktör 1: Öğretim Desteği	Faktör 2: Yeterlik	Faktör 3: İş birliği
5	.531		
7	.877		
8	.895		
9	.577		
10		.901	
11		.894	
12			.609
14			.580
15			.895
16			.889

Tablo 4. Faktörler arası korelasyon

	1	2	3	Toplam puan
Faktör 1: Öğretim desteği	1.00			
Faktör 2: Yeterlik	.18*	1.00		
Faktör 3: İş birliği	.46*	.22*	1.00	
Toplam puan	.80*	.48*	.81*	1.00

* $p < .05$

Tablo 3 ve Tablo 4’te gösterildiği üzere, ölçeğin faktör yükleri ve faktörleri arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Verilerin faktör analizi için uygunluğunu belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi kullanılmıştır. Gerek .833 olarak hesaplanan KMO değeri gerek .000 bulunan Barlett testi değeri verilerin faktör analizi için yeterli olduğuna işaret etmektedir. 1.00 ve üzeri özdeğerler kriteri benimsendiğinde, yapılan faktör analizi ile ölçekteki kalan 10 maddenin toplam varyansın %68.6’sını açıkladığı ve ölçeğin üç faktörlü yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır (EK 1). Faktörler arası korelasyonlar hesaplandığında üç faktör arasındaki korelasyonların anlamlı olduğu ($p < .05$) olduğu görülmüştür.

Desteğe İhtiyacı Olan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Algı Ölçeği

Birinci, ikinci ve üçüncü faktörler için Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirliği katsayısı sırasıyla .77, .80 ve .79 olarak hesaplanmıştır. Birinci faktör öğretimle ilgili dört maddeden oluşmaktadır. Örneğin, maddelerden biri ‘Bu öğrencilere yönelik öğretim yöntemleri (öğrenme problem olan öğrenciler, davranış problem olan öğrenciler ve yüksek potansiyelli öğrenciler) genel eğitimdeki öğrencilere yönelik öğretim yöntemlerinden farklıdır.’ şeklindedir. Bu nedenle, bu ilk faktör “öğretim desteği” olarak kodlanmıştır. “Yeterlik” olarak kodlanan ikinci faktör, öğretmen etkililiği ile ilişkili üç maddeden oluşmaktadır. Buradaki bir madde ise “İlkokul öğretmenlerinin genel eğitimdeki öğrencilere yönelik programı bu öğrenciler için (öğrenme problem olan öğrenciler, davranış problem olan öğrenciler ve yüksek potansiyelli öğrenciler) değiştirmesi mümkündür.” şeklindedir. Üçüncü faktör ise öğretmenin öğretimi doğrudan etkileyen diğer bireylerle iş birliği ile ilgili olan dört maddeden oluşmaktadır. “İlkokul öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenleri bu öğrencilerin (öğrenme problem olan öğrenciler, davranış problem olan öğrenciler ve yüksek potansiyelli öğrenciler) eğitim ihtiyacını karşılamak için sorumluluğu paylaşmalıdır.” maddesi örnek olarak verilebilir. Bu faktör ise “iş birliği” olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin son hali 10 maddeden oluşmaktadır ve her madde üç boyut (öğrenme sorunu olan öğrenciler, davranış sorunu olan öğrenciler ve yüksek potansiyelli öğrenciler) yer almaktadır. Ölçekte toplam 30 ifade yer almaktadır. Ölçek beşli likert ölçeği olarak düzenlemiştir: (1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum). Bu araştırmada geliştirilen “Desteğe İhtiyacı Olan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Algı Ölçeği” EK 1’de mevcuttur.

Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyeti, hizmet yılı, hizmet içi eğitim durumları ve eğitim durumlarına yönelik sorular bulunmaktadır.

Katılımcılar

Mevcut çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de Marmara Bölgesi’nde yer alan İstanbul ilinde gerçekleştirilmiştir. Veriler okul müdürlerinin çalışmanın yürütülmesine onay verdiği okullardaki öğretmenlerden toplanmıştır. Veri toplama süreci okullardaki hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü döneme denk gelecek şekilde düzenlenmiştir. Bulguların genellenebilirliği açısından mevcut çalışmada kullanılan amaçsal örneklem yöntemine ilişkin bazı sınırlılıklar bulunmakla birlikte, çalışmanın belirli niteliklere sahip katılımcılar ile gerçekleştirilmesini gerektiği durumlarda bu örneklem yöntemi tercih edilmektedir. Mevcut çalışmada, son beş yılda işlevsel olarak yukarıda tanımlanan üç öğrenci grubu ile çalışma tecrübesi olan katılımcılar yer almıştır. Toplam örneklem İstanbul ilinde 15 okulda görev yapan birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf 239 ilkökul öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmaya katılım için olumlu dönüş yapan öğretmenlerin oranı %85 olarak bulunmuştur.

Tablo 5. Katılımcılar

	A İlçesi		B İlçesi		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Cinsiyet						
Erkek	30	12.6	45	18.8	75	31.4
Kadın	81	33.9	83	34.7	164	68.6
Hizmet yılı						
0-5 yıl	15	6.3	30	12.6	45	18.8
6-10 yıl	15	6.3	34	14.2	49	20.5
11-15 yıl	11	4.6	31	13	42	17.6
16-20 yıl	42	17.6	12	5.0	54	22.6
21 ve üzeri	28	11.7	21	8.8	49	20.5
Hizmet içi eğitim						
Hayır	77	32.2	97	40.5	173	72.4
Evet	34	14.2	31	13	66	27.6
Mezuniyet Durumu						
Lisans	111	46.4	128	53.6	239	100

N = 239.

Tablo 5’de gösterildiği gibi katılımcıların çoğunluğunu ülkedeki öğretmenlerin cinsiyete göre ortalama dağılımını yansıtır şekilde kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Ülkedeki kadın öğretmenlerin toplam öğretmenler içerisindeki oranı %64’tür (Milli Eğitim İstatistikleri, 2018). Mevcut çalışmada kadın ve erkek öğretmenlerin oranı sırasıyla %68.6 ve %31.4 şeklindedir. Katılımcı öğretmenlerin meslekteki hizmet yılı 1 ila 45 yıl arasında değişmekte olup, ortalaması 14.30 şeklindedir (standart sapma: 8.49). Hizmet yılına göre öğretmenlerin dağılımı detaylı şekilde ele alındığında, 1 ila 5 yıl deneyimi olan öğretmen sayısı 45, 6 ila 10 yıl deneyimi olan öğretmen sayısı 49, 11-15 yıl deneyimli öğretmen sayısı 42 iken, 16-20 yıl arası deneyime sahip 54 öğretmen bulunmaktadır. 21 yıl ve üzeri öğretmen sayısı ise 49’dur. Katılımcıların özel eğitim alanında hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına bakıldığında 66’sı (%22,6) eğitim almışken, 173’ü (%72,4) almamıştır. Eğitim durumları söz konusu olduğunda ise tüm katılımcılar Türkiye’de ilköğretim sınıf öğretmeni olmak için gerekli nitelikleri karşılar durumdadır. Katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin ayrıntılar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Veri Analizi

Elde edilen veriler SPSS analiz programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde .05 hata payı esas alınmıştır. Mevcut çalışmada frekans, yüzdeler, ortalama ve standart sapma gibi betimleyici istatistiksel analizler, bağımsız örneklem t-testi ve bağımlı örneklem t-testi (gruplar arası farklılığı analiz etmek için) ve iki ya da daha fazla grup arasındaki farklılık için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Ayrıca geçerlik ve güvenilirlik analizi için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.

BULGULAR

Mevcut çalışmada, ölçeği oluşturan maddeler dağılım, ortalama ve standart sapma bakımından incelenmiştir. Geliştirilen ölçek her biri üç boyuttan oluşan 10 maddeli beşli Likert ölçeği şeklinde bir ölçektir. Öğretmenlerin öğrenme sorunu olan öğrenciler, davranış sorunu olan öğrenciler ve yüksek potansiyelli öğrencilere yönelik

algılarına ilişkin ortalamalar, standart sapma değerleri ve frekansları, cinsiyet, hizmet yılı ve hizmet içi eğitim durumlarına göre Tablo 6' da sunulmuştur.

Tablo 6. Aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde

	Öğrenme sorunu olan öğrenciler			Davranış sorunu olan öğrenciler			Yüksek potansiyelli öğrenciler		
	Ort.	SS	n	Ort.	SS	n	Ort.	SS	n
Cinsiyet									
Erkek	4.11	0.57	75	4.01	0.53	75	4.00	0.52	75
Kadın	4.17	0.52	164	4.05	0.48	164	4.03	0.50	164
Hizmet yılı									
0-5 yıl	4.25	0.67	45	4.08	0.59	45	4.05	0.60	45
6-10 yıl	4.17	0.59	49	4.09	0.54	49	4.06	0.54	49
11-15 yıl	4.10	0.47	42	3.98	0.45	42	4.00	0.42	42
16-20 yıl	4.12	0.48	54	4.02	0.45	54	4.01	0.48	54
21 ve üzeri	4.13	0.47	49	4.03	0.46	49	3.99	0.51	49
Hizmet içi eğitim									
Hayır	4.16	0.54	173	4.05	0.50	173	4.02	0.52	173
Evet	4.14	0.53	66	4.01	0.48	66	4.03	0.48	66

N = 239.

Tablo 7. Öğrenme sorunu olan öğrenciler ile davranış sorunu olan öğrenciler için bağımlı örneklem t-testi

	Ort.	SS	n	t	sd	p
Öğrenme sorunu olan öğrenciler	4.15	0.54	239	7.08*	238	.00
Davranış sorunu olan öğrenciler	4.04	0.50	239			

* $p < .05$

Tablo 7'de gösterildiği gibi öğretmenlerin öğrenme sorunu olan öğrencilerin eğitimine yönelik algıları ile davranış sorunu olan öğrencilerin eğitimine yönelik algılarını karşılaştırmak için bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin öğrenme sorunu olan öğrencilere yönelik eğitim algıları ($M = 4.15$, $SD = 0.54$) ile davranış sorunu olan öğrencilerin eğitimlerine yönelik algıları ($M = 4.04$, $SD = 0.50$) arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($t(239) = 7.08$, $p = .00$). Bulgular, davranış sorunu olan öğrencilere yönelik öğretmen algısına kıyasla öğrenme sorunu olan öğrencilere yönelik öğretmen algısının çok daha olumlu olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 8. Öğrenme sorunu olan öğrenciler ile yüksek potansiyele sahip öğrenciler için bağımlı örneklem t-testi

	Ort.	SS	n	t	sd	p
Öğrenme sorunu olan öğrenciler	4.15	0.54	239	6.651*	238	.00
Yüksek potansiyelli öğrenciler	4.02	0.51	239			

* $p < .05$

Tablo 8'de gösterildiği gibi öğretmenlerin öğrenme sorunu olan öğrencilerin eğitimine yönelik algıları ile yüksek potansiyeli olan öğrencilerin eğitimine yönelik algılarını karşılaştırmak için bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin öğrenme sorunu olan öğrencilerin eğitimlerine yönelik algıları ($M = 4.15$, $SD = 0.54$) ile yüksek potansiyeli olan öğrencilerin eğitimlerine yönelik algıları ($M = 4.02$, $SD = 0.51$)

arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($t(239) = 6.65, p = .00$). Bulgular, yüksek potansiyele sahip öğrencilere yönelik öğretmen algısına kıyasla öğrenme sorunu olan öğrencilere yönelik öğretmen algısının çok daha olumlu olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 9. Davranış sorunu olan öğrenciler ile yüksek potansiyelli öğrenciler için bağımlı örneklem t-testi

	Ort.	SS	n	t	sd	p
Davranış sorunu olan öğrenciler	4.04	0.50	239	.980	238	.33
Yüksek potansiyelli öğrenciler	4.02	0.51	239			

* $p < .05$

Tablo 9'da gösterildiği gibi öğretmenlerin davranış problemi olan öğrencilerin eğitimine yönelik algıları ile yüksek potansiyeli olan öğrencilerin eğitimine yönelik algılarını karşılaştırmak için bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin davranış problemi olan öğrencilerin eğitimlerine yönelik algıları ($M = 4.04, SD = 0.50$) ile yüksek potansiyeli olan öğrencilerin eğitimlerine yönelik algıları ($M = 4.02, SD = 0.51$) arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($t(239) = 0.98, p = .33$). Bulgular, bu iki gruba ilişkin öğretmen algılarının anlamlı farklılık göstermediğine işaret etmektedir.

Tablo 10. Cinsiyete göre bağımsız gruplar t-testi

Değişken	Grup						t	sd	p
	Erkek			Kadın					
	Ort.	SS	n	Ort.	SS	n			
Öğrenme sorunu olan öğrenciler	4.11	0.57	75	4.17	0.52	164	-0.83	132.846	.41
Davranış sorunu olan öğrenciler	4.01	0.53	75	4.05	0.48	164	-0.59	133.206	.56
Yüksek potansiyelli öğrenciler	4.00	0.52	75	4.03	0.50	164	-0.41	138.996	.68

* $p < .05$

Tablo 10'da gösterildiği gibi öğretmenlerin öğrenme problemi olan öğrencilerin, davranış problemi olan öğrencilerin ve yüksek potansiyeli olan öğrencilerin eğitimine yönelik algılarını cinsiyete göre karşılaştırmak için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Buna göre, gerek öğrenme problemi olan öğrencilere yönelik öğretmen algılarında ($t(132.846) = -0.83, p = .41$) gerek davranış problemi olan öğrencilere yönelik öğretmen algılarında ($t(133.206) = -0.59, p = .56$) katılımcıların cinsiyeti bakımından anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Aynı şekilde yüksek potansiyele sahip öğrencilere yönelik öğretmen algılarında da cinsiyet bakımından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t(138.996) = -0.41, p = .68$).

Tablo 11. Hizmet-içi eğitim durumuna göre bağımsız gruplar t-testi

Değişken	Grup						t	sd	p
	Evet			Hayır					
	Ort.	SS	n	Ort.	SS	n			
Öğrenme sorunu olan öğrenciler	4.14	0.53	66	4.16	0.54	173	0.31	120.354	.76
Davranış sorunu olan öğrenciler	4.01	0.48	66	4.05	0.50	173	0.51	122.448	.61
Yüksek potansiyelli öğrenciler	4.03	0.48	66	4.02	0.52	173	-0.15	125.978	.88

* $p < .05$

Tablo 11’de gösterildiği gibi katılımcıların öğrenme problemi olan öğrencilerin, davranış problemi olan öğrencilerin ve yüksek potansiyeli olan öğrencilerin eğitimine yönelik algılarını hizmet içi eğitim durumlarına göre karşılaştırmak için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Buna göre gerek öğrenme problemi olan öğrencilere yönelik öğretmen algılarında ($t(120.354) = 0.31, p = .76$) gerek davranış problemi olan öğrencilere yönelik öğretmen algılarında ($t(122.448) = 0.51, p = .61$) katılımcıların hizmet içi eğitim durumları bakımından anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Aynı şekilde yüksek potansiyele sahip öğrencilere yönelik öğretmen algılarında da hizmet içi eğitim durumları bakımından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t(125.978) = -0.15, p = .88$).

Tablo 12. Hizmet yılına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA)

		sd	Kareler Top.	Kareler Ort.	F	p
Öğrenme sorunu olan öğrenciler	Gruplar Arası	4	.656	.164	.562	.69
	Gruplar İçi	234	68.238	.292		
	Toplam	238	68.894			
Davranış sorunu olan öğrenciler	Gruplar Arası	4	.387	.097	.387	.81
	Gruplar İçi	234	58.505	.250		
	Toplam	238	58.892			
Yüksek potansiyelli öğrenciler	Gruplar Arası	4	.198	.050	.189	.94
	Gruplar İçi	234	61.381	.262		
	Toplam	238	61.579			

* $p < .05$

Tablo 12 ‘de gösterildiği gibi katılımcıların öğrenme problemi olan öğrencilerin, davranış problemi olan öğrencilerin ve yüksek potansiyeli olan öğrencilerin eğitimine yönelik algılarını beş kategoriye ayrılan hizmet yılına göre (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 ve üzeri yıl) karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Buna göre, tüm kategoriler için öğrenme problemi olan öğrencilere yönelik öğretmen algıları ($F(4, 234) = .562, p = .69$), davranış problemi olan öğrencilere yönelik öğretmen algıları ($F(4, 234) = .387, p = .81$) ve yüksek potansiyele sahip öğrencilere yönelik öğretmen algılarında ($F(4, 234) = .189, p = .94$) anlamlı bir fark bulunamamıştır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı, özel eğitim statüsündeki öğrencilerden ziyade öğrenme sorunu olan öğrencilere, davranış sorunu olan öğrencilere ve yüksek potansiyeli olan öğrencilere yönelik öğretmen algılarını incelemektir. Bu öğrencilere dikkat çekmemizin temel nedeni, genel eğitim sınıflarında eğitim alan ve ek desteğe ihtiyacı olan öğrencilere ilişkin öğretmen algıları ile ilgili sorunlardır. Öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin tanınmasında ve ilgili hizmetleri sağlanmasında hayati bir rol oynadıkları için desteğe ihtiyacı öğrencilerle ilgili öğretmen algılarının önemini vurgulamak önem arz etmektedir.

Bu araştırmada geliştirilen ölçek, ilk kez kullanıldığından ve öğrenme sorunu olan öğrencilerin, davranış sorunu olan öğrencilerin ve yüksek potansiyeli olan öğrencilerin eğitimine yönelik öğretmen algılarını incelemeye

yönelik bir ölçme aracı bulunmadığından, katılımcılarımızın puanlarını daha önce yapılmış çalışmalarla karşılaştırmak mümkün değildir. Ancak, 5li Likert ölçeği ve puanlama yönü dikkate alındığında, bu çalışmada öğretmenlerin ortalama puanı 4.07 olarak bulunmuştur. Ayrıca, her bir alt ölçeğin ortalama puanı, öğrenme sorunu olan öğrenciler için 4.15, davranış sorunu olan öğrenciler için 4.04, yüksek potansiyeli olan öğrenciler için 4.02 olup, bu öğrencilerin eğitimine yönelik olumlu algıya işaret etmektedir.

Bu çalışmanın ilk araştırma sorusu, öğrenme sorunu olan öğrencilerin eğitimine yönelik ve davranış sorunu olan öğrencilerin eğitimine yönelik öğretmen algılarındaki farklılığı incelemektir. Bulgular, öğretmenlerin davranış sorunları olan öğrencilere kıyasla öğrenme sorunları olan öğrencilerin eğitimlerine yönelik algılarının daha olumlu olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın bulguları, daha önce yapılan araştırmaların bulgularını desteklemektedir. Örneğin, Soodak ve Podell (1993) davranış sorunlarının öğrenme sorunlarından daha problemli olabileceğini bulmuştur. Ayrıca araştırmalar, öğretmenlerin davranış sorunu olan öğrencileri özel eğitim değerlendirmesine gönderme olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Abidin ve Robinson, 2002; Yakut & Lauterbach, 2019). Böylelikle, bu çalışma literatüre katkı sağlamaktadır. Bu çalışmanın ikinci araştırma sorusu, öğrenme sorunu olan öğrencilerin eğitimine yönelik ve yüksek potansiyeli olan öğrencilerin eğitimine yönelik öğretmen algılarındaki farklılığı incelemektir. Bulgular, yüksek potansiyelli öğrencilere kıyasla öğrenme sorunları olan öğrencilere yönelik öğretmen algılarının daha olumlu olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin, öğrenme sorunu olan öğrencilerin eğitiminde kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna varabiliriz, dolayısıyla bu öğrencilere yönelik daha olumlu algıya sahip olabilirler. Öğretmenlerin öğrenme sorunları olan öğrenciler ile yüksek potansiyeli olan öğrencilere yönelik algılarını karşılaştıran herhangi bir çalışma yapılmadığından, araştırma bulguları özel eğitim alanına katkı sağlamaktadır. Üçüncü araştırma sorusu, davranış sorunları olan öğrencilerin eğitimine yönelik ve yüksek potansiyeli olan öğrencilerin eğitimine yönelik öğretmen algılarındaki farklılığı incelemektir. Bulgular, davranış sorunları olan öğrencilere ve yüksek potansiyeli olan öğrencilere yönelik öğretmen algıları açısından bir fark olmadığını göstermiştir. Öğretmenlerin bu iki grup öğrenciyle çalışma konusunda benzer algılara sahip olduğu sonucuna varabiliriz. Bu sonuç, üstün yetenekli öğrencilerin özellikleriyle ilgili olabilir. Öğretmenler üstün zekalı öğrencilerin yüksek başarı, yaratıcılık, akıl yürütme ve problem çözme gibi özelliklere sahip olduğunu ancak bu öğrencilerin davranış sorunları da sergileyebileceklerini belirtmişlerdir (Neumeister vd., 2007).

Bu çalışmada, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre öğretmenlerin öğrenme sorunları olan, davranış sorunları olan ve yüksek potansiyeli olan öğrencilerin eğitimine yönelik algılarını da incelenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğrenme sorunları olan öğrencilere, davranış sorunları olan öğrencilere ve yüksek potansiyele sahip öğrencilere yönelik eğitim algılarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Literatürde kadın öğretmenlerin ve erkek öğretmenlerin farklı algılara sahip olduklarını gösteren bulgular mevcuttur. Örneğin, Erdamar ve diğerleri (2016), öğretmen adaylarının öğretime yönelik algılarına ilişkin 35 çalışmayı incelemiş ve Türkiye'de yapılan araştırmaların çoğunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu algıya sahip olduklarını bulmuştur. Ancak Erdamar ve ark. (2016), etki büyüklüğünün küçük olması nedeniyle öğretmenlerin algılarındaki farkın önemli olmadığı sonucuna varmıştır. Yüksek potansiyelli öğrencilere yönelik

algıyı incelemek için Demirok ve Ozcan (2016) bir ölçek geliştirmiş ve öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik algılarında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık olduğunu bulmuşlardır. Kadın öğretmenlerin beş boyutlu ölçeğin iki boyutunda (ifade ve öğrenme) daha olumlu tutuma sahipken, ölçeğin üç boyutunda (öğrenmeye istekli, kişilik ve zihinsel) cinsiyet açısından herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmamızda kadın ve erkek öğretmenler arasında fark bulunmasa da literatürde farklı sonuçlar mevcuttur.

İkinci olarak, öğretmenlerin hizmetiçi eğitim durumlarına göre öğrencilerin eğitime yönelik algıları incelenmiştir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim durumlarına göre öğrenme sorunları olan, davranış sorunları olan ve yüksek potansiyeli olan öğrencilerin eğitime yönelik algılarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Özel eğitim alanında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin öğrencilere yönelik daha olumlu algıya sahip olacağı düşünülmüştür. Hizmet içi eğitim durumu, öğretmenlerin yetersizliği olduğundan şüphelenilen öğrencilere veya yetersizliği olan öğrencilere yönelik algılarıyla ilişkilidir (Stoler, 1992). Başka bir araştırma ise, üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili konularda öğretmenlere hizmet içi eğitim sunmanın, bu öğrencilere yönelik algılarını olumlu yönde geliştirdiklerini göstermektedir (Vreys vd., 2018). Diğer bir araştırma, hizmetiçi eğitim eksikliğinin yetersizliği olan öğrencilere yönelik olumsuz tutumlara yol açtığını göstermektedir (Avramidis vd., 2000). Bulgularımız önceki çalışmalarla çelişmektedir (Avramidis vd., 2000; Stoler, 1992, Vreys vd., 2018). Çelişkili bulguların muhtemel bir açıklaması öğretmenler tarafından alınan hizmet içi eğitimin kalitesiyle ilgili olabilir. Gelecekteki araştırmalar, öğretmenlerin hizmet içi eğitimini ayrıntılı olarak incelemelidir.

Son olarak, öğretmenlerin deneyimlerine göre öğretmenlerin öğrencilerin eğitimlerine yönelik algıları incelenmiştir. Beş kategoriye ayrılan hizmet yılına göre (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 ve üzeri yıl), öğretmenlerin öğrenme sorunları olan, davranış sorunları olan ve yüksek potansiyeli olan öğrencilerin eğitime yönelik algılarında fark bulunamamıştır. Bulgular, öğretmen algıları ve öğretmenlik deneyimi üzerine yapılan önceki çalışmalarla çelişmektedir. Alanyazın, daha uzun süre öğretmenlik deneyimi olan öğretmenlerin yetersizlikleri olduğundan şüphelenilen veya yetersizliği olan öğrencilere yönelik algılarının farklı olduğunu göstermektedir. Örneğin, Jobe ve diğerlerinin (1996) çalışmasında, öğretmenlerin deneyimleri ile yetersizliği olan öğrencilerin eğitime yönelik algıları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Avramidis ve Norwich (2002), daha uzun öğretmenlik tecrübesine sahip öğretmenlerin, kaynaştırma ortamlarında eğitim alan öğrencilere karşı daha az destekleyici olduğu belirtmektedir. Yukarıdaki araştırmalar dikkate alındığında sonuçlar gösterge niteliğindedir.

ÖNERİLER

Bu çalışmada, öğretmenlerin öğrenme sorunları olan, davranış sorunları olan ve yüksek potansiyeli olan öğrencilerin eğitime yönelik algılarını incelenmiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin üç öğrenci tipine yönelik algılarında bir fark olduğunu desteklemektedir. Öğretmenlerin çoklu sorunlara farklı tepkiler vermesi mümkündür (yani öğrenme problemleri artı davranış problemleri, öğrenme ve/veya davranış problemleri olan yüksek potansiyelli öğrenciler). Gelecekteki araştırmalar, çoklu veri toplama yöntemleri (sınıf içi gözlemler,

görüşmeler vb.) kullanarak daha ileri düzeyde bulgulara ulaşabilir. Bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin hizmet içi eğitim durumlarının öğrencilere yönelik algılarını etkilemediğini göstermiştir. Araştırma bulguları ile literatür arasındaki tutarsızlığı anlamak için gelecekteki araştırmalar, hizmet öncesi eğitimin kalitesini (müfredat ve öğretmenlik uygulaması) ve hizmet içi eğitimin kalitesini (eğitim verenlerin uzmanlığı ile birlikte hizmet içi eğitimin süresi, yoğunluğu, zorunluluğu ve içeriği) incelemelidir. Bu nitelikte bir araştırma, öğretmenler için mesleki gelişim fırsatlarının yeniden tasarlanmasına da yardımcı olacaktır. Bu çalışmanın sonuçları öğretmenlik deneyiminin öğretmenlerin algılarını etkilemediğini göstermiştir. Gelecekteki araştırmalar, öğrenme sorunları olan öğrencilere, davranış sorunları olan öğrencilere ve yüksek potansiyele sahip öğrencilere yönelik deneyimlerini ve bu öğrencilerle ilgili algıları incelemelidir. Böyle bir araştırma anlamlı bulgular ortaya çıkarabilir.

ETİK METNİ

“Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazara aittir.”

KAYNAKÇA

- Abidin, R. R., & Robinson, L. L. (2002). Stress, biases, or professionalism what drives teachers' referral judgments of students with challenging behaviors? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(4), 204-212. <https://doi.org/10.1177/10634266020100040201>
- Algozzine, K., Christian, C., Marr, M. B., McClanahan, T., & White, R. (2008). Demography of problem behavior in elementary schools. *Exceptionality*, 16(2), 93-104. <https://doi.org/10.1080/09362830801981369>
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211. <https://doi.org/10.1080/713663717>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Billingsley, B., Carlson, E., & Klein, S. (2004). The working conditions and induction support of early career special educators. *Exceptional Children*, 70(3), 333-347. <https://doi.org/10.1177/001440290407000305>
- Bibou-Nakou, I., Kiosseoglou, G., & Stogiannidou, A. A. (2000). Elementary teachers' perceptions regarding school behavior problems: Implications for school psychological services. *Psychology in the Schools*, 37(2), 123-134. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(200003\)37:2<123::AID-PITS4>3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(200003)37:2<123::AID-PITS4>3.0.CO;2-1)
- Brownell, M. T., & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education*, 22(3), 154-164. <https://doi.org/10.1177/088840649902200303>

- Butler, A., & Monda-Amaya, L. (2016). Preservice teachers' perceptions of challenging behavior. *Teacher Education and Special Education, 39*(4), 276-292. <https://doi.org/10.1177/0888406416654212>
- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children, 67*(1), 115-135. <https://doi.org/10.1177/001440290006700108>
- Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education, 34*(4), 203-213. <https://doi.org/10.1177/002246690103400403>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2005). Mixed methods research: Developments, debates, and dilemmas. In Swanson R.A. & Holton, E.F. (Eds.), *Research in organizations: Foundations and methods of inquiry* (pp. 315-326). Berrett-Koehler.
- Demirok, M., & Ozcan, D. (2016). The scale of teacher perception of gifted students: A validity and reliability study. *Croatian Journal of Education, 18*(3), 817-836. <https://doi.org/10.15516/cje.v18i3.2043>
- Doğan, N., Soysal, S., & Karaman H. (2017). Aynı örnekleme açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanabilir mi? Demirel, Ö. & Dinçer, S. (Ed.), *Küreselleşen Dünyada Eğitim* (373-400). Pegem Akademi.
- Erdamar, G., Aytaç, T., Türk, N., & Arseven, Z. (2016). The effects of gender on attitudes of preservice teachers towards the teaching profession: A meta-analysis study. *Universal Journal of Educational Research, 4*(2), 445-456. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040219>
- Fraenkel, J. R., Hyun, H. H., & Wallen, N. E. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.) McGraw Hill.
- Hirn, R. G., & Scott, T. M. (2014). Descriptive analysis of teacher instructional practices and student engagement among adolescents with and without challenging behavior. *Education and Treatment of Children, 37*(4), 589-610. <https://doi.org/10.1353/etc.2014.0037>
- Jobe, D., Rust, J. O., & Brissie, J. (1996). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education, 117*(1), 148-154.
- Jordan, A., Kircaali-Iftar, G., & Diamond, C. P. (1993). Who has a problem, the student or the teacher? Differences in teachers' beliefs about their work with at-risk and integrated exceptional students. *International Journal of Disability, Development and Education, 40*(1), 45-62. <https://doi.org/10.1080/0156655930400104>
- Jordan, A., Lindsay, L., & Stanovich, P. J. (1997). Classroom teachers' instructional interactions with students who are exceptional, at risk, and typically achieving. *Remedial and Special Education, 18*(2), 82-93. <https://doi.org/10.1177/074193259701800202>
- Jovanovic, O., Simic, N., & Rajovic, V. (2014). Students at risk: perceptions of Serbian teachers and implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education, 37*(2), 220-236. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.858693>

- Knekta, E., Runyon, C., & Eddy, S. (2019). One size doesn't fit all: Using factor analysis to gather validity evidence when using surveys in your research. *CBE Life Sciences Education*, 18(1), 1-17. <https://doi.org/10.1187/cbe.18-04-0064>
- Liljequist, L., & Renk, K. (2007). The relationships among teachers' perceptions of student behaviour, teachers' characteristics, and ratings of students' emotional and behavioural problems. *Educational Psychology*, 27(4), 557-571. <https://doi.org/10.1080/01443410601159944>
- Lopes, J. A., Monteiro, I., Sil, V., Rutherford, R. B., & Quinn, M. M. (2004). Teachers' perceptions of teaching problem students in regular classrooms. *Education and Treatment of Children*, 27(4), 394-419. <https://www.jstor.org/stable/42899814?seq=1>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (7.7.2018 tarihli ve 30471 sayılı Resmî Gazete) Erişim tarihi 4 Ağustos 2019, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Milli Eğitim Bakanlığı (1997). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (6.6.1997 tarihli ve 23011 sayılı Resmi Gazete. Erişim tarihi 4 Ağustos 2019, https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_karar_name.pdf
- Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2018/2019. Erişim tarihi 4 Ağustos 2019, https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_organ_egitim_2018_2019.pdf
- Neumeister, K. L. S., Adams, C. M., Pierce, R. L., Cassady, J. C., & Dixon, F. A. (2007). Fourth-grade teachers' perceptions of giftedness: Implications for identifying and serving diverse gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 479-499. <https://doi.org/10.4219/jeg-2007-503>
- Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu (1983). 12.10.1983 tarihli ve 18192 sayılı Resmî Gazete.
- Pas, E. T., Bradshaw, C. P., Hershfeldt, P. A., & Leaf, P. J. (2010). A multilevel exploration of the influence of teacher efficacy and burnout on response to student problem behavior and school-based service use. *School Psychology Quarterly*, 25(1), 13. <https://doi.org/10.1037/a0018576>
- Powell, D., Dunlap, G., & Fox, L. (2006). Prevention and intervention for the challenging behaviors of toddlers and preschoolers. *Infants & Young Children*, 19(1), 25-35. <https://doi.org/10.1097/00001163-200601000-00004>
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional children*, 63(1), 59-74. <https://doi.org/10.1177/001440299606300106>
- Seeley, K. (2004). Gifted and talented students at risk. *Focus on Exceptional Children*, 37(4). <https://doi.org/10.17161/foec.v37i4.6870>
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education*, 27(1), 66-81. <https://doi.org/10.1177/002246699302700105>
- Stoler, R. D. (1992). Perceptions of regular education teachers toward inclusion of all handicapped students in their classrooms. *The Clearing House*, 66(1), 60-62. <https://doi.org/10.1080/00098655.1992.9955931>

- Vreys, C., Ndungbogun, G. N., Kieboom, T., & Venderickx, K. (2018). Training effects on Belgian preschool and primary school teachers' attitudes towards the best practices for gifted children. *High Ability Studies*, 29(1), 3-22. <https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1312295>
- Wehby, J. H., Lane, K. L., & Falk, K. B. (2003). Academic instruction for students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(4), 194-197. <https://doi.org/10.1177/10634266030110040101>
- Wehby, J. H., Symons, F. J., Canale, J. A., & Go, F. J. (1998). Teaching practices in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Discrepancies between recommendations and observations. *Behavioral Disorders*, 24(1), 51-56. <https://doi.org/10.1177/019874299802400109>
- Yakut, A. D., Lauterbach, A. A. (2019) Examining teachers' decisions in regard to referral and placement. *Turkish Studies Educational Science*, 14(6), 3471-3488. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.36858>
- Ysseldyke, J. E., Vanderwood, M. L., & Shriner, J. (1997). Changes over the past decade in special education referral to placement probability: An incredibly reliable practice. *Diagnostique*, 23(1), 193-201. <https://doi.org/10.1177/153450849702300102>

EK 1

Desteye İhtiyacı Olan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Algı Ölçeği

Yönergeler: Aşağıda risk altındaki öğrencilerle ilgili ifadeler yer verilmiştir. Her ifadeyi okuyunuz, sizce uygun olanı işaretleyiniz. Bu ölçekte, “(1) Kesinlikle Katılmıyorum”, “(2) Katılmıyorum” “(3) Kararsızım”, “(4) Katılıyorum”, “(5) Kesinlikle Katılmıyorum” anlamına gelmektedir. Ölçekle ilgili ifadelerde doğru ya da yanlış cevap yoktur. Lütfen her soruya yanıt veriniz. İşbirliğiniz için teşekkür ederiz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Öğretim - Destek						
1	Destek eğitim odalarının öğrenme problemi olan öğrenciler için kullanılması uygundur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Destek eğitim odalarının davranış problemi olan öğrenciler için kullanılması uygundur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Destek eğitim odalarının yüksek potansiyelli öğrenciler için kullanılması uygundur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Özel eğitim öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre öğrenme problemi olan öğrencilerin eğitimine ilişkin daha fazla bilgiye sahiptir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Özel eğitim öğretmenleri sınıf öğretmenlerin göre davranış problemi olan öğrencilerin eğitimine ilişkin daha fazla bilgiye sahiptir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Özel eğitim öğretmenleri sınıf öğretmenlerin göre yüksek potansiyelli öğrencilerin eğitimine ilişkin daha fazla bilgiye sahiptir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Özel eğitim öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre öğrenme problemi olan öğrencilerle daha iyi baş ederler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Özel eğitim öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre davranış problemi olan öğrencilerle daha iyi baş ederler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Özel eğitim öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre yüksek potansiyelli öğrencilerle daha iyi baş ederler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Öğrenme problemi olan öğrenciler için kullanılan öğretim yöntemleri olağan gelişim gösteren öğrenciler için kullanılan öğretim yöntemlerinden farklıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Davranış problemi olan öğrenciler için kullanılan öğretim yöntemleri olağan gelişim gösteren öğrenciler için kullanılan yönelik öğretim yöntemlerinden farklıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Yüksek potansiyelli öğrenciler için kullanılan öğretim yöntemleri olağan gelişim gösteren öğrenciler için kullanılan öğretim yöntemlerinden farklıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Yeterlik						
5	Sınıf öğretmenlerinin temel eğitim programını öğrenme problemi olan öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlaması mümkündür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Sınıf öğretmenlerinin temel eğitim programını davranış problemi olan öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlaması mümkündür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Sınıf öğretmenlerinin temel eğitim programını yüksek potansiyelli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlaması mümkündür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Sınıf öğretmenleri sınıf ortamını öğrenme problemi olan öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenleyebilirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Sınıf öğretmenleri sınıf ortamını davranış problemi olan öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenleyebilirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Sınıf öğretmenleri sınıf ortamını yüksek potansiyelli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenleyebilirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

İş Birliği						
7	Birden çok durumu (öğrenme problemi, davranış problemi veya yüksek potansiyelli olma) olan öğrencilerle baş etmek sadece öğrenme problemi olan öğrencilerle baş etmekten daha zordur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Birden çok durumu (öğrenme problemi, davranış problemi veya yüksek potansiyelli olma) olan öğrencilerle baş etmek sadece davranış problemi olan öğrencilerle baş etmekten daha zordur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Birden çok durumu (öğrenme problemi, davranış problemi veya yüksek potansiyelli olma) olan öğrencilerle baş etmek sadece yüksek potansiyelli öğrencilerle baş etmekten daha zordur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Özel eğitim öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri öğrenme problemi olan öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarının karşılanmasında sorumluluğu paylaşmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Özel eğitim öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri davranış problemi olan öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarının karşılanmasında sorumluluğu paylaşmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Özel eğitim öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri yüksek potansiyelli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarının karşılanmasında sorumluluğu paylaşmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Öğretmenlerin öğrenme problemi olan öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için okul yöneticilerinin desteğine ihtiyacı vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Öğretmenlerin davranış problemi olan öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için okul yöneticilerinin desteğine ihtiyacı vardır .	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Öğretmenlerin yüksek potansiyelli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için okul yöneticilerinin desteğine ihtiyacı vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Öğretmenlerin öğrenme problemi olan öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için ailelerin desteğine ihtiyacı vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Öğretmenlerin davranış problemi olan öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için ailelerin desteğine ihtiyacı vardır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Öğretmenlerin yüksek potansiyelli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için ailelerin desteğine ihtiyacı vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)