

YIL/YEAR: 2022 | CİLT/VOLUME: 4 | SAYI/ISSUE: 1 | ISSN: 2687-6213

# TRSPED

Turkish Journal of  
Special Education  
Research and Practice

[www.trsped.com](http://www.trsped.com)  
[info@trsped.com](mailto:info@trsped.com)

## **EDİTÖRLER KURULU/EDITORIAL TEAM**

### **EDİTÖRLER/EDITORS**

Salih Rakap, Ondokuz Mayıs University  
Şerife Yücesoy-Özkan, Osmangazi University  
Dilek Erbaş, Marmara University  
Binyamin Birkan, Biruni University

### **YARDIMCI EDİTÖRLER/ASSOCIATE EDITORS**

Veysel Aksoy, Anadolu University  
Hasan Gürgür, Anadolu University  
Macid Ayhan Melekoğlu, Osmangazi University  
Pınar Şafak, Gazi University

### **DANIŞMAN EDİTÖRLER/CONSULTING EDITORS**

Yusuf Akamoğlu, Düzce University  
Avşar Ardiç, Ege University  
M. Bahadır Ayas, Anadolu University  
Güliden Bozkuş-Genç, Anadolu University  
Orhan Çakiroğlu, Karadeniz Technical University  
Arzu Doğanay-Bilgi, Gazi University  
Müzeyyen Eldeniz-Çetin, Abant İzzet Baysal University  
Buket Ertürk, Ordu University  
Derya Genç-Tosun, Eskişehir Osmangazi University  
Emrah Gülboy, Anadolu University  
İsa Birkan Güldenoğlu, Ankara University  
Ömür Gürel-Selimoğlu, Akdeniz University  
Sinan Kalkan, Ondokuz Mayıs University  
Güzin Karasu, Anadolu University  
Feyat Kaya, Anadolu University  
Özlem Kaya, Sakarya University  
Nilay Kayhan, Hasan Kalyoncu University  
Buket Kısaç, Bulent Ecevit University  
Nuray Öncül, Anadolu University  
Onur Özdemir, Marmara University  
Pelin Piştav-Akmeşe, Ege University  
Halis Sakız, Mardin Artuklu University  
Adile Emel Sardohan-Yıldırım, Akdeniz University  
Ayşe Dolunay Sarıca-Kesiktaş, Dokuz Eylül University  
Canan Sola-Özgüç, Sakarya University  
Özlem Toper-Korkmaz, Uludağ University  
Gökhan Töret, Hacettepe University  
Meryem Vural-Batık, Ondokuz Mayıs University  
Pınar Yaşar, Karadeniz Technical University

**ULUSLARARASI DANIŞMAN EDİTÖRLER/INTERNATIONAL CONSULTING EDITORS**

Serra Acar, University of Massachusetts  
Fahad Alnaim, King Faisal University  
James Basham, University of Kansas  
Peggy Gallagher, Georgia State University  
Stephanie Gerow, Baylor University  
Judith Hebron, University of Leeds  
Susan Johnston, University of Utah  
Louise Kaczmarek, University of Pittsburgh  
Hedda Meadan-Kaplansky, University of Illinois at Urbana-Champaign  
Alicia Mrachko, Bowling Green State University  
Robert E. O'Neill, University of Utah  
Shireen Pavri, California State University  
Maria Reraki, University of Birmingham  
Yasemin Turan, San Diego State University  
Stanley Zucker, Arizona State University

**İSTATİSTİK/DANIŞMAN EDİTÖRLER/CONSULTING EDITORS OF STATISTICS**

Oktay Cem Adıgüzel, Anadolu University  
Yavuz Akbulut, Anadolu University  
Burak Aydın, Recep Tayyip Erdoğan University

**EDİTÖR YARDIMCILARI/EDITORIAL ASSISTANTS**

Ahmet Turan Acungil, Ankara University  
Dilara Ecem Altun, Anadolu University  
Kadir Ceng, Samsun University  
Sima Kırkgöz, Anadolu University  
Esin Pektaş Karabekir, Anadolu University  
Volkan Şahin, Anadolu University

## Editörlerden/Editorial

Değerli Okurlarımız,

Turkish Journal of Special Education Research and Practice'in dördüncü yıl ilk sayısı ile karşınızda olmaktan mutluluk duymaktayız. Sizlerin de yakından takip ettiği gibi 2018 yılının ikinci yarısında kurulan dergimizin ilk sayısı 2019 yılı Aralık ayında yayınlanmıştır. Dergimiz 2020 ve 2021 yıllarında da birer sayı çıkararak Aralık ayında yayınlanmıştır. 2022 yılı ile birlikte dergimizde, Ocak-Haziran aylarında bir, Temmuz-Aralık bir olmak üzere iki sayı yayınlanmaya başlanmıştır. 2022 yılı ile birlikte dergimize gönderilen ve yayına kabul edilen makaleler, erken görünüm kısmında yayına kabul edilmiş sırasına göre sayfa, sayı ve cilt numarası verilerek online olarak yayınlanmaktadır.

Amacı, akademisyenlere, klinisyenlere, eğitimcilere, ailelere, bakıcılara, yöneticilere ve politika belirleyicilere özel eğitim hakkında güncel bilgiler sunmak olan dergimizin 2022 yılı ilk sayısında, iki araştırma makalesi, iki derleme çalışması ve bir kitap incelemesi olmak üzere beş makale yer almaktadır. Bu makaleler, yedi farklı kurumda görev yapan araştırmacılar tarafından kaleme alınmıştır.

Bu sayıda yer alan ilk makale, Halis Sakız tarafından kaleme alınan "*Kapsayıcı Eğitimin Psikolojisi: Güncel Eğilimler, Güncellenen Uygulamalar*" başlıklı derleme çalışmasıdır. Araştırmacı bu çalışmada, psikolojik süreçlerin kapsayıcı eğitim bağlamında sistematik ve organize bir şekilde değerlendirildiği çalışmalara duyulan ihtiyaçtan yola çıkarak, kapsayıcı eğitimin psikolojisinin öğrenme psikolojisi, gelişim psikolojisi ve sosyal psikoloji gibi farklı alanlarla ilişkisini incelemekte, kapsayıcı eğitimin duygusal boyutu, kapsayıcı pedagoji ve öğrenme arasındaki ilişki, kapsayıcı eğitimde işbirlikli öğrenmenin yeri ve önemi, kapsayıcı eğitimde psikolojik danışmanlık ve rehberlik ve kapsayıcı eğitimde tanılamaya ilişkin kapsamlı bilgiler sunmaktadır. Bu çalışma, kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında çalışmalar yürüten genç araştırmacılara ve kapsayıcı eğitimin temelleri hakkında bilgi edinmek isteyen öğretmenlere ve diğer uygulamacılar yol gösterici nitelikte özgün bir çalışmadır.

Bu sayıda yer alan ikinci makale, Hüseyin Çil, Sinan Kalkan ve Yusuf Akemoğlu tarafından kaleme alınan "*Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB'li Çocukların Eğitimlerinde Kullandıkları Bilimsel Dayanaklı Uygulamalara Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*" başlıklı araştırma makalesidir. Bu çalışma kapsamında araştırmacılar, 44 özel eğitim öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirerek, öğretmenlerin OSB'li çocukların eğitimlerinde kullandıkları bilimsel dayanaklı uygulamalara yönelik görüşlerini incelenmeyi amaçlamışlardır. Bu araştırma çalışmasının bulgularının, özel gereksinimli öğrencilere bilimsel dayanaklı uygulamalar yoluyla daha etkili ve kapsamlı hizmetler sunulması bağlamında önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmacılar, makalenin son kısmında, ileri uygulamalar ve araştırmalar için önerilerde bulunmaktadır.

Bu sayıdaki "*Özel Eğitime Açılan Yeni Bir Pencere: Göz İzleme Tekniği*" başlıklı üçüncü makale, Esmehan Özer tarafında kaleme alınmış bir derleme çalışmasıdır. Bu çalışmada araştırmacı, yaklaşık bir buçuk asırdır tıp, veterinerlik, psikoloji, dilbilim, spor bilimleri ve özel eğitim gibi oldukça farklı araştırma alanlarında güvenilir veri toplamak için yaygın bir biçimde kullanılan göz izleme tekniğini tanıtmakta ve özel eğitim alanında okuma bozukluğu ve otizm spektrum bozukluğuna ilişkin göz izleme tekniği ile gerçekleştirilen, önemli çalışmaları gözden geçirmektedir. Bu çalışma kapsamında sunulan bilgilerin, özel gereksinimli öğrenciler ile çalışmalar yürüten araştırmacılara alternatif ve güvenilir veri toplama işlemleri bağlamında rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Bu sayıda yer alan dördüncü makale, Nesime Kübra Terzioğlu tarafından kaleme alınan “Özel Eğitimde Akran Zorbalığı: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Çalışma” başlıklı araştırma çalışmasıdır. Bu çalışmada araştırmacı, 20 özel eğitim öğretmeninden anket ve görüşmeler yoluyla veri toplayarak yetersizliği olan öğrencilerin yaşamış oldukları akran zorbalığını özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri bağlamında incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulguları, özel gereksinimli öğrencilerin sıklıkla zorba davranışlarla karşılaştıklarını ve genellikle bu davranışlarda kurban rolünde olduklarını ortaya koymuştur. Araştırmacı, çalışmanın bulguları bağlamında, makalenin son kısmında, ileri uygulamalar ve araştırmalar için önerilerde bulunmaktadır.

2022 yılının ilk sayısında yer alan son makale ise Volkan Şahin tarafından kaleme alınan kitap incelemesidir. Bu makalede, yazar, tek denekli araştırma yöntemleri ve ilişkili konuları inceleyerek alanyazına önemli katkılar sunan kitaplardan birisi olan, 14 bölüm ve 437 sayfadan oluşan, 2018’de Routledge tarafından basılmış, Ledford ve Gast’ın editörlüğünde hazırlanan “*Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences*” adlı kitabın üçüncü baskısını eleştirel bir bakış açısı ile incelemiştir.

Siz çok değerli okurlarımıza, yazarlarımıza ve hakemlerimize Turkish Journal of Special Education Research and Practice’e sunmuş olduğunuz katkılarınız için teşekkür ediyor, 2022 yılında yayımlanacak olan bir sonraki sayıda buluşma dileklerimiz ile saygılarımızı sunuyoruz.

Editörler Kurulu adına,  
Doç. Dr. Salih Rakap  
Prof. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan

**İÇİNDEKİLER/CONTENT**

<i>Sayfa/Page</i>	<i>Makale Türü, Başlığı, Yazarı / Article Type, Title, Author</i>
1-26	Derleme/Review - Kapsayıcı Eğitimin Psikolojisi: Güncel Eğilimler, Güncellenen Uygulamalar <b>Halis Sakız</b>
27-48	Araştırma/Research - Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB'li Çocukların Eğitimlerinde Kullandıkları Bilimsel Dayanaklı Uygulamalara Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi <b>Hikmet Çil, Sinan Kalkan, Yusuf Akemoğlu</b>
49-63	Derleme/Review - Özel Eğitime Açılan Yeni Bir Pencere: Göz İzleme Tekniği <b>Esmehan Özer</b>
64-90	Araştırma/Research - Özel Eğitimde Akran Zorbalığı: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Çalışma <b>Nesime Kübra Terzioğlu</b>
91-99	Kitap İncelemesi/Book Review - Tek Denekli Araştırma Yöntemleri: Özel Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Uygulamalar <b>Volkan Şahin</b>

## Kapsayıcı Eğitimin Psikolojisi: Güncel Eğilimler, Güncellenen Uygulamalar

Turkish Journal of Special Education  
Research and Practice  
2022, Volume 4, Number 1, p 1-26  
<https://dergipark.org.tr/trsped>  
DOI: 10.37233/TRSPED.2022.0120

### The Psychology of Inclusive Education: Contemporary Tendencies, Updated Practices

Article History:  
Received 2 January 2022  
Revised 10 February 2022  
Accepted 12 February 2022  
Available online 10 March 2022

Halis Sakız <sup>1</sup>

#### Öz

Kapsayıcı eğitim modelinin kuramsal eğilimlerinin, ilkelerinin, uygulamalarının ve kazanımlarının güçlü altyapısı, bu modelin dünya genelinde benimsenmesine ve “bazı bireylerin eğitim sistemlerine dahil edilmesi” anlayışından, “tüm bireylerin nitelikli eğitimden faydalanabilmesi için okulların hizmet kapasitesinin güçlendirilmesi” gerekliliğine yönelik bir inancın gelişmesine yol açmıştır. Tüm öğrenim ve öğretim süreçlerinde ve modellerinde olduğu gibi, kapsayıcı eğitimin kuramsal temelleri, stratejileri ve pratikleri de psikolojik süreçleri doğrudan içermekte, bu süreçlerden faydalanmakta ve bu süreçleri etkilemektedir. Psikolojik süreçlerin kapsayıcı eğitim bağlamında sistematik ve organize bir şekilde değerlendirildiği çalışmalara duyulan ihtiyaçtan yola çıkılarak yapılan bu çalışmada, kapsayıcı eğitimin psikolojisinin öğrenme psikolojisi, gelişim psikolojisi ve sosyal psikoloji gibi farklı alanlarıyla ilişkisi kurulmaktadır. Bu içerik anlatılırken ilk olarak kapsayıcı eğitim modeline ilişkin bilgi verilmekte, takip eden başlıklarda kapsayıcı eğitimin duygusal boyutu, kapsayıcı pedagoji ve öğrenme arasındaki ilişki, kapsayıcı eğitimde işbirlikli öğrenmenin yeri ve önemi, kapsayıcı eğitimde psikolojik danışmanlık ve rehberlik ve kapsayıcı eğitimde tanılamaya ilişkin bir içerik sunulmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** *Kapsayıcı eğitim, psikoloji, öğrenme psikolojisi, sosyal psikoloji.*

#### Abstract

The strong infrastructure of the theoretical tendencies, principles, practices and outputs of inclusive education has led to the worldwide adoption of this model and the development of a belief that the service capacity of schools should be strengthened so that “all individuals can benefit from quality education”. As with all learning and teaching processes and models, the theoretical foundations, strategies and practices of inclusive education directly involve, benefit from and affect psychological processes. In this study, which is based on the need for studies in which psychological processes are evaluated in a systematic and organized way in the context of inclusive education, the relationship of inclusive education with different fields of psychology such as learning psychology, developmental psychology and social psychology is established. While explaining this content, firstly, information about the inclusive education model is given, and in the following titles, the emotional dimension of inclusive education, the relationship between inclusive pedagogy and learning, the place and importance of cooperative learning in inclusive education, psychological counseling and guidance in inclusive education and diagnostics in inclusive education are presented.

**Keywords:** *Inclusive education, psychology, learning psychology, social psychology.*

**Önerilen Atıf Şekli (Suggested Citation):** Sakız, H. (2022). Kapsayıcı eğitimin psikolojisi: Güncel eğilimler, güncellenen uygulamalar. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4 (1), 1-26.  
<https://doi.org/10.37233/TRSPED.2020.0120>

<sup>1</sup> Mardin Artuklu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Mardin, Türkiye, e-posta: [halissakiz@artuklu.edu.tr](mailto:halissakiz@artuklu.edu.tr), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2406-1011>

## Giriş

Öğretmenler, okul yöneticileri ve okulun diğer çalışanları, geçmişten bugüne kadar psikoloji bilimini ve alanını, özellikle okullarda öğrenme süreçlerinde zorluk yaşayanlar başta olmak üzere, tüm çocukların öğrenme süreç ve yaşantılarının en iyi düzeyde nasıl desteklenebileceğine ilişkin fikirler ve kanıtlar kaynağı olarak değerlendirmişlerdir (Lindsay, 2007). Ancak kapsayıcı eğitimin tarihçesine bakıldığında, bu eğitim modelinin gerekçeleri arasında kapsayıcı eğitimin psikolojik süreçler ile ilişkisinin yeterli düzeyde dikkate alınmadığı, kapsayıcı eğitimin çoğunlukla sosyolojik, felsefik, politik ve pedagojik temeller üzerine inşa edilmeye çalışıldığı görülmektedir. Öte yandan kapsayıcı eğitim üzerine çalışma gerçekleştiren ve okullarda kapsayıcılık inşa etmeye çalışan paydaşların önemli bir kısmı, psikoloji alanının çocukların bütünleştirilmiş genel eğitim (mainstream) okullarından alınıp özel eğitim okullarına ve sınıflarına yerleştirilmesine aracılık eden zeka ölçümü (IQ testleri vb.) temelli gerekçelendirmeyi sağlamasına veya öğrenme sürecinde yaşanan güçlüklerin çocuklardaki “patolojilere” bağlanmasına atıfta bulunarak, psikoloji alanını ve okulda psikoloji alanında çalışanları (psikolojik danışman ve rehber öğretmen, okul psikoloğu vb.) kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaşılan sorunların bir parçası olarak değerlendirmişlerdir (Thomas ve Loxley, 2007). Ancak günümüzde psikoloji alanının eğitimde daha kapsayıcı uygulamaların geliştirilmesine destek verebilecek önemli kaynaklar sağlayabileceği gerçeğinin bilinmesi ve ilgili bilim alanlarında tartışılması artık bir zorunluluk olarak değerlendirilmektedir.

Bu çalışma, yukarıda bahsedilen zorunluluktan yola çıkarak, kapsayıcı eğitim bağlamında psikoloji alanının yerini, önemini ve okullarda kapsayıcılığın geliştirilmesinde sağlayabileceği desteği, olasılıkları ve imkanları tartışmaya çalışmaktadır. Bu tartışma içerisinde ilgili bazı kuramsal bakış açıları ve uygulama stratejilerinden faydalanılmakta, okullarda ve okullardaki psikolojik danışma birimlerinde sunulan hizmetler bağlamında kapsayıcı uygulama olarak tanımlanan süreç ve olguların psikolojik boyutları incelenmektedir. Böylelikle alandaki teorisyenlere, uygulayıcılara ve ilgili diğer paydaşlara, psikolojik içerisinde kapsayıcı eğitimin geliştirilmesine destek olabilecek kaynak ve imkanlara ilişkin düşünce ve eleştiri fırsatı sağlanması amaçlanmaktadır. Bu makale genel olarak, psikolojik süreçlerin ve unsurların kapsayıcı eğitim bağlamında sistematik ve organize bir şekilde değerlendirildiği bir içeriğe sahiptir. Makalede ilk olarak psikoloji alanının kapsayıcı eğitimle ilişkilendirilmesi ve belirtilen içeriğin sunulabilmesi adına kapsayıcı eğitim hakkında bilgi verilecektir. Takip eden başlıkta, öğrenme ve öğretme süreçlerinde önemli bir role sahip olan duygusal boyutun kapsayıcı eğitim süreçlerindeki yeri tartışılacaktır. Sonraki başlıkta, kapsayıcı pedagojik yöntem ve tekniklerin bireylerin öğrenme motivasyonu, nasıl öğrendikleri ve öğrenme ortamı ile etkileşimlerine ve bunlar arasındaki ilişkilere yer verilecek, bunu, kapsayıcı eğitimde işbirlikli öğrenmenin sosyal psikolojik açıdan incelendiği bir başlık takip edecektir. Son iki başlıkta ise okullardaki psikolojik danışmanlık ve rehberlik faaliyetlerinin kapsayıcı eğitimdeki yeri ve önemi ile birlikte psikolojik ölçme araçları ile gerçekleştirilen tanılama süreçlerinin kapsayıcı eğitimde nasıl ele alınması gerektiği tartışılacaktır. Makale, öneriler ve sonuç ile tamamlanacaktır.

## Kapsayıcı Eğitim Modeli

Kapsayıcı eğitim, son yıllarda dünya genelinde benimsenen bir eğitim modeli olarak bir toplumdaki tüm bireylere nitelikli eğitim vermek için uygun bir yol olarak önerilmekte iken, dünya genelinde kapsayıcı eğitimin nasıl tasarlanması ve uygulanması gerektiğine dair çeşitli eğitim politikaları üretilmektedir (Ainscow, 2020). Kapsayıcı eğitim, okul



sisteminden dışlanma riski bulunan birey ve grupların (örn., okul başarı düzeyi düşük, yetersizlik ile tanılanmış, göçmen ve yoksul bireyler) eğitim süreçlerine dâhil edilmesi gerektiğini savunan bir yaklaşım iken, zaman içinde güçlü kuramsal ve pratik yönlerinden dolayı tüm bireylere nitelikli eğitim sunma potansiyeline sahip bir eğitim modeli olarak tanımlanmaya başlamıştır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2015).

2000’li yılların başına kadar eğitim bilimleri ve sosyoloji gibi alanlarda farklı yaklaşımların etkisinde sürekli gelişen kapsayıcı eğitim, söz konusu tarihten sonra güçlü bir kuramsal ve uygulamalı zemin kazanarak uluslararası düzeyde etkisini artırmaya devam etmiştir. Kapsayıcı eğitimin dünya genelinde yaygınlaştırılması gerektiğini savunan UNESCO (2001) ise bu eğitim modelinin evrenselleşmesi adına uluslararası bir tanım yapmış ve kapsayıcı eğitimin özelliklerini sıralamıştır. Buna göre kapsayıcı eğitim; (a) tüm çocukların öğrenebildiğini ve hepsinin bir tür öğrenme desteğine ihtiyaç duyabileceğini kabul etmekte, (b) öğrenmenin önünde duran engellerin ne olduğunu bulmayı ve bunları ortadan kaldırmayı hedeflemekte, (c) resmî eğitimden daha fazlasını, toplumun ilgili kesimlerini ve eğitim niteliğinin geliştirilmesi adına okul dışındaki fırsatları kapsamakta, (d) tüm çocukların ihtiyaçlarının karşılanması adına paydaşların tutumlarını, davranışlarını, öğretim yöntem ve tekniklerini, müfredatı ve çevreyi değiştirmeyi hedeflemekte ve (e) yerel kültürlerle ve bağlamlara bağlı olarak sürekli gelişen dinamik bir süreç ve dünya genelinde kapsayıcı bir toplum yaratma stratejisinin bir parçasını oluşturmaktadır.

Kapsayıcı eğitim hâlâ geliştirilmekte ve güçlendirilmekte olan bir eğitim modelidir (Ainscow, 2020). Kapsayıcı eğitim modeli, bireysel (mikro) düzeyden sosyopolitik (makro) düzeye kadar tüm bağlamları ve bu bağlamların ilişkili unsurlarını, bunların birbiriyle ilişkili olduğunu varsayarak dikkate almaktadır (Sakız, 2021). Bu model, eğitim sisteminde rolü olan tüm paydaşları eğitim süreçlerine dâhil etmekle beraber okul sisteminin, bu sistem içindeki farklı boyutların ve sistemin öznesi olarak birey üzerine bir vurgu yapmaktadır. Kapsayıcı eğitimde bağlamsal nitelik kabul edilmekte; kapsayıcı okulların her yerde aynı olmadığı ve bu okullardaki uygulamaların her okula genellenemeyeceği, her yerde geçerli olacak bir kapsayıcılık ve nitelik tanımı üzerinde uzlaşmanın zorluğu öngörülmektedir (Graham, 2020). Bağlamsal çeşitliliklerin neden olduğu bu zorluğa rağmen kapsayıcı eğitimin, dünya genelinde araştırılmakta ve uygulanmakta olan önemli bir yöntem olarak kabul düzeyinin sürekli artmakta olduğu görülmektedir.

Kapsayıcı eğitimde makro düzeyde eğitim politikalarının ve sosyolojik altyapının nitelikli ve kapsayıcı bir eğitim hizmeti sunumunda önemli bir rolünün olduğu varsayılmaktadır (Tikly ve Barrett, 2011). Uygulamanın politikadan türediği, iyi politikaların iyi uygulamalara rehberlik ettiği bilinmektedir. Özellikle politika üretiminin merkezi bir yöntemle gerçekleştiği eğitim sistemlerinde politikanın uygulama üzerinde büyük etki oluşturması kaçınılmazdır (Lakkala ve Óskarsdóttir, 2021). Merkezden üretilen eğitim politikalarının ilk aşamada tüm bireyler için eğitime erişim ve katılımı fırsat eşitliği ilkesini kabul etmesi, tüm bireylerin kendi kapasitelerinin gelişimi adına kendilerine eğitim hakkını ve eğitimde seçim özgürlüğünü tanıması gerekmektedir.

Eğitim politikalarını yönlendiren önemli bir ilke de ihtiyaç duyulduğunda planlı, sistematik ve bütüncül bir bakış açısıyla reform ve değişim hareketlerinin gerçekleştirilmesi gerektiğidir (Haug, 2017). Söz konusu hareketler ise nitelikli değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak gerçekleştirilmeli; gelişim beklentilerinin arttığı hızlı ve küresel bir yaşamın gerektirdiği becerileri hedeflemelidir. Eğitim sistemi ve okullar, toplumsal yaşamın gereklerini yerine getirecek bireyler yetiştirirken, toplumsal

yapının da okul sistemini desteklemesi gerekmektedir. Toplum ve okul arasında iş birliğine dayalı ortaklıkların kurulması, toplumda tüm bireylerin nitelikli eğitimden faydalanma hakkı ve özgürlüğüne sahip olduğunun kabul edilmesi ve toplum içinde hem eğitime hem de tüm bireylere yönelik kapsayıcı, eşit ve destekleyici tutumların hâkim olması, okulların kendilerinden beklenen misyonları yerine getirmesi açısından bir ön koşul olarak değerlendirilmektedir (Friend ve Bursuck, 2012).

Kapsayıcı eğitim modelinde önemli bir boyut, okul yönetimi ve liderliğidir (Sakız, 2021). Okulların nasıl yönetildiği, liderlerin özellikleri, mesleki yeterlikleri ve yönetim becerileri hem okul atmosferini hem de okuldaki uygulamaları etkilemektedir (Niemann ve Kotzé, 2006; Turan ve Bektaş, 2013). Ayrıca okul yöneticilerinin liderlik özellikleri, okuldaki öğretmen ve diğer uygulayıcıların yeterlik algılarını ve sundukları hizmetlerin kalitesini de etkilemektedir (Sakız vd., 2019). Özellikle okul yönetimlerinin okulları herkes için gelişim ve öğrenme mekânlarına dönüştürmesi ve tüm öğrencilerin nitelikli eğitimden faydalanması için kendi kapasitelerini geliştirme imkânlarını artırması, kapsayıcılığı artırmanın koşullarındandır. Okul yöneticilerinin bunları gerçekleştirebilmesi, ailelerle etkili bir ortaklık ilişkisi kurulması, okul uygulamalarının rehberlik merkezli bir anlayışla denetlenmesi ve atılacak tüm adımlarda planlı bir tasarım gerçekleştirilmesi ile yakından ilişkilidir (Friend ve Bursuck, 2012).

Okul kültürlerinin, kapsayıcılığın önemli bir boyutu olduğu savunulmaktadır (Booth ve Ainscow, 2002). Kapsayıcı bir okul kültüründe öğrenci çeşitliliğine yönelik olumlu tutum ve algıların, başarının her birey için mümkün olduğuna yönelik inancın ve gelişimin belli alanlardan ziyade geniş bir kapsamda değerlendirildiği bir ortamın bulunmasının, gelişim ve öğrenme düzeyini artıracak unsurlar olduğuna inanılmaktadır. Okul kültüründe tüm öğrencilerin gelişebileceklerine ve öğrenebileceklerine yönelik inançların, tüm öğrenciler için başarılı olabilecekleri alanların tespit edilmesi ve öğrencilerin bu alanlarda desteklenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir (Ainscow, 2020). Ayrıca bu inancın öğretmenlerin öğrencileri için katılım fırsatlarını artırma adına çaba sarf etmelerine, öğrenciler arasında da öz-yeterlik algılarının güçlenmesine yol açacağı varsayılmaktadır (Rakap vd., 2016). Eğitimin planlanması ve uygulanması sürecinde farklı görüşlerin alınmasına, deneyimlerin paylaşılmasına, sorumlulukların bölüşülmesine ve sürecin her aşamasında paydaşların bakış açılarının sunulmasına olanak sağlayan, iş birliğine dayalı bir okul kültürünün, kapsayıcılık düzeyini artıracığına inanılmaktadır (Tikly ve Barrett, 2011). Nitekim iş birliğine dayalı okul kültürlerinde iş birliği sonucunda ortaya çıkan etkinlikler karmaşık problemlere çeşitli çözümler üretilmesine ve okul içindeki uzmanların birbirinden öğrenme fırsatlarının artırılmasına yol açabilmektedir. Bu çabaların okul kültürünün esas unsuru hâline geldiği durumlarda, (a) iş birliğine dayalı okul kültürü ve topluluğu, (b) paydaşlar arasında yüksek düzeyde güven, saygı ve mesleki tatmin, (c) nitelikli öğretimsel uygulamalar, (d) öğrenciler için daha nitelikli eğitsel yaşantı ve çıktılar ve (e) süregelen bir değişim döngüsü sağlanabilmektedir (Waldron ve McLeskey, 2010).

Okul pratikleri; tasarlanan politika ve planların hayata geçirilmesine, uygulayıcılar ile öğrenenler arasında doğrudan etkileşim sağlanmasına ve öğretim ve öğrenimin gerçekleşmesine aracılık eden, süreç, yöntem ve tekniklerin bütünüdür. Booth ve Ainscow'a (2002) göre okul pratiklerinin, eğitimde kapsayıcılık düzeyinin artırılmasında önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Kapsayıcı eğitim programlarının, her öğrencinin program içeriğine ve süreçlerine etkin katılımını ve bu programlardan azami düzeyde yararlanmasını sağladığı öngörülmektedir. Program içeriğinin anlamlı olması durumunda ise bu fayda düzeyi daha da artmaktadır çünkü kendi hayatı içerisinde yeri olan ve kendi tercihleri doğrultusunda edindiği kazanımların bireyde daha işlevsel ve

uzun vadeli bir gelişim sağlayacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak öğretim ve öğrenim stratejilerinin çeşitliliği, ulaşılabilirliği ve uygulanabilirliği de tüm öğrencilerin etkin katılım ve öğrenme kanallarını açabilmekte ve bu fırsatları artırabilmektedir. Öğrencilerin azami düzeyde öğrenme ve gelişim sağlayabilmeleri adına (sosyal-duygusal gelişim, akademik gelişim, psikolojik iyi oluş vb.) okullarda uygulanacak kapsayıcı rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin, farklı alanlarda çok yönlü bir gelişim yaşanmasını hızlandıracağı da düşünülmektedir. Son olarak kapsayıcı okul pratiklerinin önemli unsurları arasında; (a) tüm gelişim ve öğrenme çıktılarının süreç içinde ve süreç tamamlandıktan sonra etkili bir şekilde takip edilmesi, (b) gelişim ve öğrenme beklenen düzeyde olmadığında çeşitli önlemlerin alınması ve (c) bu önlemlerin ne düzeyde uygulandığının ve uygulama sonuçlarının anlaşılmasına yönelik bireye uygun ölçme ve değerlendirme stratejilerinin kullanılması bulunmaktadır (Booth ve Ainscow, 2002).

Her düzeyde eğitim planlamasının ve uygulamasının hedefi, bireylerde istenen gelişimsel ve öğrenimsel çıktılara erişilmesidir (Friend ve Bursuck, 2012). Kapsayıcı eğitimin, eğitim süreçlerinin niteliğine yapmayı hedeflediği katkı, gelişim, öğrenme ve başarının dar bir kapsamda tanımlandığı ve normatif ölçütlerle belirlendiği bir anlayışın ötesinde bireylerin tercihleri doğrultusunda duyuşsal, bilişsel ve psikomotor alanlarda öğrenmesi ve farklı alanlarda gelişiminin hedeflenmesi üzerine dayanmaktadır. Öğrenciler için başarı tanımlamasının ise kendileri için önemli olan düzeye ulaşabilmeleri ve herhangi bir gelişim-öğrenme alanında kendilerinin önceki düzeyinde ilerleme sağlamaları esas alınarak yapılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Tikly ve Barrett, 2011). Kapsayıcı eğitimde her birey için azami düzeyde gelişim, öğrenme ve başarının hedeflenmesi, tüm bireyler ve -sonuç olarak- toplumun daha geniş bir kitlesi adına anlamlı çıktılar elde edilmesi anlamına gelmektedir.

### **Kapsayıcı Eğitimin Duygusal Boyutu**

Kapsayıcı eğitim için sunulan gerekçeler içinde, çocukların eğitilmesi sürecinde yapılan ayrıştırmanın onların, örneğin, benlik gelişimi ve benlik saygıları, motivasyonları ve eğitsel başarıları üzerine yapacağı olumsuz etkilere sıklıkla atıflar yapılmaktadır (Urquhart, 2009). Aslında eğitim süreçlerinin her aşamasında ve her uygulamasında duygusal boyutun dikkate alınması gerektiği, bu unsurun dikkate alındığı durumlarda ise öğrenme ve gelişim kazanımlarında artış olduğu ifade edilmektedir (Kelchtermans ve Deketelaere, 2016). Benzer şekilde her kapsayıcı eğitim uygulaması duygusal boyuta işaret etmeli, genel öğrenme ortamından ayrıştırılarak bu ortamda erişim ve öğrenme fırsatlarından yoksun kalmanın nasıl "hissettirebileceğini" dikkate almalıdır. Bir öğretmenin temel vazifesinin "çocukların ve gençlerin öğrenmesini desteklemek" olduğu dikkate alındığında, öğrenenlerin duyguları ile ilgilenmenin tüm öğrencilerin kapsayıcı eğitim uygulamaları yoluyla öğrenmeye ve başarıya tam erişim sağlayabilmesi amacına hizmet edebileceği düşünülmektedir (Battiste, 2008). Booth ve Ainscow'un (2002) ifade ettiği üzere bazı öğrencilerin erişim ve katılımının önündeki engellerin kaldırılmasına yönelik girişimlerden öğrenilecek tecrübe, daha geniş öğrenci kitlesinin faydası için çalışma sürecine dönüşebilmektedir. Kapsayıcılığın bu şekilde anlaşılması, kapsayıcı eğitimin tüm öğrencilere uygun bir model olduğuna ve tümünün eşit şartlarda bir okul topluluğuna ait olma hakkına sahip olduğuna işaret etmektedir. Nitekim bu hakkın tanınarak söz konusu pedagojik hedeflere erişilmesi, öğrencilerin kendilerini okula ait hissettiği, öğretmenlerini sevdiği, eğitsel süreçlere katılmak için güdülendiği, derse katılım sürecinden keyif aldığı, kendilerini değerli hissettiği ve öz-yeterlik algılarının güçlendiği anlamına gelmektedir (Turan ve Bektaş, 2013).

Kapsayıcı eğitimin biyoekolojik bir bakış açısı ile incelenmesi sonucunda (Bronfenbrenner, 2005), eğitimin duygusal boyutunun farklı sistemlerin farklı tabakalarında yer alabildiği, bu tabakalardaki unsurlarında birbiriyle etkileşim içinde olduğu anlaşılabilmektedir. Bu bakış açısıyla kapsayıcı eğitimin duygusal boyutu bireysel, bireylerarası ve yapısal düzeylerde incelenebilmekte, birbiriyle etkileşim içinde olan sistemlerin ve çocuğu, sınıfı, okulu, mahalleyi, aileyi ve genel toplumu birbirine bağlayan müşterek etkilerin oluşturduğu ağ dikkate alınmaktadır (Urquhart, 2009).

### **Bireysel Düzey: Öğrenme ve Gelişimin Duygusal Boyutu**

Bilişsel ve duygusal süreçlerin birbirinden ayrılamaz olduğu düşüncesi ve söz konusu bütünlüğün içerdiği kompleks gelişimsel süreç, genel psikoloji alanında kabul görmüş bir gerçektir (Bell ve Wolfe, 2004). Nitekim Daniels'in (2001) ortaya koyduğu gibi "çocuklar, nasıl hissettiklerinden bağımsız bir şekilde düşünmezler." Bireylerin kendi yaşantılarının anlamlılığını aktif bir şekilde inşa edebildiklerini vurgulayan yapılandırmacı (constructivist) öğrenme yaklaşımları da bilişsel ve duygusal süreçlerin birbirinden ayrılmazlığını kabul etmişlerdir. Hem Piaget (1952) hem de Vygotsky (1962/1986), duygu ve bilişin -Piaget'nin ifade ettiği gibi- ayrılamaz (indissociable) olduğunu kabul etmişler ve her ikisi de bilişselliği duygulardan ayırmanın bilişsel süreçlere ilişkin yanlış bir izlenim oluşturduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Piaget'nin özümleme (assimilation) kavramı, çocuğun kendisine yabancı olan yaşantıyı edinebilmesini sağlayan hem bilişsel hem de duygusal açıdan yeterli düzeyde gelişmiş ve söz konusu süreci organize edecek bir iç yapıya sahip olabilmesine bağlıdır. Vygotsky (1962/1986) bilişselliğin duygulardan ayrıştırılmasının hatalı bir işlem olduğunu, bu işlemin düşünce süreçlerinin düşünenin eğilimleri ve dürtülerinden, kişisel ihtiyaçları ve ilgilerinden ve yaşamın bütünlüğünden ayrıştırılmış, özerk bir fikirler akışı olarak görülmesine sebep olduğunu açıklamıştır. Le Cornu ve Collins (2004) de yapılandırmacı çerçeveyi benimsemiş ve bu doğrultuda öğrenmeye yönelik böyle bir yaklaşımın öğrenciler ve öğretmenler için kendilerini eğitim sürecine daha çok dahil edilmiş hissetmelerini sağlayacak fırsatların inşa edilmesi için gereken kuramsal temeli oluşturduğunu ifade etmiştir.

Bilişsel ve duygusal süreçlerin birbirinden ayrılmaz olduğunu gösteren kanıtlar içinde, Greenhalgh (1994) ve Murray'ın (2005) da ifade ettiği gibi, başarılı bir öğrenme süreci yaşamının bireyin belirsizliğe tolerans geliştirebilecek bir kapasiteye sahip olmasına bağlı olduğu gerçeği yer almaktadır. Çoğu çocuk aslında erken yaşam dönemlerinde bilgi sahibi olmamanın neden olabileceği kaygı düzeyini tolere edebilecek ve belirsizlikle karşılaştıklarında bir miktar sağlamlık (resilience) geliştirmiş olmalarını sağlayacak yeterli düzeyde olumlu yaşantıyı elde etmektedir. Çocukların bu ediniminin özellikle erken yaştaki sosyal etkileşimler kapsamında gerçekleşebileceği ve bu konunun duygusal boyutu oldukça güçlü olan bağlanma kuramı (attachment theory) çerçevesinde ele alınabileceği Urquhart (2000) tarafından ifade edilmiştir. Ancak tüm çocukların söz konusu kapasitelerini geliştirecek yeterli düzeyde yaşantıya sahip olamadığı ve gerekli tolerans düzeyinin iyi gelişmediği de bilinmektedir. Belirsizliği tetikleyen bazı durumlar veya bilgi sahibi olmama durumu, bir çocuğun psikik bütünlüğüne karşı tahammül edilemeyen bir tehdit olarak yaşanabilmektedir. Dolayısıyla çocukların öğrenmeye karşı isteksiz oluşları, öğrenmeye karşı bilinçli bir reddetme durumu veya öğrenme sürecinde ortaya çıkan istenmeyen duygulardan ve kaygıdan kaçınma isteğini içermeyebilmektedir (Murray, 2005).

### **Bireylerarası Düzey: Duygusal Boyutun Kişiler Arasılığı**

Günümüzde çoğu öğretmen, her türlü öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli temel güvenin inşa edilmesinin öğretmen ve öğrenci arasında olumlu bir duygusal ilişkinin var olmasına bağlı olduğunu kabul etmektedir (Urquhart, 2009). Öğrencilerin sınıftaki duygusal yaşantıları ile empati kurabilme kapasitesi bir öğretmenin profesyonel ve sosyal yeterliğinin önemli bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Bu yeterlik öğretmene hem kapsayıcı bir öğrenme ortamı yaratmak için ne yapılması gerektiğine ilişkin öngörü kazandırabilmekte, hem de öğretim sürecinde düzenlemeler, uyarlamalar ve değişiklikler yaparak hassas kararlar alabilmesini sağlayabilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencileri ve meslektaşları hakkındaki duygularını ve bu duyguların nasıl etkinleştiğini anlayabilmeleri, bunların öğrenenler ve öğrenme durumları hakkında kendilerine ne ifade ettiği kapsayıcı uygulamaların duygusal boyutunun önemli bir unsuru olarak değerlendirilebilir (Urquhart, 2009).

Bugüne kadar okul çalışanlarının kapsayıcı eğitime ve öğrencilere yönelik inanç ve tutumlarını inceleyen araştırmalara bakıldığında, öğretmenler, öğrenciler ve okul arasında söz konusu öğelerin öğretme ve öğrenme süreçlerine bakış açılarını önemli düzeyde etkilediği görülmektedir. Örneğin öğretmenlerin entegrasyon ve kapsayıcılığa yönelik tutumlarının incelendiği araştırmaların detaylı bir literatür analizinin yapıldığı çalışmada Avramidis ve Norwich (2002), tutumların genellikle olumlu olmasının yanında çocukların ihtiyaçlarının ve tanılandıkları yetersizliğin doğasının ve yoğunluk düzeyinin öğretmenlerin kapsayıcı pratikleri uygulamasını önemli ölçüde etkilediğini göstermiştir. Benzer bir çalışmada Rakap ve Kaczmarek (2010) de genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin yetersizlik ile tanılanmış çocukların kapsayıcı eğitime dahil edilmesine yönelik görece olumsuz tutum ve inançlara sahip olduğunu; ancak öğretmenlerin yetersizlik ile tanılanmış öğrencilere kapsayıcı ortamlarda eğitim verebilmek için yeni beceriler edinmeye açık olduklarını göstermiştir. İlişkili başka bir çalışmada da Poulou ve Norwich (2002) olumsuz duyguların, bu duyguların ortaya çıkmasında rol oynayan çocuklara öğrenim desteği sunma eğilimi ile olumsuz bir ilişki içinde olduğunu tespit etmiştir. Başka bir deyişle, analizlerinde öğretmenlerin duygusal ve davranışsal sorunlar ile tanılanmış olan çocukların davranışlarını içeren kısa hikayelere yönelik tepkilerini incelerken, öğretmenler arasında çocuklara yönelik olumsuz duyguların (örn., öfke, sinir, tahammülsüzlük vb.) düzeyi arttıkça onlara yardım etme eğiliminin de azaldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, Poulou ve Norwich (2002) kapsayıcı eğitim politikalarının düşük öğretmen beklentilerinin ve yukarıda örneklendirilenlere benzer duygusal tepkilerin ortaya çıkarabileceği "kendini gerçekleştiren kehanetlerin" olumsuz etkilerini önleyebileceğini ifade etmişlerdir.

Poulou ve Norwich (2002), öğretmenlerden duygularını dondurmalarını ve sürekli bastırmaya çalışmalarını beklemenin gerçekçi olmadığını önermektedir. Onlara göre öğretmenlerden olumsuz duygularını yönetmelerini öğrenmelerini ve bu duyguların onların öğretmenlik rollerini olumsuz etkilemesine müsaade etmemelerini beklemek daha tercih edilebilir bir durum olabilir. Ancak daha önce de ifade edildiği gibi, bireyin duygularına ilişkin bir iç görü kazanabilmesi ve bunları düzenleyebilmesi karmaşık, bilinçli farkındalık durumunun her zaman erişemeyeceği ve kontrol etmesi basit olmayan bir durumdur (Craparo, 2020). Dolayısıyla kapsayıcı uygulamalar geliştirebilmek için öğretmenlerin, sınıflarıyla ve öğrencileriyle olan ilişkilerini anlayabilecekleri yöntemlere ihtiyaç duymaktadırlar. Bu yöntemler öğretmenlere, öğrenmenin ve öğretmenin duygusal boyutunun kapsayıcılığa -belli bir öğrenci grubuna ve bazı öğrenci ihtiyaçlarına yönelik tutumları dahil olmak üzere- nasıl bir engel oluşturabileceği üzerine düşünme, netleşme ve çözüm yolları bulma fırsatları

taniyabilmektedir. Öğretmenler sahip olacakları bu iç görü ve derinlik ile daha kapsayıcı bir pedagoji uygulamak için gereken değişimi sağlamak adına kendilerini daha yeterli ve güçlü hissedebilirler (Florian, 2009).

### **Yapısal Düzey: Eğitim Sisteminin Duygusal Etkileri**

Kapsayıcı eğitimin duygusal boyutunun bireysel düzeyde öğrenciler açısından, bireylerarası düzeyde ise öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkiler açısından incelenmesinin önemli olduğu kadar, bu boyutun eğitim sistemi açısından da incelenmesi gerekmektedir. Nitekim eğitim sistemlerinde kapsayıcılığı geliştirmek, sistemik değişimleri ve düzenlemeleri de gerektirmektedir (Urquhart, 2009). Duygusal süreçleri kapsayıcı eğitime ilişkin geniş sistemik yapıların ve politikaların süreçlerine yerleştirmek ve bunların öğrenme ve öğretme süreçlerine yönelik olası etkilerini değerlendirmek gerekmektedir. Wedell'e (2005) göre eğitim sistemlerinin dışında kalma ve nitelikli eğitimden faydalanamama riski altında ve dezavantajlı koşullar içinde bulunan çocuklar, genellikle eğitim sisteminin niteliğine bağlı olarak eğitimden faydalanabilmektedirler. Öte yandan zor koşullara karşı daha direnç sahibi olan akranları ise sahip oldukları kaynaklara dayanarak eğitim sisteminin yetersizliklerini telafi edebilmektedirler. Yukarıda iddia edilen eğitim sisteminin öğrenme ve öğretme sürecinin duygusal boyutu dikkate alması gerektiğine yönelik tartışma ve Wedell'in kapsayıcılık ile ilgili bu ifadeleri, duygusal boyutun önemini ortaya koymaktadır çünkü riskli unsurlar barındıran bir psikososyal çevreye karşı bir direnç geliştirebilme kapasitesi, duygu düzenlemenin (emotional regulation) bir süreci olarak kabul edilmelidir (Thomas ve Zolkoski, 2020). Okullarda çocukların maruz kaldıkları dışlayıcı bazı uygulamaların sonucunda yaşadıkları stres, kaygı ve benlik algılarına yönelik tehditlerin düzeyi dikkate alındığında, eğitim sisteminin bireylerin okullardaki duygusal yaşantıları üzerine yaptığı etki daha iyi anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle, günümüzde okulların sadece bazı çocuklar için hizmet veren bir yer olarak algılanıp bazı çocukların okullardan faydalanamayacağına yönelik oluşan anlayış sonucunda okul sistemlerinin bazı öğrencilerin okul süreçlerine tam katılımını engellemesi, çocukların duygusal olarak öğrenme süreçlerinden kopmalarına, sonuç olarak okula herhangi bir bilişsel ve davranışsal aidiyet geliştirememelerine neden olmaktadır (Weare, 2013).

Öğrencilerin bir bölümü için yaptığı duygusal etkinin verimsiz olduğu eğitim sistemlerinde, okulların ve öğrenme sürecinin olumsuz duygusal etkilerini azaltmak için bazı çocuklara kişisel çözüm kaynakları bulmaları için yardım etmek gibi etkinlikler, etkili ve uzun vadeli çözümler olarak görülmemektedir (Urquhart, 2009). Bu etkinliklerin eğitim sisteminin katı, kanıksanmış ve sorgulamaya açık olmayan bazı boyutlarının üzerine odaklanması gerekmektedir (Sakız, 2016). Nitekim son zamanlarda çok sayıda çalışma, performans temelli bir yapının hâkim olduğu eğitim sistemlerinin çocukların mutluluk, motivasyon ve öz-saygı düzeyinin düşük olmasına yaptığı etkiyi açık bir şekilde eleştirmişlerdir (Caslin, 2019). Bu unsurlardaki düşüklük ise eğitim ve öğretim süreçlerinde öğrencilerin ve öğretmenlerin okullarda duygusal iyi oluşlarına yönelik yeterli düzeyde karşılanmamış ihtiyaçların bir sonucu olarak görülmektedir. Örneğin Reay ve Wiliam (1999), gittikçe artan bir korku ve kaygı ikliminde çocukların ulusal sınavlara ve standartlara hazırlanması sürecinin, başarı düzeylerine göre değişmeksizin, tüm öğrencilerin özgüven ve başarı düzeylerini olumsuz bir şekilde etkilediğini tespit etmiştir. Sonuç olarak Barton ve Slee (1999), kapsayıcı eğitimin "rekabet, seçme standart" temelli eğitim politikaları ile uyumlu olmadığını ifade etmiştir.

Dünya genelinde değerlendirme temelli eğitim sistemine doğrudan veya dolaylı olarak karşı çıkanlar içerisinde, öğretim mesleği içerisindeki çoğu kişi, öğretim ve

öğrenimin duygusal boyutunu eğitim programının somut bir parçası haline getirmeye yönelmişlerdir (Farrell ve Venables, 2009). Bunlardan bir kısmı duygusal zekâ (emotional intelligence) veya duygusal okur-yazarlık (emotional literacy) kavram ve süreçlerinin doğrudan öğretilmesi veya bunlara ilişkin kazanımların bir şekilde edinilmesi gerektiğini savunmaktadırlar (Putnam, 2009). Öte yandan bazı eğitim uzmanları ise duygusal boyutun hem görünür hem de örtük bir şekilde tüm pedagojik süreçlere dahil edilmesini savunmakta, eğitim sisteminin duygusal boyutu hem eğitim programlarının somut bir parçası hem de okuldaki yaşam deneyimlerinin kültürel bir unsuru haline getirmesi gerektiğini savunmaktadır (örn., Macklem, 2014). Bu yolla sadece duygusal boyut üzerine somut bir vurgu yapmakla kalınmayacağı, alan eğitimi (matematik dersi vb.), bahçe zamanı, müfredat dışı faaliyetler, öğrenciler arası ilişkiler gibi tüm süreçlerde duygusal boyuta vurgu yapılabileceği ifade edilmektedir. Nitekim kapsayıcı eğitimin hem okul kültürünün unsurları olarak duygusal iyi oluşu, aidiyeti, sosyal-duygusal gelişimi ve olumlu inançların varlığına yaptığı vurgu hem de eğitim politikalarının kapsayıcı eğitim programlarında duygusal boyuta yer vermesi gerektiğine yönelik bakış açısı, kapsayıcı eğitimin okul ve eğitim sisteminin duygusal boyutuna yer vermesi gerektiğine ilişkin argümanlarını ortaya koymaktadır (Sakız, 2021). Duygusal boyuta ilişkin kavramların anlaşılması, duygusal unsurlara eğitim programlarında ve süreçlerinde yer verilmesi ve okulların geleneksel anlayışının duygusal boyutu dahil etmesi için zamana ihtiyaç olduğu, duygusal boyutun sınıf içi süreçlere yansımalarının ertelenmesi anlamına gelmemektedir (Macklem, 2014). Okullarda ve sınıflarda öğrenmenin duygusal boyutuna ilişkin açık ve örtük bir gündemin olmasına ilişkin fırsatların yaratılması da oldukça önemlidir. Öğrenme sürecine ilişkin konuşulabilmesi için yaratılacak bu fırsatlar öğrencilere ve öğretmenlerine, öğrenme sürecinde ortaya çıkabilecek duyguları ve belirsizliği daha iyi anlamaları ve yönetebilmeleri için destek sağlama potansiyeline sahiptir.

### **Kapsayıcı Pedagoji ve Öğrenme**

Son yıllarda okulların, farklı yeterlik düzeyinde olsalar dahi tüm öğrencilere açık olması ve mümkün olan her durumda tüm öğrencilerin genel eğitim okullarında ve sınıflarında eğitim görmesine yönelik fikir hakkında çok sayıda çalışma gerçekleştirilmiştir. Florian'a (2009) göre bu bağlamda üç düşünce eğilimi ortaya çıkmıştır. İlk eğilim, tüm öğrencilerin eğitime erişim hakkını ve fırsat eşitliğini savunmakta, herhangi bir engel veya öğrenme güçlüğüne yönelik her türlü ayrıştırılmış veya ayrı eğitimin ahlaki açıdan uygun olmadığını iddia etmektedir (Jordan ve Goodey, 1996). İkinci eğilim, "özel gereksinim" kavramının tekrar tanımlanması görevinin okul gelişimi (school improvement) sürecinin bir parçası olması gerektiğini savunmakta (Ainscow, 1991), özel eğitim ihtiyaçlarını oluşturan unsurun, öğrenciler arasındaki farklılıklar değil, okulların kurumsal yapısı olduğunu ifade etmektedir (Skrtic, 1988). Üçüncü eğilim ise pedagoji üzerine odaklanmıştır. Bu eğilim içerisinde bazıları (örn., Forest ve Pearpoint, 1992) kapsayıcı pedagojik uygulamalar geliştirilmesi gerektiğini vurgulamış iken, diğerleri ise (örn., Cook ve Schirmer, 2003) özel eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ile ilişkilendirilen öğretim uygulamaları ve yöntemlerinin kapsayıcı eğitimin karşılaştığı zorlukları aşabilmesi için genel eğitim okullarında ve sınıflarında uygulanıp uygulanamayacağına dair bir tartışma geliştirmişlerdir.

Üçüncü eğilim içinde özel eğitim alanında geliştirilen yöntemlerin genel eğitim sınıflarında nasıl uygulanacağı ile ilgili yapılan araştırmalar, özel gereksinimli çocukların genel eğitim sınıflarında eğitim görebilmesi için öğretmenlerin bilgi sahibi olması gereken ayrı bir pedagojinin bulunduğu öngörüsüne dayanmaktadır (Florian, 2009). Bu görüş, psikoloji literatüründe sıklıkla karşılaşılan *farklılık-gelişim içeren* tartışmanın (örn.,

Zigler, 1982) farklılık pozisyonunda konumlanmakta, farklılığı olağan gelişim sürecinin bir parçası halinde değil de olağan gelişim sürecinin dışında bir “anormallik” olarak değerlendirmektedir. Farklılık pozisyonunda konumlanan “anormallik” eğilimi farklı türlerde engel ve/veya öğrenme güçlükleri ile tanılanan bireylerin “farklı öğrenenler” olduğunu, dolayısıyla farklılıklarına özgü eğitsel tepkilere ihtiyaç duyduklarını öngörmektedir. Buna karşın gelişim pozisyonunda konumlanmış olanlara göre ise gelişim, tüm öğrenenler için aynı sırayı farklı hızlarda takip eder. Bu yaklaşımda farklılıklar, bireylerin gelişim aşamalarından geçip geçmediğinden ziyade, bu aşamaları ne kadar sürede/ne zaman geçtikleri ile açıklanmaktadır.

Davis ve Florian (2004), çocukların birtakım yetersizliklerle tanılanmasının sebebinin çocuklar arasındaki farklılıklar değil; söz konusu farklılıkların gerektirdiği ihtiyaçların günümüz okulları tarafından karşılanmaması olduğunu ifade etmektedir. Okulların öğrenci farklılıklarına uygun bir şekilde bu desteği verme süreci, yani genel öğretim sürecine “ek olarak” sunulan bu destek, pedagojinin kendisini oluşturmamakla birlikte; ancak pedagojik sürecin bir unsuru olarak değerlendirilebilir. Elbette bu durum bireysel farklılıklar hakkındaki bilginin önemini azaltmaz; ancak bu bilgiyi pedagojinin asıl bir unsuru olarak değerlendirir. Davis ve Florian (2004) özel eğitim pedagojisi hakkındaki soruların tüm öğrencilere uygun pedagojik desteği vermede yeterli olmayacağını, daha önemli bir gündem olarak değerlendirilmesi gerekenin ise tüm öğrencileri kapsayacak bir pedagojinin nasıl geliştirileceği sorusu olduğunu iddia etmektedirler.

Kapsayıcı eğitim, sınıfların tüm öğrenciler için uygun hale getirilerek tüm öğrencilerin derslere etkin bir şekilde katılımının sağlanmasını öngörmektedir (UNESCO, 2015). Sınıf ortamı, öğrenme üzerine büyük bir etkiye sahip iken öğretmenler uyguladıkları kapsayıcı öğretim stratejileri ve pratikleri ile öğrenen ve gelişen bir sınıf inşa edebilmektedirler. Kapsayıcı pedagoji olarak tanımlanan bu strateji ve pratikler kümesi Florian ve Black-Hawkins (2011) tarafından kapsayıcı ilkeler doğrultusunda gerçekleştirilen öğretim eylemleri olarak açıklanmaktadır. Kapsayıcı pedagoji bireysel farklılıklara saygı gösteren, onları kabul eden ve onlara yanıt veren, öğrencileri sınıf ortamının günlük hayatından uzaklaştırmamaya ve onları söz konusu hayata dâhil etmeye gayret eden öğretmen uygulamalarıdır. Kapsayıcı pedagoji, kapsayıcı eğitimin kuramdan ve politika düzeyinden sınıf ve okul ortamındaki uygulamalara dönüştüğü önemli bir boyuttur (Florian ve Black-Hawkins, 2011).

Kapsayıcı pratiklerin uygulandığı sınıf ortamında farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması öğrenciye bir görevi nasıl tamamlayabileceğine ve bir öğrenimsel hedefe nasıl ulaşabileceğine dair yol gösterici olmaktadır (Florian, 2009). Ancak çoğu eğitim sisteminde pedagojinin orta-yüksek yeterlik düzeyine sahip öğrenciler üzerine odaklandığı ve öğrenciler için ayrılaştırılmış öğrenim hedeflerini içerdiği görülmektedir. Dolayısıyla bu gibi geleneksel pratiklerin öğrencilerin gelişmelerine bir engel oluşturduğu bilinmektedir. Öte yandan Florian ve Black-Hawkins (2011) kapsayıcı pedagoji uygulayan öğretmenlerin zengin öğrenme fırsatları içeren bir öğrenme ortamı oluşturulmasını sağlayan yaklaşımlar kullandıklarını, bu yolla söz konusu fırsatları ve ortamı tüm öğrencilere erişilebilir hâle getirerek kendilerinin katılımını sağladıklarını ifade etmektedirler. Bir dizi araştırmaya göre (Booth ve Ainscow, 2002; Cole, 2005; Wong vd., 1991) kapsayıcı pedagojiyi hedefleyen öğretmenler; (a) tüm öğrencilere nitelikli eğitim verme hedefiyle yola çıkarak tüm etkinliklerinde öğrencilerin öğrenmesini amaçlamakta, (b) öğrencilerin güçlü yanları üzerine odaklanmakta, (c) öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine katılımını ve iş birliği içerisinde öğrenmesini kolaylaştıran uygulamalar yapmakta, (d) yaklaşımlarında esnek davranmakta, (e) anlaşılabilir yönergeler vermekte,



(f) çeşitli duylara hitap eden destek araçları kullanmakta, (g) diğer paydaşlar ile iş birliği içinde planlama, öğretim ve değerlendirme yapmakta, (h) çeşitliliğe yönelik bir anlayış geliştirilmesini sağlayan dersler hazırlamakta, (i) farklı seviyelerde gerektiğinde içerik ve yöntemi farklılaştırmakta, (j) bireysel öğrenme ve gelişimi takip etmekte ve (k) öğrencilerin öğrenme düzeyini artıracak güçlükte hedefler koymaktadırlar.

Eğitime ayrılan kaynakların sınırlı olduğu ve eğitsel amaçlar ile değerlerin daha sık farklılaştığı bir durumda, bütünleştirilmiş genel eğitim sınıflarında beraber öğrenen çocukların bulunduğu kapsayıcı bir eğitim sisteminin geliştirilmesinin birbirine uymayan talepleri ve hedefleri dengelemenin bir yolu olabileceğine inanılmaktadır (Florian, 2009). Kapsayıcı sınıflarda öğrencilerin katılım düzeyinin artırılarak erişecekleri öğrenme düzeyinin azami düzeye çıkarılması ve okul sisteminde bazı çocukların veya grupların katılım ve öğrenme süreçlerinin dışında tutulması ise bu amaçlara erişmeyi sağlayacak değerler, inançlar ve etkinlikler kümesinin tanımlanması ile yakından ilişkilidir. Bu değerler kümesi, öğrenmenin “ne olduğunu anladığımız” ve “ne olmasını istediğimiz” ile yakından ilişkilidir. Bu açıdan bakıldığında kapsayıcı eğitim, önceki öğrenme düzeyleri, toplumsal özellikleri, davranışları, dil yeterlikleri, duygusal ve fiziksel becerileri veya bilişsel potansiyellerine bakılmaksızın tüm çocukların okulda katılımcı birer öğrenci olmaları gerektiğini öngörmektedir. Aynı zamanda kapsayıcı eğitim çocukların sınıflarda sadece bulunmasını değil, sınıflarda öğrenmesini ve başarı elde etmesini de öngörmektedir.

Çocukların gündelik deneyimleri ile çocuklarda problem çözme, mantık yürütme, bellek, dil ve kavramsal edinim alanlarında yapılan psikolojik araştırmalar aynı yaşta çocukların düşünme ve davranış niteliklerinde anlamlı farklılıklar olabileceğini göstermektedir (Bjorklund ve Causey, 2017; Siegler, 1996). Dolayısıyla öğrencileri yaşa veya yeterlik düzeyine göre gruplandırmak öğretim ve öğrenim sürecini basitleştirmek anlamına gelebilmektedir (Ireson ve Hallam, 2001). Öğrenci gruplandırması gibi organizasyonel kararların çocukların nasıl öğrendiğine ilişkin bir anlayış üzerinde temellendirilmediği durumlarda kapsayıcı eğitim süreçlerini destekleme olasılığı zayıf kalabilmektedir. Nitekim kapsayıcı eğitimin öğrenme psikolojisine ilişkin temel ilkeleri, öğrenen birey ile öğrenmenin sosyokültürel bağlamı arasındaki ilişkiyi içeren öğrenmenin sosyal doğasının vurgulandığı sosyal yapılandırmacı ve bilişsel bir temel üzerine inşa edilmektedir (Palincsar, 2005; Wertsch ve Kanner, 1992).

Sosyal yapılandırmacılık temelli yaklaşım, Lev Vygotsky ve arkadaşlarının sosyokültürel öğrenme kuramından türeyen öğretimsel yaklaşımlara dair bir çerçeve sunmaktadır. Bu yaklaşım hem bilişsel hem de yapılandırmacı yaklaşımları, özel ve ayrıştırılmış eğitim ile uyumlu ilke ve uygulamalara sahip olan davranışçı yaklaşımdan ayırmaktadır. Bilişsel yaklaşımın bazı ilkeleri, çocukların karmaşık bilişsel görevleri başarabilmeleri için bazı gelişimsel eşiklerden geçmeleri gerektiğini iddia etmekte iken sosyokültürel kuram bu görüşe alternatif bir yorum getirmektedir. Sosyokültürel kuram, karmaşık ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesi için söz konusu gelişimsel eşiklerden mutlaka geçilmesi gerekmediğini, gelişimin sadece bireysel dinamiklerden değil; anlamlı fiziksel, sosyal ve kültürel bağlamlar ile etkileşim sonucunda da gerçekleşen bir olgu olduğunu savunmaktadır (Vygotsky, 1978). Öğrenme ve gelişim, bireyler kendi “yakınsal gelişim alanları” (zone of proximal development) içerisinde faaliyet gösterdikçe gerçekleşebilmekte, yakınsal gelişim alanı olarak adlandırılan bu varsayımsal bağlam ise bağımsız olarak erişilebileceklerin hemen ötesinde ve destek ile erişilebilecek bir konumda bulunmaktadır (Moll, 1990). Yetişkinler ve daha yetkin akranları tarafından rehberlik temelli bir destek ile yüksek bilişsel düzeyde öğrenme süreçlerine dâhil olan

öğrencilerin, kendi başlarına erişebilecekleri öğrenme düzeyinden daha yüksek bir seviyeye erişebildikleri savunulmaktadır (Vygotsky, 1978).

Sosyal yapılandırmacı yaklaşımın, bağlamın öğrenme üzerine etkisini vurgulaması, tüm öğrencilerin bütünleştirilmiş ortamlarda kapsayıcı bir yöntemle eğitim alması modeline kuramsal anlamda bir kanıt oluşturmaktadır. Bütünleştirilmiş ortamların oluşturulması ise genel eğitim programında tüm öğrencilerin dâhil olabileceği şekilde destek, uyarılma, düzenleme ve planlama gerektirmektedir. Sosyal yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü öğretimsel yaklaşımlar da öğrencilerin etkin katılımını gerektirmekte, tüm öğrencilerin yetenek ve ihtiyaçlarına uyarlanabilmektedir. Bu yaklaşımların başarı ile uygulanması ise yapılandırmacı bir atmosferi destekleyen sosyal, kültürel ve fiziksel bir bağlamın oluşturulmasını gerektirmektedir (De Vries ve Zan, 1994). Bu tür bir sınıf düzeni ve ortamı, çocukların fizyolojik, duygusal ve bilişsel ihtiyaçlarına akranlar arasında gerçekleşen etkileşim desteği ile hitap etmekte, bireysel olarak ve grup ile öğrenmenin sağlanabilmesi adına öz-düzenleme ve sorumluluk gibi işlevleri güçlendirmektedir.

Tüm çocukların katılımını sağlayarak yaşamlarını zenginleştiren, deneyimlerini çeşitlendiren ve özerkliklerini güçlendiren öğretimsel yaklaşımların oluşturulması, öğretim ve öğrenme süreçlerinin sürekli değerlendirilmesi ve geliştirilmesine bağlıdır (Ainscow, 2020). Bütünleştirilmiş sınıflarda öğrencilerin ihtiyaç, yetenek, ilgi ve yaşantılarının dikkate alınması ve bunları yansıtacak öğretim yaklaşımlarının uygulanması gerekmektedir. Bu unsurları dikkate alırken öğrencilerin ruh hâlleri, öğrenme stilleri, kültürleri, ilgileri ve yeteneklerine özgü düzenleme ve uyarlamaların da yapılması gerekmektedir (Friend ve Bursuck, 2012). Bazı öğrenciler öğrenme ve başarı sağlayabilmek için doğrudan öğretime ihtiyaç duyabilmekte ve yetişkinlerden dış destek alabilmekte iken bazı öğrenciler ise daha fazla zamana ve alana ihtiyaç duyabilmektedir. Dolayısıyla öğrenme güçlükleri, çocukların öğrenme hızları ile kendilerine yönelik beklentiler arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanabilmektedir.

### **Kapsayıcı Eğitimde İşbirlikli Öğrenme**

Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin sınıfın akademik ve sosyal hayatına katılacağı anlamına gelmektedir (Putnam, 2009). Birbirinden farklı yeterlik düzeyleri ve özelliklere sahip öğrencilerin bütünleştirilmiş genel eğitim sınıflarında nitelikli eğitim alabilmesi, öğrenci başarısını ve olumlu sosyal psikolojik kazanımların elde edilmesini destekleyecek yaklaşımların kullanılmasını gerektirmektedir. Sınıftaki öğretim sürecinin kapsayıcılığının geliştirilmesi önündeki zorluklardan biri, öğretmenlerin yönetebildiği ve pedagojik anlamda işleyen bir sınıfı sürdürebilirken tüm öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını dengelemektir. Uygun bir şekilde uygulandığında, işbirlikli öğrenmenin farklı yeterlik düzeyine ve özelliklere sahip öğrenciler için faydaları bulunmakta ve çok sayıda araştırmacı ve uygulayıcı tarafından kapsayıcı eğitim için gerekli olan en önemli eğitsel müdahalelerden biri olduğu ifade edilmektedir (Grenier ve Yeaton, 2019; Kagan vd., 2004; Slavin, 1995).

İşbirlikli öğrenme, akademik hedeflere erişilebilmesi adına öğrencilerin çift olarak veya küçük gruplar halinde beraber çalışmasını içermektedir. Araştırmacılar işbirlikli öğrenmenin yüksek başarı ve pozitif psikolojik çıktılar üretebilmesi için bazı koşulların sağlanması gerektiğini bildirmişlerdir (Slavin, 2011). Putnam'a (2009) göre bu koşullar arasında "pozitif karşılıklılık", "bireysel sorumluluk", "iş birliği becerileri" "eşzamanlı iletişim", "grupça düşünme ve hedef belirleme" yer almaktadır.

Pozitif karşılıklılık, yani grup üyelerinin ortak bir hedefe erişebilmeleri için beraber çalışması gerektiği hissi, işbirlikli öğrenmenin esasını teşkil etmektedir. Bu ilke, bireyden

ziyade grup bilincini vurgulamakta, öğrencilerin birbirlerinin performansı ile ilgilenmelerini sağlamakta ve ortak bir amaca ulaşmak için faaliyetlerini koordine etmelerini içermektedir. İkinci olarak bireysel sorumluluk, tüm grup üyelerinin bilgiyi öğrenmeleri ve grup hedefine katkı yapmaları için sorumluluk üstlenmelerini gerektirmektedir. Üçüncü olarak, iş birliği becerilerinin edinilmesi ve uygulanması süreci, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu gruba ilişkin sosyal becerilerin tanımlanarak öğrencilere kazandırılması ve öğrencilerin bu becerileri akademik etkinlikler bağlamında uygulamalarını içermektedir. İş birliği gruplarının iyi işleyebilmesi için çocukların sosyal becerilere ihtiyacı bulunmaktadır. Dahası çocuklar, bu sosyal becerilere günlük yaşamda ve meslek yaşamlarında başarılı olabilmek için ihtiyaç duymaktadırlar. Dördüncü olarak, eşzamanlı yüz yüze iletişim, işbirlikli öğrenme durumlarında olumlu akademik ve sosyal kazanımların elde edilmesini kolaylaştırmaktadır. Küçük gruplarda çalışmak, öğrencilerin etkin bir şekilde katılım sağlamaları, fikirleri tartışmaları, karar vermeleri ve istişare ve uzlaşma süreçlerini yaşamaları için fırsatları artırmaktadır. Son olarak grupça düşünme ve hedef belirleme, işbirlikli etkinliklere katılan öğrencilerin grup çalışmasında ekip olarak ne düzeyde bir işlevsellik gösterdikleri ve grup hedefine ne düzeyde eriştikleri üzerine düşünerek görüşlerini paylaşmaları sürecini içermektedir (Putnam, 2009).

İşbirlikli öğrenme, eğitim bilimleri alanında en yaygın ve verimli kuram, araştırma ve uygulamalardan bir tanesi olarak değerlendirilmektedir (Johnson vd., 2000). İşbirlikli öğrenmenin dünya genelinde okullarda yaygın bir şekilde kullanılmasının nedenlerinden biri bu yöntemin güçlü kuramlar tarafından desteklenmesi ve bilimsel araştırma süreçleriyle verimliliğinin ortaya konmasıdır. Psikoloji kuramlarına bakıldığında işbirlikli öğrenme, Vygotsky'nin (1978) bilişsel gelişim alanındaki çalışmalarına ve Bandura'nın (1977) sosyal bilişsel kuramının ilkelerine dayanmaktadır.

1930'lu yıllarda Lev Vygotsky (1978) ve daha güncel çalışmalarıyla sosyal yapılandırmacı kuram çerçevesinde çalışanlar, bilişsel gelişimde sosyal ve kültürel faktörlerin önemini vurgulamışlardır. Albert Bandura sosyal bilişsel öğrenme kuramında gözlemin önemli rolünü vurgulamıştır. Gözleme dayalı öğrenme bireyin başkasının davranışlarını gözlemlemesi ve taklit etmesi sürecinde gerçekleşmektedir. Bandura'ya (1986) göre, gözleme dayalı öğrenmede yer alan dört süreç "dikkat etme (attention, hatırd tutma (retention), davranış meydana getirme (motor reproduction) ve güdülenme "reinforcement)" olarak tanımlanmıştır. Bandura öğrencilerin yüksek statüye sahip modelleri daha fazla taklit etme eğilimleri olduğunu iddia etmiştir. Dolayısıyla yüksek statüye sahip model ilkesine dayanarak öğretmenlerin, kurulacak gruplarda öğrenciler arasında saygı duyulan, sosyal becerilere sahip, olgun ve yetenekli (örn., spor, müzikal yetenek) olanların akranları tarafından model alınma olasılığının yüksek olduğunu dikkate almaları gerekmektedir. Ayrıca öğrenciler kendilerine benzediklerini düşündükleri ve önem verdikleri alanlarda yetenekli olduklarını düşündükleri modelleri de takip ve taklit etme eğiliminde olabilmektedirler.

Özel gereksinimli öğrenciler için düşünülen ayrıştırılmış okullara, sınıflara ve eğitim programlarına yönelik en önemli eleştirilerden biri, öğrenciler için uygun akran modellerinin yetersizliği olduğu ifade edilmektedir (Putnam, 2009). Özel gereksinimli öğrenciler günümüze kadar okullarda ve sınıflarda çoğunlukla davranışsal, sosyal ve akademik açıdan bazı güçlüklerle karşılaşan öğrenciler ile gruplandırılmış, ayrıştırılmış ortamlarda kendilerine uygun rol model sunulması konusunda gerekli özen gösterilmemiştir. Uygun koşullar altında işbirlikli öğrenme grupları, öğrenciler için uygun akran davranışlarını gözlemlemek ve benimsemek açısından etkili ve verimli bir ortam sunmaktadır.

### **Kapsayıcı Eğitimde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik**

Okul içinde eğitim ve öğretim hizmetlerinin etkili bir şekilde verilmesine ve anlamlı sonuçlar üretmesine yardımcı olan, öğrencilerin psikolojik, eğitimsel, mesleki, sosyal vb. alanlarda gelişim düzeyini yükselten rehberlik ve danışmanlık hizmetleri, kapsayıcı eğitimin temel pratikleri arasında yer almaktadır. Kapsamı içinde rehberlik, danışmanlık, tanılama ve yönlendirme gibi çok sayıda uygulama bulunan bu pratiklerin etkili bir şekilde tasarlanıp uygulandığı durumlarda okullarda eğitimin kapsayıcılığını ve niteliğini artırabileceği, öğrenme ve gelişim düzeyini yükseltebileceği bilinmektedir. Örneğin Nkoma ve Hay (2018), okulda görev yapan ruh sağlığı çalışanlarının, kapsayıcı eğitimin uygulanmasında önemli bir destek unsuru olduğunu, söz konusu uzmanların hak savunuculuğu, konsültasyon, ölçme, yerleştirme ve hizmet içi eğitim gibi alanlardaki çalışmalarının okuldaki kapsayıcılığı geliştirdiğini vurgulamıştır. Öte yandan söz konusu hizmetlerin kapsayıcı ilke ve uygulamalar etrafında tasarlanmadığı ve uygulanmadığı durumlarda okul içinde ayrılmaya neden olabileceği ve öğrencilerin nitelikli eğitim alması önünde yeni engeller oluşturabileceği de bilinmektedir. Günümüzde okul danışmanları ve eğitim psikologları, öğrencilerin teşhise dayalı tanılama ve ayrıştırılmış eğitim ortamlarına yönlendirilmesi süreçlerinde karar verici bir rol üstlenerek öğrenciler arasında sınıflandırma ve ayrıştırmaya yol açabilmektedir (Jimerson vd., 2004). Okul danışmanları ve eğitim psikologları, öğrencilerin yaşayabileceği güçlükleri ve karşılaşılabileceği engelleri, sadece bireylerin kendilerinden kaynaklanan zorluklar olarak değerlendirme eğiliminde bulduklarında çok sayıda çevresel etmeni göz ardı edebilmekte, değerlendirme sürecini belirti ve tanı ölçütlerine göre sınırlandırabilmektedirler. Bu durum tüm çocuklar için benzer müdahaleler geliştirilmesine neden olabilmekte, kapsayıcı eğitimin ve danışmanlığın ilkeleri ile de çelişmektedir. Hâlbuki, bireylerin koşulları dikkate alındığında uygun ve güvenilir değerlendirmeler yapılabilmektedir. Kapsayıcı bir bakış açısına göre okul danışmanları ve eğitim psikologları toplumsal ve çevresel engellerin bireylerin gelişimine ve öğrenmesine yönelik etkilerinin farkına varmalı, bütünleştirilmiş ortamlarda tüm bireylerin kapsayıcı pratikler uygulanarak desteklenmesi adına okullara destek olmalıdır (Farrell ve Venables, 2009).

Sayısı ve niteliği artmakta olan önemli bir çalışmalar bütünü, öğretmenlere ve okuldaki ruh sağlığı alanında çalışanlara, öğrencilere daha fazla rehberlik ve danışmanlık yapılmasını, eğitim sistemlerine de daha fazla ruh sağlığı alanında çalışan istihdam etmesini önermektedir (örn., Johnson vd., 2020). İlgili uzman sayısının ve niteliğinin kapsayıcı eğitime katkısı oldukça önemli olmakla birlikte, başarılı okulların öğrencilerin bilişsel ve duygusal gelişimine yönelik bakış açılarını öğretme ve öğrenme süreçlerinin planlanmasına ve uygulanmasına dahil eden ve bunları okulun gündelik hayatının bir parçası haline getiren okullar olduğu ifade edilmektedir (Daniels, 2001). Bu yaklaşım, bazı öğrencilerin yaşadığı duygusal güçlükleri patolojize ettikten sonra iyileştirmeye çalışma anlayışının ötesine geçmekte ve tüm öğrencilerin ilişkilerinin ve öğrenme yaşantılarının duygusal boyutlarının yer aldığı daha geniş eğitsel bağlamın dikkate alınmasını gerektirmektedir (Urquhart, 2009). Bu açıdan bakıldığında kapsayıcı eğitim, okuldaki danışmanlık ve rehberlik anlayışında bir dönüşüm gerektirmektedir. Bu dönüşüm, duygusal güçlüklerin sadece görünen unsurlarına odaklanarak ve bu güçlüklerin sadece çocuk tarafından kaynaklandığı inancına dayanarak çocukları özel gereksinimler ile tanılanmanın ötesine geçmeyi; öğrenim ve öğretim süreçlerinde duygusal boyutun önemini kabul eden kapsayıcı stratejilerin ve sınıf uygulamalarının geliştirilmesini içeren bir anlayış ile hareket etmeyi gerektirmektedir (Slee, 2001). Dahası bu dönüşüm, öğretim ve öğrenim süreçlerinin duygusal boyutunu vurgulayan kapsayıcı okul temelli

stratejilerin ve sınıf uygulamalarının geliştirilip uygulanmasının yeterlik, standartlar ve performans üzerine odaklanan mevcut eğitim sistemleri ve politikaları tarafından zorlaştırıldığına da anlaşılmasını gerektirmektedir. Eğitim sistemlerinin ruhsal ve duygusal etkileri bulunmaktadır. Bu etkiler eğitim politikalarının eğitsel ve pedagojik uygulamaları hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından yaşanan sınıf içi dinamikler yoluyla ortaya çıkabilmektedir. Dolayısıyla hem bireyin kişisel deneyimlerini ve bu deneyimlerin aile, öğretmenler ve akranlar ile ilişkilerini anlamak hem de bu unsurların daha geniş sistemler bağlamında nasıl konumlandığını bilmek gerekmektedir (Bronfenbrenner, 2005).

Okulda rehberlik ve danışmanlık hizmeti veren uzmanların karşılaştığı temel sorunlardan biri, uzmanlık eğitimi sırasında kazandırılan bilgi, beceri ve yetkinlik niteliğinin kapsayıcı ilkeler ile uyumlu olmamasıdır. Özellikle lisans düzeyinde alınan eğitim, kapsayıcı eğitime ilişkin hedef ve kazanımların işlendiği modülleri yeterli düzeyde içermemekte, çoğunlukla medikal/tedavi temelli, bireysel ve kriz odaklı bir danışmanlık eğilimi sunmakta, kapsayıcı eğitimin gerektirdiği güçlendirici, önleyici, bütüncül ve evrensel rehberlik ve danışmanlık anlayışını yeterli düzeyde yansıtmamaktadır (Kourkoutas ve Xavier, 2010). Bu durum sonucunda uzmanlar, okulda danışmanlık pratiklerinin kuramsal ve metodolojik boyutları ile kapsayıcı pratikler arasında bir ilişki kurmakta zorlanmaktadır. Paydaşların okul rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinden memnuniyetsizliğinin önemli bir sebebi, yaşanan bu karmaşa sonucunda ilgili uzmanların uygulamalarının anlamlı ve verimli olmaması olarak değerlendirilmektedir (Sakız ve Sarıçalı, 2019). Mevcut okul danışmanlık hizmetlerinin etkililik düzeyinin artırılmasında, öğrencilerin genel yaşam kalitelerinin ve iyi oluş düzeylerinin yükselmesinde, var olan sorunların etkili yaklaşımlar ile çözülmesinde ve eğitimsel süreçlerin öğrencilerin öğrenme düzeyini artırmasında okul rehber ve danışmanlarının daha etkili bir rol üstlenmesi gerektiği araştırma sonuçlarıyla ortaya konmuştur (Dölek ve İnceoğlu, 2013; Sakız vd., 2015).

Okul rehberlik ve danışmanlık birimlerinin kapsayıcı eğitime ve eğitimin niteliğine katkıda bulunması mümkün olmakla beraber bu katkı, danışmanlık, rehberlik, ölçme, değerlendirme, tanılama, mesleki danışmanlık, eğitim ve hak savunuculuğu gibi alanlardaki pratiklerin etkili bir şekilde uygulanması yoluyla gerçekleşebilmektedir (Farrell ve Venables, 2009). Ancak Türkiye dâhil olmak üzere dünyanın çoğu ülkesinde okul rehberlik ve danışmanlık birimlerinin bu alanlarda başarı sağlayabilecek ve okuldaki kapsayıcı eğitim süreçlerini geliştirecek şekilde okul pratikleri tasarlaması ve uygulaması, henüz ulusal ve uluslararası düzeyde erişilebilmiş bir hedef haline gelememiştir. Bu hedefe henüz erişilememiş olmasının çeşitli sebepleri bulunmaktadır. İlk olarak okul çalışanları arasında kapsayıcılığın ve niteliğin tanımı üzerinde henüz bir uzlaşma sağlanamamıştır. Söz konusu uzlaşma eksikliği de bütünleştirilmiş okullarda eğitimin kapsayıcılığını ve niteliğini geliştirme adına ortak hedefler belirlenmesi ve ortak uygulamalar geliştirilmesinin önünde bir engel oluşturmaktadır. İkinci olarak okullarda bütünleştirme ve kapsayıcılık anlayışı gelişmekte olmasına rağmen okul rehberlik ve danışmanlık birimlerinde öğrenciler arasında, çoğunlukla ölçme araçları sonucunda tanılama, ayrıştırılmış okullara yerleştirme, ayrıştırıcı disiplin süreçlerinin bir parçası olma gibi uygulamalar yoluyla öğrencilerin ayrıştırılmasına yönelik inanç ve uygulamalar yaygın bir şekilde süregelmektedir (Sakız vd., 2015). Bu uygulamalar ise öğrenciler için düşük beklentiler ve hedefler belirlenmesine, yaşanan zorlukların sadece bireyden kaynaklandığı varsayılarak danışmanlık hizmetlerinin çoğunu bireysel psikolojik danışmanlığın oluşturmasına, zekâ ölçümü uygulamalarının yaygınlık kazanmasına ve standardize edilmiş rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin tüm öğrenciler için

uygulanmasına yol açabilmektedir. Son olarak, etkili olmayan okul liderliği ve yönetimi, okul rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin kapsamının ve bu hizmetleri veren uzmanların rollerinin kapsayıcı ilke ve uygulamalar etrafında belirlenmesinde ve uzmanlar arasında iş birliği kurulmasına yönelik ihtiyacın giderilmesinde yetersiz kalabilmektedir. Kapsayıcı rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin geliştirilmesi ve uygulanması ile bu hizmetlerin okuldaki eğitim niteliğini artırması, sorunların eğitim politikası düzeyinde ele alınmasını ve ilgili paydaşlar ile iş birliği içinde yeni politika belirlenmesini gerektirmektedir (Kourkoutas ve Xavier, 2010).

### **Kapsayıcı Eğitimde Tanılama**

Psiko-medikal anlayışa dayalı bir ölçme ve değerlendirme sistemi içinde gerçekleştirilen tanılama süreçlerinin, genel olarak eğitimin, özel olarak da kapsayıcı eğitimin bir unsuru olmasının, ölçme ve değerlendirmenin esas amacından sapmasına neden olabileceği üzerinde bir uzlaşma mevcuttur (Sakız vd., 2015). Ancak Türkiye dâhil olmak üzere çoğu ülkede medikal yaklaşıma dayanan ölçme ve değerlendirme süreçleri, eğitim sistemine dâhil edilmiş durumdadır. Her ne kadar öğrenciler tarafından gelişim ve öğrenmeye dair yaşanan güçlüğü tanımlanması hususunun tartışılacağı bir konu olmasına ve tanı süreçlerinin eğitim sistemlerinde çok sayıda savunucusu bulunmasına rağmen, öğrencinin yaşadığı güçlüğü kaynağının sadece kendisinde bulunduğunu öngören medikal tanıların etkisizliği ve neden olduğu olumsuzluklar kabul edilmektedir (Florian vd., 2006). Öğrencilerin yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi gerekmektedir; ancak bu sürecin kendilerinin sınıflandırılmadığı, etiketlenmediği ve yaşanan güçlüğü sistemde yer alan unsurlardan da kaynaklanabileceğine dair bir anlayışın yer aldığı yaklaşım ve yöntemler kullanılarak yapılması önerilmektedir. Tanılamanın bu amaca uygun bir şekilde yapıldığı durumlarda; (a) bireylerin herhangi bir sınıfa veya medikal hastalık/güçlük kategorisine dâhil edilmeden yaşadıkları güçlüklerin anlaşılmasının sağlanması, (b) yaşanan güçlüklerle karşı okulda ve ailede sunulması gereken hizmetlerin belirlenmesi ve (c) belirlenen hizmetlerin öğrencilere uygun bir şekilde sunulması mümkün hâle gelebilmektedir (Wedell, 2008).

Dünya genelinde öğrencilerin yaşadığı güçlüklerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi, yayımlanmış ve uyarlanmış standart ölçme araçları yoluyla yapılmaktadır (Friend ve Bursuck, 2012; Westwood, 2007). Stringer'e (2018) göre geleneksel psikometrik yaklaşımlar, öğrenci potansiyelinin değişmez (fixed) olduğu öngörüsüne dayanmakta; bir öğrencinin belli bir zamanda, belli bir mekânda ve aynı yaştaki dar bir örnekleme kıyasla belli bir alanda ne düzeyde bilgiye sahip olduğu ile ilgilenmektedir. Ayrıca bu tanılama yaklaşımı, ölçme ve değerlendirme uygulamalarından kaynaklanabilecek ölçme hatalarını görmezden gelerek öğrencinin performansına olumsuz bir şekilde etki edebilmektedir. Her ne kadar psikometrik tanılama uygulamalarının okullarda destek hizmetlerine ihtiyaç duyan öğrencilerin belirlenmesi için önemli olduğu iddia edilse de (Florian vd., 2006) kaynakların sınırlı olduğu ve öğrencilere sunulabilecekler açısından yeterli esnekliğe sahip olmayan eğitim sistemlerinde öğrencilerin destek hizmetleri alabilmesi amacıyla sınıflandırılmasının, öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasının ötesinde sistemin sınırlılıklarına hizmet edebileceğinin de dikkate alınması gerekmektedir (McLaughlin vd., 2006).

Öğrencilerin çeşitliliğine, farklı özelliklerine, becerilerine ve ilgilerine hitap eden bir öğrenme sürecinin değerlendirilmesine dair çok sayıda yöntem ve yaklaşım bulunmaktadır. Özellikle belli alanlarda gelişim hızı ve yeterlik düzeyi akranlarından daha düşük olan öğrencilerin başta olmak üzere tüm öğrencilerin gelişim ve öğrenme düzeylerinin değerlendirilmesine yönelik uygulamalar, bu süreçlerin farklı uzmanlar

arasında iş birliği içinde gerçekleştirilmesine fırsatlar tanınmalı, öğrencilere neden bir değerlendirme sürecine dâhil olduğuna dair bilgi vermelidir. Öğrenciler değerlendirme sonuçlarına dair açık bir şekilde bilgilendirilmeli, kendilerine sağlanacak bilgi ne düzeyde bir öğrenme sağladıklarına ve ne yapacaklarına dair önerileri içermeli ve farklı öğrenci gruplarının başarılarının takip edilmesi sağlanmalıdır (Booth ve Ainscow, 2002).

Öte yandan öğrencilerin yaşadığı herhangi bir gelişim ve öğrenme yavaşlığının değerlendirilmesinde öğrencileri ayırıştırmak ve etiketlemek gibi sonuçlara yol açma olasılığı bulunan psiko-medikal ve eğitsel tanıların kullanılması, kapsayıcı eğitim ilkeleri ve uygulamaları ile uyumlu değildir (Kourkoutas ve Xavier, 2010). Birtakım psiko-medikal tanılarının ve kavramların eğitim sistemi içinde kullanılması; öğrencilerin bu tanılar üzerinden tanınmasına, tanıtılmasına, sınıflandırılmasına ve bu öğrencilerin kişiliğine, başarı, gelişim ve öğrenme düzeyine dair olumsuz tutum ve alguların gelişmesine neden olabilmektedir (Sakız vd., 2015). Bireylerin teşhis kategorilerine yerleştirildiği tanılama yaklaşımının eğitim sisteminde kullanılmasına, (a) söz konusu yaklaşımın medikal bir anlayışa dayanarak bireylerin yaşadığı güçlükler üzerinden etiketlenmesine neden olduğu (Mason ve Rieser, 1994; Thomas, 2004), (b) dezavantajlı bir konuma sahip yoksul ve öğrenme güçlüğü yaşayan gruplara dâhil bazı öğrencilerin bu yaklaşımda teşhis edilme olasılığının (over-identification) daha yüksek olduğu, (c) teşhis sonucunda öğrencilerden beklentilerin düştüğü ve öğrencilerin bütünleştirilmiş ortamlar dışında farklı mekânlarda eğitim görmeye zorlandığı (Ainscow, 1991) ve (d) yüksek düzeyde güvenilirlik ve geçerliğe sahip olmadığı (Keogh ve MacMillan, 1996) iddiaları ile karşı çıkmaktadır. Kapsayıcı okullarda ölçme ve değerlendirme pratikleri sonucunda tanılama ve sınıflandırma yerine öğrencilerin ihtiyaçlarının ve bu ihtiyaçların karşılanması için gerekli kaynak ve yöntemlerin betimlendiği raporlar oluşturulmaktadır.

### Sonuç

Dünya genelinde psikoloji alanında çalışan araştırmacılar, psikologlar, psikolojik danışmanlar ve ilgili diğer uzmanlar, son zamanlarda kapsayıcılığa dair gündemin bir parçası olmuş, eğitim sistemlerinde, okullarda, toplumda ve kendi uygulamalarında kapsayıcılığın geliştirilmesi gerektiğine yönelik iddialarda bulunmuşlardır (örn., Abrams ve Christian, 2007; Goodley ve Lawthom, 2006). Bu iddialar içerisinde kapsayıcılık ve dışlanma konularının sosyal psikolojik bir bakış açısıyla ele alınması, öğrenme ve öğretme süreçlerinde duygusal boyutun dikkate alınması ve kapsayıcılığa temel oluşturan teorilerden faydalanılması, okullardaki danışmanlık ve rehberlik faaliyetlerinde bütüncül, evrensel ve ekolojik bir bakış açısının benimsenmesi ve yetersizlik ve özel gereksinim alanlarının eleştirel bir psikolojik bakış açısıyla ele alınması gibi argümanlar bulunmaktadır. Kapsayıcı eğitime psikolojik bakış açısının daha fazla entegre edilmesinin, hem kapsayıcı eğitimin geliştirilmesi gereken ruhsal-duygusal alana katkı yaparak daha güçlü bir kapsayıcılığın oluşmasına hem de psikoloji alanının disiplinler arası bir çerçevede içerisinde kapsayıcı eğitim ile etkileşiminin artırılmasının bu alanın daha kapsayıcı, bütünleştirici ve tamamlayıcı özelliklerinin güçlendirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Abrams, D., & Christian, J. (2007) A relational analysis of social exclusion. In D. Abrams, J. Christian & D. Gordon (Eds.), *Multidisciplinary handbook of social exclusion research* (pp. 211–232). John Wiley & Sons.
- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all*. David Fulton.

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 1-19. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bandura, A. (1977). *Principles of behavioral modification*. Holt, Rinehart, and Winston.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Prentice Hall.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Purish Publishing.
- Bell, M. A., & Wolfe, C. D. (2004). Emotion and cognition: an intricately bound developmental process. *Child Development*, 75(2), 366-379. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00679.x>
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Bjorklund, D. F., & Causey, K. B. (2018). *Children's thinking: Cognitive development and individual differences*. Sage.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies in Inclusive Education.
- Caslin, M. (2019). 'I have got too much stuff wrong with me': An exploration of how young people experience the Social, Emotional and Behavioural Difficulties (SEBD) label within the confines of the UK education system. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(2), 167-180. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1587899>
- Craparo, G. (2020). Unrepressed unconscious: A developmental relational approach. *The Scandinavian Psychoanalytic Review*, 43(2), 68-77. <https://doi.org/10.1080/01062301.2020.1830599>
- Cook, B. G., & Schirmer, B. R. (2003). What is special about special education?: Overview and analysis. *The Journal of Special Education*, 37(3), 200-204. <https://doi.org/10.1177/00224669030370031001>
- Cole, B. A. (2005). Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the reconceptualization of the role of the SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 287-307. <https://doi.org/10.1080/08856250500156020>
- Daniels, H. (2001). Activity theory and knowledge production. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6(2), 113-124. <https://doi.org/10.1080/13632750100507661>
- Davis, P., & Florian, L. (2004). *Teaching strategies and approaches for children with special educational needs. A scoping study* [Research Report 516]. DfES.
- DeVries, R., & Zan, B. (1994). *Moral classrooms, moral children: Creating a constructivist atmosphere in early education*. Teachers College Press.
- Dölek, N., & İnceoğlu, D. (2013). School psychology in Turkey. In P. A Saigh & T. Oakland (Eds.), *International perspectives on psychology in the schools* (pp. 93-104). Routledge.



- Farrell, P. T., & Venables, K. (2009). Can educational psychologists be inclusive? In P. Hick, R. Kershner, & P. T. Farrell (Eds.), *Psychology for inclusive education: New directions in theory and practice* (pp. 117-127). Routledge/Falmer.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Florian, L., Hollenweger, J., Someonsson, R. J., Wedell, K., Riddell, S., Terzi, L., & Holland, A. (2006). Cross-cultural perspectives on the classification of children with disabilities: Part I. Issues in the classification of children with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(1), 36-45. <https://doi.org/10.1177/00224669060400010401>
- Florian, L. (2009). Towards inclusive pedagogy. In P. Hick, R. Kershner, & P. Farrell (Eds.), *Psychology for inclusive education: New directions in theory and practice* (pp. 38-51). Routledge/Falmer.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2012). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Pearson.
- Forest, M., & Pearpoint, J. (1992) Putting all kids on the MAP. *Educational Leadership*, 50(2), 26-31.
- Graham, L. (2020). *Inclusive education for the 21st century: Theory, policy and practice*. Routledge.
- Greenhalgh, P. (1994) *Emotional growth and learning*. Routledge.
- Goodley, D., & Lawthom, R. (2006) *Disability and psychology*. Palgrave MacMillan.
- Grenier, M., & Yeaton, P. (2019). Social thinking skills and cooperative learning for students with autism. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(3), 18-21. <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1559675>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Jimerson, S. R., Sharkey, J. D., Nyborg, V., & Furlong, M. J. (2004). Strength-based assessment and school psychology: A summary and synthesis. *The California School Psychologist*, 9(1), 9-19. <https://doi.org/10.1007/BF03340903>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. University of Minnesota.
- Johnson, K. F., Belcher, T. A. W., Zimmerman, B., & Franklin, J. (2020). Interprofessional partnerships involving school counsellors for children with special needs: A broad based systematic review using the PRISMA framework. *Support for Learning*, 35(1), 43-67. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12285>
- Jordan, L., & Goodey, C. (1996) *Human rights and school change: The Newham story*. Centre for Studies in Inclusive Education.
- Ireson, J., & Hallam, S. (2001). *Ability grouping in education*. Paul Chapman Publishing.
- Kagan, S., Kyle, P., & Scott, S. (2004). *Win win discipline*. Kagan Cooperative Learning.
- Kelchtermans, G., & Deketelaere, A. (2016). The emotional dimension in becoming a teacher. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 429-461). Springer.

- Keogh, B. K., & MacMillan, D. L. (1996). Exceptionality. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 311- 330). Simon Shuster/Macmillan.
- Kourkoutas, E. E., & Xavier, M. R. (2010). Counseling children at risk in a resilient contextual perspective: A paradigmatic shift of school psychologists' role in inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1210-1219.
- Lakkala, S., & Óskarsdóttir, E. (2021). Enhancing sustainable inclusive education. *Sustainability*, 13(14), 7798. <https://doi.org/10.3390/su13147798>
- Le Cornu, R., & Collins, J. (2004). Re-emphasizing the role of affect in learning and teaching. *Pastoral Care*, 22(4), 27-33. <https://doi.org/10.1111/j.0264-3944.2004.00310.x>
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- Macklem, G. L. (2014). *Preventive mental health at school: Evidence-based services for students*. Springer.
- Mason, M., & Rieser, R. (1994). *Altogether better*. London Charity Projects.
- McLaughlin, M. J., Dyson, A., Nagle, K., Thurlow, M., Rouse, M., Hardman, M., Norwich, B., Burke, P. J., & Perlin, M. (2006). Cross-cultural perspectives on the classification of children with disabilities: Part II. Implementing classification systems in schools. *The Journal of Special Education*, 40(1), 46-58. <https://doi.org/10.1177/00224669060400010501>
- Moll, L. (1990). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge University Press.
- Murray, A. (2005). The fear of learning and the fear of not being able to teach in a special school for pupils with emotional, behavioral and social difficulties (ESBD). *The Psychotherapist*, 29, 4-5.
- Niemann, R., & Kotzé, T. (2006). The relationship between leadership practices and organisational culture: An education management perspective. *South African Journal of Education*, 26(4), 609-624.
- Nkoma, E., & Hay, J. (2018). Educational psychologists' support roles regarding the implementation of inclusive education in Zimbabwe. *Psychology in the Schools*, 55(7), 850-866. <https://doi.org/10.1002/pits.22147>
- Palincsar, A. S. (2005). Social constructivist perspectives on teaching and learning. In H. Daniels (Ed.), *An Introduction to Vygotsky* (pp. 285-314). Routledge.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. Routledge & Kegan Paul.
- Poulou, M., & Norwich, B. (2002). Cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties: A model of decision-making. *British Educational Research Journal*, 28(1), 111-138. <https://doi.org/10.1080/01411920120109784>

- Putnam, J. (2009). Cooperative learning for inclusion. In P. Hick, R. Kershner, & P. T. Farrell (Eds.), *Psychology for inclusive education: New directions in theory and practice* (pp. 81–95). Routledge.
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education, 25*(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/08856250903450848>
- Rakap, S., Parlak-Rakap, A., & Aydin, B. (2016). Investigation and comparison of Turkish and American preschool teacher candidates' attitudes towards inclusion of young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education, 20*(11), 1223-1237. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1159254>
- Sakız, H. (2016). Ability, examination and inclusive education: Stretching the hard lines of the educational system. *Educational Process: International Journal, 5*(1), 65-75.
- Sakız, H. (2021). *Eğitimde bir kalite modeli olarak kapsayıcı eğitim*. Nobel Akademi.
- Sakız, H., & Sarıçalı, M. (2019). Paradigmatic challenges in school counselling: Correlates and reflections on practice. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 29*(1), 69-81. <https://doi.org/10.1017/jgc.2018.23>
- Sakız, H., Ekinci, A., & Sarıçam, H. (2020). Teachers' perceptions of their school managers' skills and their own self-efficacy levels. *International Journal of Leadership in Education, 23*(5), 585-603. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1562094>
- Sakız, H., Woods, C., Sart, H., Erşahn, Z., Aftab, R., Koç, N., & Sarıçam, H. (2015). The route to 'inclusive counselling': Counsellors' perceptions of disability inclusion in Turkey. *International Journal of Inclusive Education, 19*(3), 250-269. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.929186>
- Siegler, R. S. (1996). *Emerging minds: The process of change in children's thinking*. Oxford University Press.
- Skrtric, T. M. (1988). The organizational context of special education. In E. Meyen & T. Skrtic (Eds.), *Exceptional children and youth: An introduction* (pp. 479-517). Love Publishing.
- Slavin R. E. (2011). Cooperative learning. In: V. G. Aukrust (Ed.), *Learning and cognition in education* (pp. 160–168). Elsevier.
- Slee, R. (2001). Inclusion in Practice: Does practice make perfect? *Educational Review, 53*(2), 113–123. <https://doi.org/10.1080/00131910120055543>
- Stringer, P. (2018). Dynamic assessment in educational settings: Is potential ever realised?. *Educational Review, 70*(1), 18-30. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1397900>
- Thomas, C. (2004). Developing the social relational in the social model of disability: A theoretical agenda. In C. Barnes & G. Mercer (Eds.), *Implementing the social model of disability: Theory and research* (pp. 32- 48). The Disability Press.
- Thomas, G., & Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Open University Press.
- Thomas, C., & Zolkoski, S. (2020). Preventing stress among undergraduate learners: The importance of emotional intelligence, resilience, and emotion regulation. *Frontiers in Education, 5*(94), 1-8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00094>

- Tikly, L., & Barrett, A. M. (2011). Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.001>
- Turan, S., & Bektaş, F. (2013). The relationship between school culture and leadership practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 155-168.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2001). *Open file on inclusive education: Support materials for managers and administrators*. UNESCO Publishing.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015). *Education for all global monitoring report: Education for all 2000-2015 achievements and challenges*. UNESCO Publishing.
- Urquhart, I. (2000). Teaching children with emotional difficulties. In D. Whitebread (Ed.), *The psychology of teaching and learning in the primary school* (pp. 323-347). Routledge.
- Urquhart, I. (2009). The psychology of inclusion: the emotional dimension. In P. Hick, R. Kershner, & P. Farrell, (Eds.), *Psychology for Inclusive Education: New directions in theory and practice* (pp. 66-77). Routledge.
- Vygotsky, L.S. (1962/1986). *Thought and language*. MIT Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58-74. <https://doi.org/10.1080/10474410903535364>
- Weare, K. (2013). *Promoting mental, emotional and social health: A whole school approach*. Routledge.
- Wedell, K. (2008). INCLUSION: Confusion about inclusion: Patching or system change. *British Journal of Special Education*, 35(3), 127-135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00386.x>
- Werstch, J. V., & Kanner, B. G. (1992). A sociocultural approach to intellectual development. In R. J. Sternberg & C. A. Berg (Eds.), *Intellectual development* (pp. 328-350). Cambridge University Press.
- Westwood, P. (2007). *Commonsense methods for children with special educational needs*. Routledge.
- Wong, K. L. H., Kauffman, J. M., & Lloyd, J. W. (1991). Choices for integration: Selecting teachers for mainstreamed students with emotional or behavioral disorders. *Intervention in Classroom and Clinic*, 27(2), 108-115. <https://doi.org/10.1177/105345129102700211>
- Zigler, E. (1982). MA, IQ and the developmental difference controversy. In E. Zigler & D. Balla (Eds.), *Mental retardation: The developmental-difference controversy* (pp. 213-217). Routledge.

## **Extended Summary**

### **The Psychology of Inclusive Education: Contemporary Tendencies, Updated Practices**

#### **Introduction**

This study attempts to discuss the place and importance of psychology in the context of inclusive education and the support, possibilities and possibilities it can provide in promoting inclusion in schools. In this discussion, some relevant theoretical perspectives and practical strategies will be utilized, and the psychological dimensions of the processes and phenomena defined as inclusive practice within the scope of services provided in schools and psychological counseling units in schools will be examined. Thus, the aim is to provide theorists, practitioners and other relevant stakeholders in the field with the opportunity to think and criticize the resources and opportunities that can support the development of inclusive education within psychological theories. In order to present the specified content by associating the psychology field with inclusive education, the "Inclusive Education Model" will be introduced first. In the following titles, content will be presented on the topics of "Emotional Dimension of Inclusive Education", "Inclusive Pedagogy and Learning", "Collaborative Learning in Inclusive Education", "Psychological Counseling and Guidance in Inclusive Education" and "Diagnostics in Inclusive Education".

Inclusive education is an education model that has a strong theoretical and practical basis, and is still being developed. The inclusive education model considers all contexts and their associated elements, from the individual (micro) to the sociopolitical (macro) level, assuming that they are interrelated. While the model includes all the stakeholders who have a role in the education system, it also emphasizes the individual as the subject of the school system, the different dimensions within this system and the system. Each level and each element in the model affect and are affected by each other. Contextual quality is accepted in inclusive education; it is foreseen that inclusive schools are not the same everywhere and the practices in these schools cannot be generalized to every school, and it is difficult to agree on a definition of inclusiveness that will be valid everywhere. Despite this challenge caused by contextual diversity, it seems that the level of acceptance of inclusive education as an important method being researched and applied around the world is constantly increasing.

#### **The Emotional Dimension of Inclusive Education**

Among the justifications for inclusive education, there are frequent references to the negative effects of discrimination in the process of educating children on their self-development and self-esteem, motivation and educational achievement. In fact, it is stated that the emotional dimension should be taken into account at every stage and in every application of the educational process, and when this factor is taken into account, there is an increase in learning and development gains. Similarly, every inclusive education practice should point to the emotional dimension, distinguish it from the general learning environment and consider how it feels to be deprived of access and learning opportunities in this environment. Considering that the main duty of a teacher is to 'support the learning of children and young people', it is thought that dealing with the feelings of learners can serve the purpose of ensuring that all students have full access to learning and success

through inclusive education practices. The experience to be learned from attempts to remove barriers to access and participation of some students can turn into work for the benefit of a wider student body. This understanding of inclusiveness indicates that inclusive education is a model suitable for all students and that all have the right to belong to a school community on equal terms. As a matter of fact, the realization of these pedagogical goals by recognizing this right means that students feel they belong to the school, love their teachers, are motivated to participate in educational processes, enjoy the course participation process, feel valued and their self-efficacy perceptions are strengthened.

### **Inclusive Pedagogy and Learning**

In recent years, there has been a great deal of work done on the idea that schools should be open to all students, even at different levels of competence, and that all students should be educated in general education schools and classrooms whenever possible. Three thinking tendencies have emerged in this context. The first trend advocates the right of all students to access education and equal opportunity, and argues that any segregated or separate education for any disability or learning disability is morally inappropriate. The second trend argues that the task of redefining the concept of 'special needs' should be part of the school improvement process, stating that the element that creates special education needs is the institutional structure of schools, not differences among students. The third trend focuses on pedagogy. Within this trend, some emphasizes the need to develop inclusive pedagogical practices, while others emphasize the need for general education so that teaching practices and methods associated with meeting special education needs could overcome the challenges faced by inclusive education. They develop a discussion about whether it could be implemented in their schools and classrooms.

### **Cooperative Learning in Inclusive Education**

Inclusive education means that all students will participate in the academic and social life of the classroom. The ability of students with different proficiency levels and characteristics to receive quality education in integrated general education classes requires the use of approaches that will support student success and positive social psychological gains. One of the challenges in developing the inclusiveness of the teaching process in the classroom is balancing the different learning needs of all students while maintaining a pedagogically functioning classroom that teachers can manage. When applied appropriately, cooperative learning has benefits for students with different proficiency levels and characteristics, and it is stated by many researchers and practitioners that it is one of the most important educational interventions for inclusive education.

### **Psychological Counseling and Guidance in Inclusive Education**

Psychological, educational, vocational and social services offered by guidance and counselling services in schools can increase the level of development of inclusive education practices. It is known that these practices, which include many applications such as guidance, counseling, diagnosis and guidance, can increase the inclusiveness and quality of education in schools and increase the level of learning and development when they are designed and implemented effectively. For example mental health professionals working at schools are an important support element in the implementation of inclusive

education, and that the work of these experts in areas such as rights advocacy, consultation, assessment, placement and in-service training improves inclusiveness at schools. On the other hand, it is also known that in cases where the services in question are not designed and implemented around inclusive principles and practices, they may cause segregation within the school and create new obstacles for students to receive quality education. School counselors and educational psychologists can lead to classification and differentiation among students by taking a decision-making role in the processes of diagnosis-based diagnosis and orientation of students to differentiated educational environments. When school counselors and educational psychologists tend to consider the difficulties that students may experience and the obstacles they may encounter, as difficulties arising only from individuals themselves, they can ignore many environmental effects and limit the evaluation process according to symptoms and diagnostic criteria. This situation may lead to the development of similar interventions for all children and contradicts the principles of inclusive education and counseling. However, when the evaluation process is adapted to the individual and environmental ecology of each individual, restrictive standards can be exceeded, and individual and reliable evaluations can be made. According to an inclusive perspective, school counselors and educational psychologists should be aware of the effects of social and environmental barriers on the development and learning of individuals, and should support schools in order to support all individuals by applying inclusive practices in integrated environments.

### **Diagnostics in Inclusive Education**

There are many methods and approaches to assessing a learning process that addresses the diversity, diverse characteristics, skills and interests of students. The measurement and evaluation processes of the development and learning levels of all students, especially those whose developmental speed and proficiency level are lower than their peers in certain areas, should provide opportunities for these processes to be carried out in cooperation between different experts, and students should be informed about why they are involved in a measurement and evaluation process. Students should be clearly informed about the results of assessment and evaluation, the information to be provided to them should include suggestions about what level of learning they have achieved and what to do, and the success of different student groups should be followed.

### **Conclusion**

Researchers, psychologists, counselors, and other relevant mental health professionals working in the field of psychology around the world have recently been part of the inclusion agenda, making claims that inclusion should be promoted in education systems, schools, society, and their own practice. Among these claims, the issues of inclusion and exclusion are addressed from a social psychological perspective; the emotional dimension is taken into account in the learning and teaching processes; the theories that form the basis of inclusion are used; and holistic, universal and ecological perspectives in counseling and guidance activities in schools are adopted. Further integration of the psychological perspective into inclusive education will both contribute to the formation of stronger inclusiveness by contributing to the psycho-emotional field that needs to be developed in inclusive education, and to strengthen the more inclusive, integrative and complementary features of this field by increasing the interaction of the psychology field with inclusive education within an interdisciplinary framework.

### **Yazar(lar)ın Beyanı**

**Araştırmacıların katkı oranı beyanı:** Araştırmacılar çalışmaya eşit oranda katkı yapmışlardır.

**Etik Kurul Kararı:** Bu makalede sunulan çalışmanın, derleme olması nedeniyle etik kurul iznine gerek duyulmamaktadır.

**Çatışma beyanı:** Araştırmada yazarlar arasında ya da diğer kişi/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar atışması bulunmamaktadır.

**Destek ve teşekkür:** Bu araştırma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.



# Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB'li Çocukların Eğitimlerinde Kullandıkları Bilimsel Dayanaklı Uygulamalara Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Turkish Journal of Special Education  
Research and Practice  
2022, Volume 4, Number 1, p 27-48  
<https://dergipark.org.tr/trsped>  
DOI: 10.37233/TRSPED.2022.0121

## An Examination of the Opinions of Special Education Teachers About the Evidence-Based Practices Used for the Education of Children with ASD

**Article History:**  
Received 28 January 2022  
Revised 20 February 2022  
Accepted 21 February 2022  
Available online 10 March 2022

Hikmet Çil <sup>1</sup>, Sinan Kalkan <sup>2</sup>, Yusuf Akemoğlu <sup>3</sup>

### Öz

Bu araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin OSB'li çocukların eğitimlerinde kullandıkları bilimsel dayanaklı uygulamalara yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmaya Adıyaman ilinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan ve üniversitelerin özel eğitim bölümünü bitiren 29 kadın ve 15 erkek olmak üzere toplam 44 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca bilimsel dayanaklı uygulamalar konusunda eğitim alma düzeylerinin düşük olduğu; buna karşılık lisans eğitimlerinde bilimsel dayanaklı uygulamalar konusunda eğitim alma düzeylerinin ise yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında çalışmaya katılan öğretmenler bilimsel dayanaklı uygulamaları genellikle deneysel çalışmalar sonucunda ortaya çıkan ve sonuçları birbiri ile tutarlı uygulamalar olarak tanımlamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak bilimsel dayanaklı uygulamaları faydalı buldukları belirlenmiş olup öğretmenler bilimsel dayanaklı uygulamaların özellikle otizmli çocukların öz bakım becerilerini, akademik başarı düzeylerini ve iletişim becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Sonuç olarak, özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve özel gereksinimli çocukların devam ettiği eğitim ortamlarında bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanımının yaygınlaştırılması gerekmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** *Özel eğitim, otizm spektrum bozukluğu, bilimsel dayanaklı uygulamalar.*

### Abstract

In this study, it is aimed to examine the opinions of special education teachers about the evidence-based practices that they use for the education of children with autism spectrum disorder. A case study method, one of the qualitative study models, was used in the research. Special education teachers working in the schools of the Directorate of National Education in Adıyaman and graduating from the special education departments programs participated in the study. The study was conducted with a total of 44 special education teachers, including 29 women and 15 men. According to findings, it was determined that the teachers received very little training during their professional lives that focused on evidence-based practices, although many reported that they had some training on evidence-based practices during their undergraduate education. It was determined that the teachers who participated in the study generally evaluated the evidence-based practices as the applications that were formed as a result of the experimental studies. As a result, it was thought that studies should be carried out to investigate how evidence-based practices can be used in special education classrooms.

**Keywords:** *Special education, autism spectrum disorder, evidence-based practices.*

**Önerilen Atıf Şekli (Suggested Citation):** Çil, H., Kalkan, S., & Akemoğlu, Y. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin OSB'li çocukların eğitimlerinde kullandıkları bilimsel dayanaklı uygulamalara yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4 (1), 27-48. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2022.0121>

<sup>1</sup> Biruni Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, e-posta: [hikmetcil@hotmail.com](mailto:hikmetcil@hotmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6462-626X>

<sup>2</sup> Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Çanakkale, Türkiye, e-posta: [sinan.kalkan@comu.edu.tr](mailto:sinan.kalkan@comu.edu.tr), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6890-6421>

<sup>3</sup> Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Düzce, Türkiye, e-posta: [yusufakemoglu@duzce.edu.tr](mailto:yusufakemoglu@duzce.edu.tr), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6957-0085>

## Giriş

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ) hazırlamış olduğu uluslararası hastalık tanılama ve sınıflandırma kılavuzu ICD-10'a göre yaygın gelişim bozuklukları arasında yer alan beş bozukluktan bir tanesidir (Özerk ve Özerk, 2020; Usta ve Yazıcı, 2020). OSB, DSM-5'te sosyal iletişim ve etkileşim güçlükleri ile sınırlı ve yineleyici davranış örüntülerinin karakterize olduğu bir yetersizlik olarak tanımlanmaktadır (Vural, 2019). OSB, belirtileri üç yaşın öncesinde ortaya çıkan, özellikle bireyin sosyal ilişki ve iletişim becerilerini olumsuz yönde etkileyen, sınırlı ilgi ve tekrarlanan (stereotipik) davranışlara neden olan ve ömür boyu devam eden gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Rakap vd., 2017). OSB, dünya genelinde görülme sıklığı en yaygın olan ve giderek artan özel gereksinim gruplarından biridir.

OSB'li çocuklar, tipik gelişim gösteren akranlarından ve hatta onları diğer yetersizlik gruplarından ayıran birçok özellik taşımaktadır. OSB'li çocuklarda yaygın olarak görülen özelliklerin başında sözel iletişim becerilerinde yetersizlik, sosyal ilişki kurma ve sürdürmede sınırlılıklar, basmakalıp ve tekrarlayıcı beden hareketleri sergileme, rutin davranışlara sıkı bağlılık, ayrıntılara takılma, yoğun ve sınırlı ilgi alanına sahip olma, duyguları ifade etmede güçlük çekme ile duygusal açıdan az ya da çok uyarılma gibi davranışlar gelmektedir (Ateş ve Rakap, 2021; Vural, 2019). Bu ayırt edici özelliklerin yansısı OSB'li çocukların yaklaşık %65'inde problem davranışlar, ekolali, algısal tutarsızlıklar, ortak dikkat ve taklit becerilerinde zayıflık da görülmektedir (Rakap ve Kalkan, 2017).

OSB'li çocuklara yapılan yetersiz, eksik, yanlış ve geciken müdahaleler, bu çocukların yaşamlarını birçok yönden olumsuz şekilde etkilemektedir. Ayrıca, yetersiz ya da yanlış yapılan müdahaleler OSB'nin yaşam boyu devam eden bir yetersizliğe dönüşmesine neden olmaktadır (Kırcaali-İftar vd., 2009). Bu nedenle OSB'nin çocuğun gelişimi üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak ve bağımsız yaşam becerilerini desteklemek amacıyla yapılan müdahaleler, OSB'li çocuklar için hayati önem taşımaktadır (Ateş ve Rakap, 2021; Gülboy, 2019). OSB'ye yönelik zamanında (mümkün olduğunca en erken dönemde) yapılan müdahaleler ile birçok OSB'li çocuğun, OSB'nin gelişimsel etkilerini daha az hissettikleri ve içinde yaşadıkları toplumla daha fazla bütünleşebildikleri belirtilmektedir (Ateş ve Rakap, 2021; Güleç-Aslan vd., 2009). Araştırmacılar, OSB'li çocukların OSB'den etkilenme düzeylerine göre hem bireysel hem de sosyal olarak önemli sorunlar yaşadıklarını vurgulamaktadır (Rakap vd., 2017). OSB'li çocukların bu sorunların üstesinden gelebilmelerinin uygun eğitim ve müdahalelerle mümkün olabileceği belirtilmektedir (McConnell, 2002). OSB'li çocukların yaşadıkları bu güçlüklerin üstesinden gelebilmelerinin en etkili yollarından birisi de öğretmenler tarafından bu çocukların eğitiminde etkililiği bilimsel araştırmalarla kanıtlanmış bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanmalarıdır.

OSB'li çocukların gelişimi üzerinde önemli sınırlılıklar oluşturan özelliklerin en aza indirilmesinde yararlanılan yöntem ve yaklaşımların başında bilimsel dayanaklı erken müdahale uygulamaları gelmektedir (Rakap vd., 2017). Diğer yetersizlik türlerinde olduğu gibi OSB'li çocukların gelişimsel gereksinimlerinin karşılanmasında ve günlük yaşama katılımlarının arttırılmasında en etkili yollardan biri olarak görülen bilimsel dayanaklı uygulamalar (BDU), neden-sonuç çıkarımlarının yapılabildiği araştırma modellerini kullanan, birden fazla nitelikli araştırma tarafından desteklenen ve öğrencilerin davranışsal çıktıları üzerinde olumlu sonuçlar ortaya koyan uygulamalar olarak tanımlanmaktadır (Cook ve Cook, 2013; Rakap, 2016).

Son dönemlerde yapılan araştırmalarda OSB'ye yönelik yapılan bilimsel dayanaklı müdahalelerin, OSB'li çocukların yaşadıkları problemleri azaltmaya katkı sağladığı

vurgulanmaktadır (Atalay ve Karadağ, 2011; van Heijst ve Geurts, 2015). Araştırmalar, OSB'li çocukların eğitimlerinde bilimsel dayanaklı uygulamalardan yararlanılmasının OSB'li çocukların gelişimleri üzerinde (örn., dil gelişimini ve iletişim becerileri) olumlu etkiye sahip olduğunu (Gordon vd., 2011; Güleç-Aslan, 2017; Ploog vd., 2013), OSB'ye özgü semptomları ve problem davranışları azalttığını (D'Elia vd., 2014; Sanz-Cervera vd., 2018) rapor etmektedir. Bu nedenle özellikle bazı ülkelerde OSB'li çocuklar başta olmak üzere tüm özel gereksinimli çocukların eğitiminde bilimsel dayanaklı uygulamalar zorunlu olarak öğretmenler tarafından kullanılmakta ve öğretmenlerin bu uygulamaları kullanmaları teşvik edilmektedir (Rakap vd., 2017). Araştırmalar, BDU'ların özel gereksinimli çocuklar üzerinde olumlu etkilerini ortaya koysa da öğretmenlerin BDU'ları uygulamada yetersiz olduklarını ve bu konudaki bilgilerinin sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır (Burns ve Ysseldyke, 2009; Greenway vd., 2013; Jones, 2009).

Araştırmalar, özel eğitim öğretmenlerinin bilimsel dayanaklı uygulamalardan yararlanma düzeylerinin düşük olduğunu ve bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkındaki bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu göstermektedir (Alhossein, 2016; Gable vd., 2012). Türkiye'de özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklarla yürütülen eğitsel faaliyetlerde bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanmalarını zorunlu kılan herhangi bir yasal düzenleme bulunmazken, bu uygulamaları yaygın bir şekilde kullanmadıkları söylenebilir (Rakap, 2016). Bununla birlikte Türkiye'de bilimsel dayanaklı uygulamalara yönelik araştırmaların sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, OSB'li çocuklar ile çalışan öğretmenler tarafından bilimsel dayanaklı uygulamaları yaygın bir şekilde kullanmanın önemi dikkate alındığında, OSB'li çocukların gelişimlerinin desteklenmesinde özel eğitim öğretmenlerinin konuya ilişkin bilgi ve tutumlarının belirleyici olduğunu söylenebilir. Bu araştırmada OSB'li çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin OSB'li çocukların eğitimlerinde kullandıkları bilimsel dayanaklı uygulamalara ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Araştırmaya dahil olan özel eğitim öğretmenleri bilimsel dayanaklı uygulamaları nasıl tanımlamaktadır?
2. Araştırmaya dahil olan özel eğitim öğretmenleri hangi yöntemleri bilimsel dayanaklı uygulama olarak görmektedir?
3. Araştırmaya dahil olan özel eğitim öğretmenlerinin, bilimsel dayanaklı uygulamaların etkileri hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Araştırmaya dahil olan özel eğitim öğretmenlerinin bilimsel dayanaklı uygulamaların OSB'li çocukların gelişimi üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırmadan nitel araştırma modellerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, herhangi konuda sınırlılık gösteren durumları ortaya çıkarmak ve gerekli alt yapıyı oluşturmak amacıyla kullanılan sistematik bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Chmiliar, 2010). Durum çalışması, incelenen durum ya da konuya dair nedensel ilişkileri anlamayı ve açıklamayı sağlar; yeni hizmetlerin geliştirilmesine altyapı oluşturur. Diğer bir deyişle durum çalışması, günlük olayları tanımlamayı veya keşfetmeyi hedeflemektedir (Eisenhardt, 1989).

## Katılımcılar

Bu araştırmaya Adıyaman il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan ve üniversitelerin özel eğitim öğretmenliği bölümünü bitiren 29 kadın ve 15 erkek olmak üzere toplam 44 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların seçiminde gönüllülük esas alınmış ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmaya dahil olan katılımcıları belirlemek amacıyla (1) özel eğitim öğretmenliği lisans programından mezun olmak, (2) halihazırda resmi veya özel bir eğitim kurumunda çalışıyor olmak ve (3) OSB'li çocuklarla çalışıyor olmak üzere üç önkoşul belirlenmiştir. Ardından Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak OSB'li çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin görev yaptığı eğitim kurumları belirlenmiştir. Araştırmaya dahil olan özel eğitim öğretmenlerin Adıyaman'ın farklı bölgelerinde görev yapıyor olmasına dikkat edilmiştir. Sonrasında belirlenen resmi ve özel eğitim kurumların müdürleri ziyaret edilerek araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgilendirilmiş ve önkoşulları sağlayan özel eğitim öğretmenleri belirlenmiştir. Katılımcılar belirlendikten sonra öğretmenlerle görüşmeler için uygun gün ve saatte görüşme randevuları oluşturulmuş ve araştırma için bilgilendirilmiş onam formu ulaştırılmıştır. Görüşmeler pandemi önlemleri dikkate alınarak yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dahil olan özel eğitim öğretmenlerinin tanımlayıcı özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışmaya katılan özel eğitim öğretmenlerine ilişkin tanımlayıcı bilgiler (n = 44)

Tanımlayıcı Özellikler	F	%
Cinsiyet		
Kadın	29	66
Erkek	15	34
Yaş		
21-30	30	68
31-40	11	25
40ve üzeri	3	7
Eğitim		
Lisans	44	100
Lisansüstü	-	-
Mesleki Kıdem		
1-5 Yıl	13	29,5
6-10	23	52,3
11 ve üzeri	8	18,2

## Veri Toplama Araçları

Araştırmanın görüşme formu ve katılımcı demografik bilgi formu olmak üzere iki veri toplama aracı bulunmaktadır.

**Demografik Bilgi Formu.** Araştırmaya dahil olan özel eğitim öğretmenleri için geliştirilen katılımcılara ait demografik bilgi formu, yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mezun olunan lisans ve lisansüstü, mesleki kıdem gibi demografik bilgilerin toplandığı ilk bölüm ile dört tanımlayıcı sorunun bulunduğu ikinci bölümden oluşmaktadır. Bu tanımlayıcı sorular şunlardır: (1) daha önce bilimsel dayanaklı uygulamalar ile ilgili bir eğitim aldınız mı? (2) daha önce OSB'li çocuklar ile ilgili bir eğitim yaptınız mı? (3) lisans ya da lisansüstü eğitiminiz sırasında bilimsel dayanaklı uygulamalar ile ilgili bir eğitimden yararlandınız mı? (4) görev yaptığınız kurumda bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanımı destekleniyor mu?

**Görüşme Formu.** Bilimsel dayanaklı uygulamalar ile ilgili sorular hazırlanırken öncelikle alanyazında yer alan yurtiçi ve yurtdışındaki çalışmalar incelenmiştir.

Alanyazındaki benzer araştırmalar incelendikten sonra toplamda 18 adet soru hazırlanmış, sonrasında ise özel eğitim alanında çalışan bir öğretim üyesi, ölçme değerlendirme alanında çalışan iki öğretim üyesi ve yüksek lisansını özel eğitim alanında yapmış bir özel eğitim uzmanından görüş alınmıştır. Ardından görüşler doğrultusunda bazı sorular çıkarılmış ve bazı sorularda ise düzenleme (örn., bazı sorular birleştirilmiştir) yapılmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme formu, öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamalara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla uzman görüşü alınarak hazırlanmış dokuz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış sorulardan oluşmaktadır.

### **Veri Toplama İşlemleri**

Araştırmanın veri toplama sürecinde nitel çalışmalarda yaygın olarak kullanılan yüz yüze görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşmeler araştırmacının kendisi tarafından yapılmış olup, görüşmeler öğretmenlerin derslerinin olmadığı zaman dilimlerinde planlanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı öncelikle hazırlanmış olduğu soruların kolay anlaşılır bir şekilde ifade edildiğini ve ortalama sorulara cevap verme süresini belirlemek amacıyla beş öğretmenle pilot çalışma gerçekleştirmiştir. Bu görüşmeler ana çalışmaya dahil edilmemiştir. Pilot çalışmaya katılan öğretmenlere görüşme öncesinde sorularla ilgili ve ses kaydı yapılacağına dair bilgi verilip onayı alınmıştır. Görüşme sorularının araştırmaya katılan öğretmenler tarafından benzer şekilde anlaşılmasını sağlamak amacıyla pilot çalışma sonrasında soruların ifadeleri ve içeriğinde bazı düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formunun ve Görüşme Formunun içerik geçerliliğini belirlemek amacıyla özel eğitim alanında çalışan bir öğretim üyesi, ölçme değerlendirme alanında çalışan iki öğretim üyesi ve yüksek lisansını özel eğitim alanında yapmış bir özel eğitim uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşlerini takiben araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin derinlemesine toplanabilmesi için görüşme soruları belli bir sıraya ile katılımcılara sorulmuştur. Araştırmanın ana katılımcılarıyla yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından katılımcılar ile pandemi önlemleri alınarak yüz yüze katılımcıların görev yaptığı eğitim kurumlarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde katılımcılara sorular yönetilmeden önce araştırmanın amacı ifade edilmiş ve görüşmelerin ses kayıtlarının alınacağı belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler ile yapılan görüşmeler ait bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler ortalama 23 dakika (ranj=20-30) toplamda da 1012 dakika (16, 8 saat) sürmüştür. Araştırmanın verileri yaklaşık üç ay içerisinde toplanmıştır. Görüşme sonunda katılımcılar tarafından sorulara verilen cevaplar içerik analiziyle analiz edilmiş ve katılımcıların cevapları belirli Kategoriler altında sınıflandırılmıştır.

### **Veri Analizi**

Bu araştırmada veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, elde edilen verilerdeki içeriği tanımlamak ve verilerde saklı olan gerçekleri ortaya koymayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2016). Bu bağlamda elde edilen verilerde birbirine benzeyen veri kümeleri belirli kategoriler altında okuyucunun anlayacağı şekilde düzenlenmiş ve sunulmuştur. Araştırma süresince toplanan verilerin tamamının dökümü yapılmıştır. Bu bağlamda öncelikle görüşmelerin ses kayıtları hiçbir değişiklik yapılmadan bilgisayar ortamında yazıya dökülmüş ve yazıya dökme işlemi yapılırken birebir söylenen şeylerin aktarılmasına dikkat edilip, görüşülen öğretmen ve görüşmeci konuşmalarını ayırt etmek için farklı sütunlar kullanılmıştır. Yazıya dökme işlemi

bittikten sonra her bir öğretmenin yazıya dökülen kağıtlarına numara verilmiştir. Veriler yazıya döküldükten sonra kategorileri oluşturmak amacıyla önemli sözcük, kelime ve cümlelerin altı çizilmiştir. Kontroller sırasında ve sonrasında yanlış yazılan ve aktarılan cümle, sözcük ve kelimeler düzeltilmiştir. Araştırmada özel eğitim öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden 220 sayfa veri elde edilmiştir.

Kategoriler, görüşmelerde kullanılan sorular ve katılımcılar tarafından görüşme sorularına verilen cevaplar temel alınarak oluşturulmuştur. Örneğin Sizce, bilimsel dayanaklı uygulama nedir? Bu uygulamaları tanımlayacak olsanız nasıl tanımlarsınız? sorusuna gelebilecek cevaplar için “Etkisi Kanıtlanmış, Deneysel, Kanıta Dayalı, Bilimsel Standartlara Uygun ve diğer” kategorileri oluşturulmuştur. Araştırmada, görüşmeler için toplamda 26 kategori oluşturulmuştur.

Kategoriler oluşturulduktan sonra görüşmelerden elde edilen veriler uygun kategorilerin altına yerleştirilmiştir. Daha sonra Kategorilere ilişkin öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan alıntılar yapılarak veriler düzenlenmiştir. Görüşme sorularına verilen cevaplar ve Kategoriler sonrasında alanda bir uzmanın desteğiyle incelenmiş ve verilere son şekli verilmiştir.

### Güvenirlilik Verileri

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilerek her bir soruya verilen cevaplar için kategoriler oluşturulmuştur. Daha sonra belirlenen Kategorilerin güvenirlilik katsayısı Miles ve Huberman’ın (1994) formülü (Güvenirlilik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) formülü kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın güvenirlilik katsayısını belirlemek için veri analizine geçmeden önce özel eğitim alanında iki uzman, birbirlerinden bağımsız olarak ses kayıtlarını dinlemiş ve veri dökümlerini okumuşlardır. Yapılan 44 görüşmenin başından, ortasından ve sonundan olmak üzere 5'er tane (%34) görüşme alınıp görüşmelerin güvenirliliğini sağlamak amacıyla görüşme tarihinin ilk, orta, son günleri olmak üzere 15 görüşme ses kayıtları ve veri dökümleri seçilmiştir. Uzman görüş ve önerileri sonucunda verilerde tutarlılık sağlanmadığında araştırmacı ve uzman bu bölümler üzerinde tartışarak tutarlılık sağlamıştır. Araştırmanın güvenirlilik verilerine ait sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Kodlayıcılar arası güvenirlilik sonuçları

Soru	Görüş Birliği	Görüş Ayrılığı	Güvenirlilik
1	9	2	81,8
2	34	3	91,8
3	25	9	73,5
4	7	1	87,5
5	8	3	72,7
6	6	2	75,0
7	32	1	96,9
8	5	1	83,3
9	4	0	100,0
10	5	0	100,0
11	7	1	87,5
Toplam	142	23	86,06

## Bulgular

Araştırmaya katılan OSB'li çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin BDU'lara ilişkin görüşlerin incelendiği bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular, alt kategoriler altında sunulmuştur. Bu bağlamda bulgular, özel eğitim öğretmenlerinin BDU'lara ilişkin eğitim ve deneyimleri, özel eğitim öğretmenlerinin BDU'ları tanımlama biçimleri, özel eğitim öğretmenlerinin BDU'lara ilişkin algıları, özel eğitim öğretmenlerinin BDU'ların etkililiğine ilişkin görüşleri, özel eğitim öğretmenlerinin BDU'ların uygulanmasına ilişkin görüşleri, özel eğitim öğretmenlerinin BDU'ların avantajlarına ilişkin görüşleri, BDU'ların öğretmenlerin sınıf-içi performansları üzerindeki etkisi başlıkları altında sunulmuştur.

### Özel Eğitim Öğretmenlerinin BDU'lara İlişkin Aldıkları Eğitim ve Mesleki Deneyimleri

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin demografik bilgi formunda araştırma konusuyla ilgili sorulara verdikleri cevaplara ilişkin tanımlayıcı bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur. Araştırmaya dahil olan özel eğitim öğretmenlerinin %72,7'si daha önce bilimsel dayanaklı uygulamalarla ilgili bir eğitim almadığını, %84,1'i daha önce OSB'li çocuklarla eğitim faaliyetinde bulunduğunu, %72,7'si ise görev yaptığı kurumun bilimsel dayanaklı uygulamaları desteklediğini ifade etmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerinin BDU'lara ilişkin aldıkları eğitim ve mesleki deneyimleri

Sorular	Yanıt	F	%
Daha önce bilimsel dayanaklı uygulamalarla ilgili bir eğitim aldınız mı?	Evet	12	27,3
	Hayır	32	72,7
Daha önce OSB'li çocuklarla bir eğitim faaliyetinde buldunuz mu?	Evet	37	84,1
	Hayır	7	15,9
Görev yaptığınız kurum bilimsel dayanaklı uygulamaları destekliyor mu?	Evet	32	72,7
	Hayır	12	27,3

### Özel Eğitim Öğretmenlerinin BDU'ları Tanımlama Biçimleri

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin BDU'ları nasıl tanımladıklarına ilişkin verdikleri cevaplar Tablo 4'te sunulmuştur. Araştırmaya katılan 44 özel eğitim öğretmeninde 33'ü BDU'ları, gerçek yaşamla uyumlu, analiz edilebilir, verimli, gözlem ve teknolojik araçlarla yapılan uygulamalar olarak tanımlamışlardır. Öğretmenlerin BDU'ları bu şekilde tanımlama biçimleri BDU'lara ilişkin bilgilerinin tutarlı olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerden yaklaşık olarak  $\frac{1}{4}$ 'nün BDU'ları tanımlama biçimlerinin doğru olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.** Özel eğitim öğretmenlerin BDU'ları tanımlama biçimleri

Kategori	Katılımcı Tepkisi	F
Etkisi kanıtlanmış uygulama	Sonuçları tutarlı / kanıtlanmış	12
Deneyisel uygulama	Deneyisel	14
Bilimsel standartlara uygun uygulama	Bilimsel standartlara uygun	12
Diğer uygulamalar	Gerçek yaşamla uyumlu, analiz edilebilir, nesnel – somut, verimli, geri bildirim, uzmanlar tarafından yapılan, gözlem ve teknolojik araçlarla yapılan	33

Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının BDU'ları tanımlamada yetersiz olduğu görülmektedir. Örneğin, katılımcı öğretmenlerden (Ö12) BDU'ları "*Çocuğun zihinsel durumuna göre uygulayabileceğim bilimsel dayanaklı yöntemlerdir*"; Ö10: "*Daha somut, planlı, gerçekçi uygulamalara denir*"; Ö32: "*Otizimli*

*çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre belirlenen yöntem ve tekniklerin uygulanmasına denir”; Ö10: “Daha somut, planlı, gerçekçi uygulamalara denir”; Ö2: “Verimliliği kanıtlanmış, dönüt alınabilen yöntemlerdir” şeklinde tanımlamışlardır.*

### Özel Eğitim Öğretmenlerinin BDU'lara İlişkin Algıları

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin BDU'ları nasıl algıladıklarına ilişkin verdikleri cevaplar Tablo 5’de sunulmuştur. Araştırmaya katılan 44 özel eğitim öğretmeni BDU'lar denildiğinde ilk aklına gelen uygulamaların başında UDA, Doğrudan Öğretim Yöntemi ve Ayrık Denemelerle Öğretim gibi yöntemlerin geldiği görülmektedir. Araştırmaya katılan 44 özel eğitim öğretmeninden bir tanesi, BDU'lar denildiğinde ilk aklına gelen uygulamanın çoklu zekâ olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu 44 öğretmen BDU'lar denildiğinde ilk aklına gelen uygulamaların içinde rol model olma, akademik beceri uygulamalar, ipucu yöntemi, zincirleme yöntemi, interaktif eğitim, pekiştireç sistemleri, Montessori ve küçük adımlar programı gibi uygulamaların olduğunu da ifade etmiştir.

**Tablo 5.** Özel eğitim öğretmenlerinin BDU'lara ilişkin algıları

Kategoriler	Katılımcı Tepkisi	F
Davranışsal uygulamalar	UDA (Uygulamalı davranış analizi), Doğrudan öğretim yöntemi, Basamaklandırılmış öğretim yöntemi, Fiziksel yardımda bulunma, Replikli öğretim, Yanlızsız öğretim yöntemi, PECS (Resim değiş-tokuşuna dayalı sistem), Beceri ve davranış analizi, Ayrık denemelerle öğretim, Video-projeksiyon ile öğretim, Etkinlik çizelgeleri, Sabit bekleme süreli yöntemi	44
Bilişsel uygulamalar	Çoklu zekâ	1
Diğer uygulamalar	Rol model olma, Akademik beceri uygulamalar, İpucu yöntemi, Zincirleme yöntemi, İnteraktif eğitim, Pekiştireç sistemleri, Montessori, Küçük adımlar uygulaması, Sosyal beceri uygulamaları, Bireyselleştirilmiş eğitim, Sesli öğretim, Dosyalama yöntemi, Hayvan terapisi uygulamaları, Buluş yoluyla öğretim, Davranışçı yaklaşım, Edimsel koşullanma, Klasik koşullanma, Öz bakım beceri uygulamaları, Geri çekmeli öğretim modeli, Sönme yöntemi, Yapılandırılmış yöntem, Drama, Altı şapka tekniği	44

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenleri, BDU'lar denildiğinde ilk aklına gelen uygulamaların içinde UDA, replikli öğretim, ayrık denemelerle öğretim gibi yöntemlerinin yanında Montessori, dosyalama yöntemi, çoklu zekâ ve drama gibi yöntemlerin olduğunu belirtmişlerdir. Tablo 4’te görüldüğü gibi özel eğitim öğretmenlerinin BDU'lar denildiğinde ilk aklına gelen uygulamalar arasında çoklu zekâ ve drama gibi yöntemlerin olması BDU'lar hakkında bilgilerinin yetersiz ve tutarsız olduğunu göstermektedir. Örneğin, katılımcı öğretmenlerden (Ö7) BDU'lar denildiğinde ilk aklına gelen uygulamalar içinde interaktif eğitim (n=3), Montessori (n=2), küçük adımlar uygulaması (n=2), video-projeksiyon ile öğretim (n=2) ve geri çekmeli öğretim modeli (n=1) gibi uygulamalar olduğunu belirtmiştir.

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinden 11’i UDA, beşi replikli öğretim, üçü ayrık denemelerle öğretim, ikisi fırsat öğretimi ve etkinlik çizelgelerini BDU'lar denildiğinde ilk aklına gelen uygulamalar olarak belirtmişlerdir. UDA, araştırmaya katılan öğretmenler arasında akla en çok gelen uygulama olmasına rağmen tüm katılımcıların sayısına oranlandığında, tüm katılımcıların sadece ¼’ini temsil etmektedir. Benzer şekilde ayrık denemeler öğretim yöntemi OSB’li çocukların eğitiminde en yaygın kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamalardan biri olmasına karşın, araştırmaya katılan



özel eğitim öğretmenleri tarafında en az akla gelen uygulamalardan olmuştur. Araştırmanın bu bulgusu özel eğitim öğretmenleri tarafından OSB olan çocukların eğitiminde BDU'ların yaygın bir şekilde kullanılmadığını göstermektedir.

### Özel Eğitim Öğretmenlerinin BDU'ların Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin BDU'ların etkililiğine ilişkin görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur. Araştırmaya katılan 44 özel eğitim öğretmeninden 40'ı BDU'ların OSB olan çocukların sosyal becerileri, altısı akademik becerileri, birinin ise bilişsel becerileri üzerinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin 7'si çocukların bireysel farklılıkları nedeniyle bu uygulamaların OSB olan çocuklar üzerinde kısmen etkili olduğuna dair görüş bildirmişler ve bu nedenle uygulamaların sayısının artması gerektiğini belirtmiştir. Dahası araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinden bir kişi ise BDU'ların OSB olan çocuklar üzerinde yetersiz olduğunu düşünmektedir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin BDU'ların Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Katılımcı Tepkisi	F
Sosyal becerilere etkisi	Davranış değişikliğinde etkilidir, günlük/sosyal yaşam becerilerinde etkilidir, iletişim becerilerinde etkilidir, öz bakım becerilerinde etkilidir.	40
Akademik becerilere etkisi	Akademik başarılarında etkilidir.	6
Bilişsel becerilere etkisi	Bilişsel gelişimlerinde etkilidir.	1
Diğer	Fiziksel gelişimlerinde etkilidir.	1

Özel eğitim öğretmenlerinin BDU'ların etkililiğine ilişkin görüşleri şu şekildedir: *Ö1, Hem bilimsel yöntemler hem de davranışları, psikolojileri çocukların gelişiminde etkili oluyor. Problemleri davranışların azaltılması yönünden çok etkili oluyor; Ö17: Sosyalleşmesi, davranış değiştirmede etkilidir; Ö18: Bir otizmli çocuğa davranış kazandırmada çok etkili. İletişim yönünden etkili; Ö12: Etkili olması tartışılır. Çocukların bireysel özelliklerine göre değerlendirilebiliriz; Ö5: Kısmen etkilidir. Bilimsel dayanaklı uygulamaların dışında da başka uygulamaların yapılabileceğini düşünüyorum. Materyaller arttırılmalı.*

### Özel Eğitim Öğretmenlerinin BDU'ların Uygulanmasına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin BDU'ların uygulanmasına ilişkin görüşleri Tablo 7'de sunulmuştur. Araştırmaya katılan 44 özel eğitim öğretmeninden 29'u BDU'ların bireysel eğitimde, 14'ü ise grup eğitiminde uygulanmasının kolay olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, özel eğitim öğretmenlerinin 4'ü bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanmanın öğrenci düzeyine göre farklılaştığını, öğretmenlerden 3'ü ise bu uygulamaları kullanmada öğretmen yeterliliklerinden kaynaklanan bazı sorunların olduğunu belirtmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin BDU'ların Uygulanmasına İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Katılımcı Tepkisi	F
Bireysel eğitim	Bireysel eğitimde uygulanması kolay	29
	Bireysel eğitimde uygulanması zor	3
Grup eğitimi	Grup eğitimde uygulanması kolay	14
	Grup eğitimde uygulanması zor	15

Özel eğitim öğretmenlerinin BDU'ların uygulanmasına ilişkin görüşleri şu şekildedir: Ö2, *Bireysel eğitimde daha çok etkili olacağını düşünüyorum. Hata yapma payımız sıfıra yakın olacaktır*, Ö3 *"Bireysel eğitim sırasında daha etkilidir; Ö7: Bireysel olunca daha etkilidir. Genelde öğretmen zorluk yaşayabilir. Diğer eğitimlerde öğretmen sayısı arttırılmalıdır"*; Ö23: *Gurup eğitiminde, özel eğitimde ve bireysel eğitimde de daha çok hafif çocuklar üzerinde etkilidir. Daha çok zihin engelli çocuklar ve kaynaştırma çocuklar üzerinde etkilidir. Otizmli çocuklarda daha az etkilidir; Ö3: Özel eğitimde de daha zor ve daha az etkilidir; Ö6 "Genel eğitimde yapılma oranı daha fazladır. Özel eğitimde yapılma oranı daha az olduğunu düşünüyorum. Özel eğitimde uygulanması, aktarılması zor ama etkilidir. Bireysel eğitimde uygulanırsa etkilidir. Ama biraz zor olabilir; Ö5: Yetersiz ve az bilimsel dayanaklı uygulamalar kullanılıyor öğretmenler tarafından. Öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerekli. Genel eğitim, özel eğitim ve bireysel eğitimde de tekniklerden faydalanmak etkilidir; Ö14: Sınırlılıkları var. Mekânsal sınırlılıklar, çocuğu yeterince tanıyamama ve gözlemleyememe neticesinde oluşan eksiklikler olabilir. Çocuğun eğitim geçmişini bilmeme bu sınırlılıklar dahilindedir; Ö37: Öğrenci düzeyine göre değişir. Hepsinde etkilidir.*

### Öğretmenlerin BDU'ların Avantajlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin BDU'ları öğretimlerinde kullanmalarının avantajlarına ilişkin görüşleri Tablo 8'de sunulmuştur. Araştırmaya katılan 44 özel eğitim öğretmeninden 38'i BDU'ları öğretimlerinde kullanmanın dersi verimli geçirme, 23'ü ise çocuk davranışlarını yönetmede bazı avantajlar sağladığını düşünmektedir. Bunun yanında öğretmenlerden ikisi ise bu uygulamaların sınıf içerisinde kendilerine bir avantaj sağlamadığını belirtmiştir.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin BDU'ları Öğretimlerinde Kullanmalarının Avantajlarına İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Katılımcı Tepkisi	F
Dersi verimli geçirme	Ders verimliliği/kazanımlara ulaşma, Ders planlamasında kolaylık	38
Çocuk davranışlarını yönetme	Çocukta olumlu davranış değişiklikleri, Öğrenciyi tanıma/iletişim kolaylığı	23
Diğer	Çok az avantaj sağlıyor, Yararlı olmuyor	2

Bulgular genel olarak BDU'ların kullanımının öğretmen uygulamalarını desteklediğini göstermektedir. Öğretmenlerin BDU'ları öğretimlerinde kullanmalarının avantajlarına ilişkin görüşlerine dair verdikleri cevap örnekleri şu şekildedir: Ö1, *Dersi işlemek için mutlaka bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanmalıyız. Dersin planlanmasında kolaylık sağlıyor. Planlanmış ders daha verimli oluyor ve daha kolay işleniyor. Çocuğunda hazırbulunuşluk seviyesi artıyor. Sınıf içi düzenin yöntemlerle düzenlenmesi bize avantaj sağlıyor; Ö9: Daha sistematik, uygulaması kolay ve dönütleri olumlu yönde oluyor. Bizlere de sağladığı avantaj daha sistemli olmamızı ve uygulamamızı daha kolaylaştırıyor; Ö15: Vermek istediğimizi çocuğun almasını sağlıyor. Derslerin daha verimli geçmesini sağlıyor. Mesleki doyum sağlıyor; Ö39: Çocuğun dikkatini toplamada faydalı. Öğrencinin derse katılımı daha aktif oluyor ve kısa sürede hedefe ulaşmasını sağlıyor; Ö27: Süreyi iyi kullanmada, çocuğun dikkatini çekmede, problem davranışı söndürmede etkilidir; Ö42: Sınıf içerisindeki kargaşanın önüne geçilebiliyor. Örneğin etkinlik çizelgesiyle ne yapılacağı belli olabilir. UDA ile problem davranışın önüne geçilmiş oluyor. PECS ile de iletişim sağlanmış oluyor; Ö23: Çok az avantaj sağlar", Ö30 "Bizlere bir faydası olduğunu düşünmüyorum. Biz kendi çaba ve gayretimizle öğrettiklerimiz etkili.*

### BDU'ların Öğretmenlerin Sınıf İçi Performansları Üzerindeki Etkisi

BDU'ların araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin Sınıf içi performansları üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri Tablo 9'da sunulmuştur. Araştırmaya katılan 44 özel eğitim öğretmeninden 34'ü BDU'ların özel eğitim öğretimlerinin sınıf içi performanslarını ve verimliliklerini arttırdığını, öğretmenlerden dokuzu öğretmenin sınıf yönetme becerilerini geliştirdiğini ve öğretmenlerden 36'sı ise aynı zamanda motivasyonlarını arttırdığını ve rehberlik ettiğini belirtmiştir.

**Tablo 9.** BDU'ların Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sınıf-İçi Performansları Üzerindeki Etkisi

Kategoriler	Katılımcı Tepkisi	F
Uygulamaları iyileştirmesi	Performansı / verimliliği artırıyor.	34
Sınıf yönetimini geliştirmesi	Sınıf yönetimine katkı sağlıyor, Öğrenci ile etkileşimi artırıyor.	9
Diğer	Motivasyonumu artırıyor, Rehberlik ediyor, Çocukların bireysel farklılıkları var, çocukları ezberciliğe yönlendiriyor.	36

Bulgular, öğretmenlerin büyük bir kısmının BDU'ların sınıf içi performanslarını arttırdığını düşündüklerini göstermektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin Sınıf içi performansları üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri şu şekildedir: *Ö2: performansımı olumlu yönde etkiliyor. Performansımı arttırıyor; Ö7: Performans olarak çocuktan dönüt aldığımızda motive oluyoruz ve daha verimli olduğumuzu düşünüyorum. Bu da beni mutlu ediyor; Ö11: Evet benim performansımı iyileştiriyor. Uygulamaları kullanıp sonuç alıyorsam bu beni olumlu etkiliyor beni farkındalığa itiyor. Kendimizi değerlendirerek aslında yöntemin çocuktan çok öğretmende işe yarayıp yaramadığını görebiliyoruz; Ö25: Çocuğu daha iyi anlama, olumsuz davranışları gözleme ve yönetebilme açısından iyileşiyoruz. Performansımı olumlu yönde etkiliyor. Sınıf yönetimini sağlayabilme ve olumsuz durumlarda anında müdahale etmemizi sağlıyor; Ö18: Öğrenciye göre değişiyor. Bir öğrenci de fayda sağlarken diğerinde faydalı olmayabiliyor. Bu durumda benim yetersiz olduğumu düşündürdü.*

### Tartışma

Bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin OSB'li çocukların eğitimlerinde kullandıkları bilimsel dayanaklı uygulamalara yönelik görüşleri incelenmiştir. Genel olarak çalışmanın bulguları, özel eğitim öğretmenlerinin BDU'lara yönelik olumlu tutumlarının olduğunu, BDU'ların uygulama performanslarını geliştirdiğini ve OSB'li çocukların gelişimleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu kısımda çalışmanın sonuçları, ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve ileriki araştırma ve uygulamalar için öneriler geliştirilmiştir.

Otizm müdahale alanyazını, pratikte müdahalelerin kabul edilebilirliği ve bağlamsal uyumundan ziyade, ağırlıklı olarak kanıta dayalı uygulama kavramına odaklanmaktadır (McNeill, 2019). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için bilimsel dayanaklı uygulamaları belirleme ve uygulama süreci, öğretmenlerin müdahaleleri öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlamasını gerektiren dinamik bir süreçtir. Özel eğitim öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri eğitim faaliyetlerinde OSB'li çocukların gelişimlerini destekleyebilmeleri, dersleri daha verimli işleyebilmeleri ve öğrencilerde amaçlanan davranış değişikliklerinin meydana getirebilmeleri için öğretimlerde BDU'lardan yararlanmasının önemi büyüktür. BDU'ların öğretmenler tarafından kullanılmasına yönelik birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir (Alexander vd., 2015; Hsiao ve Sorensen Petersen, 2019; McNeill, 2019; Stahmer vd., 2015; Sam vd., 2021).

Örneğin, Stahmer ve diğerleri (2015) devlet okulu öğretmenlerinin otizmli öğrenciler için kanıta dayalı müdahaleleri bu uygulamaların tasarlandığı şekilde ne ölçüde uyguladıklarını incelemeyi amaçlamıştır. Otizmli öğrenciler için kanıta dayalı uygulamalar nadiren eğitim ortamlarında kullanılır ve uygulamanın kalitesi hakkında çok az şey bilinir. Bu çalışmada, otizmli öğrenciler için kapsamlı bir programın kanıta dayalı üç uygulamasının yöntemsel uygulama doğruluğu incelenmiştir. Sonuçlar, devlet okulu özel eğitim sınıflarındaki öğretmenlerin kanıta dayalı stratejileri uygulamayı öğrenebileceklerini göstermektedir; ancak, orta düzeyde yöntemsel uygulama doğruluğuna ulaşmak ve sürdürmek için kapsamlı eğitim, koçluk ve zaman gerektiğini göstermektedir. McNeill (2019) kanıta dayalı uygulamaların “sosyal geçerliliğini” ölçmek ve bilgi düzeyi ve kullanım sıklığı ile ilişkisini analiz etmek için 130 özel eğitim öğretmeniyle bir görüşme yapmıştır. Sonuçlar, bilgi, kullanım ve sosyal geçerliliğin sıkı bir şekilde bağlantılı olduğunu ve bilgi kullanımının modelleme, pekiştirme, yönlendirme ve görsel destekler için en üst sırada yer aldığını göstermektedir. Sonuçlar hem araştırma hem de uygulama için çıkarımlarla birlikte, sosyal geçerliliğin öğretmenlerin uygulamasında oynadığı hayati rolü desteklemektedir. Benzer şekilde Hsiao ve Sorensen Petersen (2019), otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin özel eğitim öğretmenlerine yönelik öğretmen eğitimi ve hizmet içi eğitim programlarında belirlenen 25 kanıta dayalı uygulamanın ne ölçüde uygulandığını araştırmıştır. Sonuçlar, katılımcıların yaklaşık %60'ı belirlenen kanıta dayalı uygulamaların ya doğrudan öğretim yoluyla öğretildiğini ya da öğretmen eğitimi programlarında ve hizmet içi mesleki gelişimlerinde tartışıldığını bildirmiştir.

Türkiye’de BDU’lara ilişkin araştırmaların uluslararası alanyazına kıyasla sınırlı sayıda olduğu ve bu araştırmaların son dönemlerde yaygınlık kazandığı görülmektedir. Bu farkın BDU’ların Türkiye’de yeni yeni tartışılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmanın ulusal alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca bilimsel dayanaklı uygulamalar konusunda eğitim alma düzeylerinin (%72,7) düşük olduğu bulunmuştur. Bunun temelinde öğretmenlere BDU’lara yönelik verilen hizmet içi eğitimlerin ve BDU’lar ile ilişkili lisans ders içeriklerinin yetersiz olmasının yattığı düşünülmektedir. Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin daha önce BDU’lara yönelik eğitim alma düzeyleri düşük olmasına karşın öğretmenlerin özellikle lisans eğitimleri boyunca bilimsel dayanaklı uygulamalar konusunda eğitim alma düzeylerinin ise yüksek olduğu görülmüştür. Bu iki bilgide maalesef bir tutarsızlık gözlenmektedir. Bunun nedeninin ise öğretmenlerin lisans düzeyinde aldıkları derslerde gördükleri birçok farklı yöntemi BDU olarak tanımlamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu kapsamda BDU’ların hem öğrencilere hem de öğretmenlere birçok açıdan avantaj sağladığı göz önünde bulundurulduğunda lisans eğitimi veren yüksek öğretim kurumlarında bilimsel dayanaklı öğretim yöntemlerinin daha yaygın bir biçimde yer alması gerektiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümünün bilimsel dayanaklı uygulamaları deneysel çalışmalar sonucunda belirlenen, sonuçları tutarlı ve kanıtlanmış uygulamalar olarak nitelendirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler tarafından yapılan bu tanımlamaların alanyazında BDU’ların tanımlanmasında yer alan değişkenler benzerlik gösterdiği düşünülebilir. Nitekim alanyazında yer alan çalışmalarda da bilimsel dayanaklı uygulamaların genellikle deneysel ya da yarı deneysel çalışmalar ile belirlendiği ve elde edilen sonuçların birbiri ile tutarlı olduğu yapılan araştırma bulguları ile kesinleşmiş uygulamalar şeklinde tanımlanmaktadır (Ghelichpoor vd., 2018; Mirzaei vd., 2019).

Çalışmada öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamalar denildiğinde ilk akıllarına gelen öğretim yöntemlerinin neler olduğu sorulduğunda öğretmenlerin tamamı öncelikli olarak akıllarına ilk UDA (Uygulamalı Davranış Analizi), doğrudan öğretim yöntemi, basamaklandırılmış öğretim yöntemi, rol model olma, akademik beceri uygulamalar, fiziksel yardımda bulunma, ipucu yöntemi, replikli öğretim, yanlışsız öğretim yöntemi, PECS (Resim değiş-tokuşuna dayalı sistem), beceri ve davranış analizi gibi yöntemlerin, ikinci olarak da Montessori, Küçük adımlar uygulaması, Sosyal beceri uygulamaları, Bireyselleştirilmiş eğitim, Sesli öğretim, Dosyalama yöntemi, Hayvan terapisi uygulamaları gibi yöntemlerin geldiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin OSB'li çocukların eğitiminde kullanılan BDU'lar nelerdir denildiğinde her ne kadar ilk aklına gelen BDU'lar arasında OSB'li çocukların eğitiminde kullanılan BDU'lar olsa da genel olarak öğretmenlerin cevapları OSB'li çocukların eğitiminde kullanılan/kullanılması gereken BDU'ların neler olduğu konusunda bilgilerinin yeterli olmadığını göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu alanyazında yapılan benzer çalışmalar ile (Alhossein, 2016; Anagnostou vd., 2014; Burns ve Ysseldyke, 2009; Gable vd., 2012; Greenway vd., 2013; Guldberg, 2016; Jones, 2009; van Heijst ve Geurts, 2015) paralellik göstermektedir. Ek olarak öğretmenler BDU'ları OSB'li çocukların eğitimlerinde yaygın bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerin daha önce BDU'lar ile ilgili bir eğitim almadıkları dikkate alındığında OSB'li çocukların eğitimlerinde BDU'ları kullanmalarının sınırlılık göstereceği düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin BDU'ları nasıl ve ne düzeyde kullandıklarını belirlenmesi gerekmektedir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğretmenler, BDU'ların OSB'li çocukların gelişimlerini desteklediğine dair olumlu görüşler bildirmişlerdir. Öğretmenler, BDU'ların OSB'li çocukların özellikle öz bakım becerilerini, akademik başarı düzeyini ve iletişim becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Elde edilen bu sonuçların alan yazın ile paralellik gösterdiği görülmüştür (Alzyoudi vd., 2013; Cihak vd., 2012; Gülay, 2017; Güleç-Aslan, 2017; D'Elia vd., 2014; Karkhaneh vd., 2010; Meral, 2017; Mesibov ve Shea, 2011; Sanz-Cervera vd., 2018; Sensosti ve Powell-Smith, 2008; Ünlü, 2012; Whalon vd., 2009; Quirmbach vd., 2009). Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü bilimsel dayanaklı uygulamaların sınıf içinde birçok avantaj sağladığını belirtmiştir. Bu kapsamda bilimsel dayanaklı uygulamaların benzer araştırmalarda olduğu gibi (Güleç-Aslan vd., 2009) derslerin işlenişini kolaylaştırdığı, öğretimin verimliliğini arttırdığı belirlenmiştir. Rakap ve diğerleri (2018) tarafından yürütülen çalışmada OSB'li çocukların eğitimlerinde bilimsel dayanaklı uygulamaların birçok faydası olduğu ve öğretmenlerin meslek yaşamları öncesinde bilimsel dayanaklı uygulamalar konusunda eğitim almalarının önemli bir konu olduğu belirtilmiştir. Çifci-Tekinarslan ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada ise özel eğitim öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında başarılı olabilmeleri için bilimsel dayanaklı uygulamalar konusunda eğitilmeleri gerektiğine vurgu yapılmıştır. Benzer şekilde Özdemir (2019) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamalardan yararlanılmasının ders verimliliğini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu Özdemir (2019) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla da örtüşmektedir.

Alan yazında yer alan bazı çalışmalarda öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamalar üzerine bilgi düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir (Alhossein, 2016; Gable vd., 2012; Özdemir, 2019; Rakap vd., 2018). Bilimsel dayanaklı uygulamalar ile belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi için öğretmenlerin bu konuda eğitim almaları önemli bir husustur. Çünkü öğretmenlerin gerek meslek yaşamlarının öncesinde gerekse de meslek yaşamları boyunca bilimsel dayanaklı uygulamalara yönelik eğitim almaları mesleki öz yeterliklerini geliştirmekte, buna paralel olarak bilimsel dayanaklı

uygulamaların olumlu sonuçlar ortaya koymasına katkı sağlamaktadır (Güleç-Aslan, 2017). Bu kapsamda yapılan bu araştırmada öğretmenlerin büyük bir bölümünün bilimsel dayanaklı uygulamalar üzerine eğitim almalarının ve bilimsel dayanaklı uygulamaları OSB'li çocuklar üzerinde uygulama fırsatı bulmalarının eğitimlerin amaçlarına ulaşmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Bilimsel dayanaklı uygulamalar, birden fazla araştırmacının aynı anda yürüttüğü, deney ve kontrol gruplarının yer aldığı, genellikle deneysel ya da yarı-deneysel çalışma modeline göre yürütülen, bu kapsamda bilimsel geçerliliği yüksek uygulamalar olarak değerlendirilmektedir (Çifci-Tekinarslan vd., 2018). Özel eğitim öğretmenleri üzerinde bu konuda yapılan benzer bir çalışmada öğretmenlerin büyük bir bölümünün bilimsel dayanaklı uygulamaları tanımlamada zorluk yaşadıkları, bilimsel dayanaklı uygulamalar konusunda bilgi sahibi olan öğretmenlerin ise bu uygulamaları “deney ile kanıtlanmış uygulamalar” olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir (Özdemir, 2019). Bu araştırmada da özel eğitim öğretmenlerinin bilimsel dayanaklı uygulamaları benzer şekilde tanımlama biçimlerinin birbirine yakın olduğu göze çarpmaktadır.

Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını göstermektedir. Bu kapsamda çalışmaya katılan öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamalardan yararlanma düzeylerinin yüksek olduğu, ancak OSB'li çocukların eğitiminde özellikle kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamaları (örn., ayırık denemelerle öğretim, replikli öğretim) kullanma yüzdelerinin düşük olduğu görülmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda (örn., Alhossein, 2016) ise öğretmenlerin OSB'li çocukların eğitimlerinde bilimsel dayanaklı uygulamalardan yararlanma düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur. Araştırma bulguları arasında her ne kadar OSB'li çocukların eğitiminde yaygın olarak kullanılan ayırık denemelerle öğretim ve replikli öğretim gibi bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanma yüzdeleri açısından benzerlik olsa da araştırmanın diğer bulgularının benzerlik göstermemesinin temelinde araştırmalara katılan öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamalar konusundaki bilgi düzeylerinin düşük olmasının, bunun yanında uygulamaları yapacakları ders materyallerine ulaşım imkanlarının birbirinden farklı düzeyde olmasının yattığı düşünülebilir.

OSB'li çocukların eğitimlerinde derslerin verimli geçmesi ve çocukların gereksinimlerini karşılaması önemli bir konudur (Çetin ve Ercan, 2021). Araştırma sonunda öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamalardan yararlanılmasının öğretmenlerde ders verimliliğini ve ders motivasyonunu arttırdığı, bunun yanında öğretmenlerin ders işleme süreçlerine rehberlik ettiği ve öğrenciler ile etkileşimi daha sağlıklı hale getirdiği belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusunun alanyazındaki bazı araştırmaların sonuçlarıyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Örneğin, Koç ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada bilimsel dayanaklı uygulamaların öğretmenin ders motivasyonunu arttırdığı ve ders planlamasını kolaylaştırdığı rapor edilmiştir.

### Öneriler

Bilimsel dayanaklı uygulamalar eğitim sürecinde hem öğretmenlere hem de otizmlili öğrencilere birçok yönden avantaj sağlamaktadır. Bu durum OSB'li çocukların eğitiminde bilimsel dayanaklı uygulamalardan yararlanılmasını önemli bir zorunluluk olarak karşımıza çıkarmaktadır. Ancak bilimsel dayanaklı uygulamalar ile belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi için öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamalar konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu kapsamda öncelikli olarak lisans eğitimi boyunca özel eğitim öğretmenlerine bilimsel dayanaklı uygulamalar konusunda eğitimler verilebilir. Bunun

yanında özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlere bilimsel dayanaklı uygulamalar konusunda hizmet içi eğitimler verilebilir.

Bilimsel dayanaklı uygulamaların OSB'li çocukların eğitiminde etkili bir şekilde kullanılabilmesini sağlamak amacıyla, bu uygulamaların öğretmenler tarafından kullanımı yasal olarak zorunlu hale getirilmelidir. Ayrıca eğitim ortamlarında bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanımını ve etkililiğini desteklemek için ders materyallerinin bilimsel dayanaklı uygulamalara uygun şekilde arttırılmasına yönelik düzenlemeler yapılmalıdır. Ek olarak, bilimsel dayanaklı uygulamaların öğrenciler üzerindeki faydalarını daha iyi görebilmek için özel gereksinimli öğrenciler üzerinde deneysel ve nitel araştırmalar yapılabilir.

### Kaynakça

- Alexander, J. L., Ayres, K. M., & Smith, K. A. (2015). Training teachers in evidence-based practice for individuals with autism spectrum disorder: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education, 38*(1), 13-27. <https://doi.org/10.1177/0888406414544551>
- Alhossein, A. (2016). Teachers' knowledge and use of evidence-based teaching practices for students with emotional and behavior disorders in Saudi Arabia. *Journal of Education and Practice, 7*(35), 90-97.
- Alzyoudi, M., Sartawi, A., & Almuhi, O. (2015). The impact of video modelling on improving social skills in children with autism. *British Journal of Special Education, 42*(1), 53-68. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12057>
- Anagnostou, E., Zwaigenbaum, L., Szatmari, P., Fombonne, E., Fernandez, B. A., Woodbury-Smith, M., & Scherer, S. W. (2014). Autism spectrum disorder: Advances in evidence-based practice. *Cmaj, 186*(7), 509-519. <https://doi.org/10.1503/cmaj.121756>
- Atalay, A., & Karadağ, A. (2011). 'Otizmli hastaların rehabilite sürecinde spor terapilerinin önemi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 13*, 224-226.
- Ateş, S. & Rakap, S. (2021). Otizm Spektrum Bozukluğuna sahip çocukları olan annelerinin okulöncesi eğitim hizmetleri sürecine ilişkin deneyimlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice, 3*(1), 23-46. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2021.0111>
- Burns, M. K., & Ysseldyke, J. E. (2009). Reported prevalence of evidence-based instructional practices in special education. *The Journal of Special Education, 43*(1), 3-11. <https://doi.org/10.1177/0022466908315563>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2020). *A Snapshot of Autism Spectrum Disorder among 8-year-old Children in Multiple Communities across the United States in 2016*. Helping Children.
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). SAGE Publications.
- Cook, B. G., & Cook, S. C. (2013). Unraveling evidence-based practices in special education. *The Journal of Special Education, 47*(2), 71-82. <https://doi.org/10.1177/0022466911420877>

- Çetin, Ş., & Ercan, T. (2021). Otizme sahip ergen öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimlerinin ebeveyn aracılığı ile incelenmesi. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 105-121.
- Çifci Tekinarslan, İ., Arı, A., Bozak, B., Çay, E., & Çiçek, M. (2018). Özel eğitim öğretmen adaylarının bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkındaki görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 15(3), 1756-1772. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/5373>
- D'Elia, L., Valeri, G., Sonnino, F., Fontana, I., Mammone, A., & Vicari, S. (2014). A longitudinal study of the TEACCH program in different settings: The potential benefits of low intensity intervention in preschool children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(3), 615-626. <https://10.1007/s10803-013-1911-y>
- Eigsti, I. M., Stevens, M. C., Schultz, R. T., Barton, M., Kelley, E., Naigles, L., & Fein, D. A. (2016). Language comprehension and brain function in individuals with an optimal outcome from autism. *NeuroImage: Clinical*, 10, 182-191. <https://doi.org/10.1016/j.nicl.2015.11.014>
- Eisenhardt, M.K (1989). Building theories from case study research. *The Academy of Management Review*, 14(4), 532-550. <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4308385>
- Gable, R. A., Tonelson, S. W., Sheth, M., Wilson, C., & Park, K. L. (2012). Importance, usage, and preparedness to implement evidence-based practices for students with emotional disabilities: A comparison of knowledge and skills of special education and general education teachers. *Education and Treatment of Children*, 35(4), 499-519. <https://www.jstor.org/stable/42900173>
- Ghelichpoor, B., Abdoli, B., Farsi, A. & Jorjani, R. (2018). The Effect of Low-Error and Full-Error Learning on Bimanual Coordination In Patients with High-Functioning Autism Disorder. *Journal of Research in Rehabilitation Sciences*, 14(2), 66-73. <https://10.22122/jrrs.v14i2.3149>
- Gordon, K., Pasco, G., McElduff, F., Wade, A., Howlin, P., & Charman, T. (2011). A communication-based intervention for nonverbal children with autism: What changes? Who benefits? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79(4), 447-457. <https://doi.org/10.1037/a0024379>
- Greenway, R., McCollow, M., Hudson, R. F., Peck, C., & Davis, C. A. (2013). Autonomy and accountability: Teacher perspectives on evidence-based practice and decision-making for students with intellectual and developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(4), 456-468. <https://www.jstor.org/stable/24232503>
- Guldberg, K. (2017). Evidence-based practice in autism educational research: Can we bridge the research and practice gap?. *Oxford Review of Education*, 43(2), 149-161. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1248818>
- Gülay, A. (2017). Özel eğitim öğretmenlerinin OSB'li çocukların dil gelişimlerini desteklemek amacıyla kullandıkları yöntemler, [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Ankara.



- Gülboy, E. (2019). Kitap incelemesi: Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklar için kanıt temelli uygulamalar ve müdahaleler. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 1(1), 86-92. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2019.0105>
- Güleç-Aslan, Y. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla çalışan eğitimcilerin uygulamalı davranış analizine yönelik algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 1013-1032. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017027228>
- Güleç-Aslan, Y., Kircaali-Iftar, G., & Uzuner, Y. (2009). Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİDEP) ev uygulamasının bir çocukla incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(01), 1-25. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000130](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000130)
- Hsiao, Y. J., & Sorensen Petersen, S. (2019). Evidence-based practices provided in teacher education and in-service training programs for special education teachers of students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education*, 42(3), 193-208. <https://doi.org/10.1177/0888406418758464>
- Jones, E. A. (2009). Establishing response and stimulus classes for initiating joint attention in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(2), 375-389. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2008.08.004>
- Karkhaneh, M., Clark, B., Ospina, M. B., & Seida, J. C., Smith, V., Hartling, L. (2010). Social Stories™ to improve social skills in children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Autism*, 14(6), 641-662. <https://doi.org/10.1177/1362361310373057>
- Kircaali-Iftar, G., Ülke-Kürkçüoğlu, B., Çetin, Ö., & Ünlü, E. (2009). Intensive daytime toilet training of two children with autism: Implementing and monitoring systematically guarantees success!. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 1(2), 117-126.
- Koç, H., Gürgür, H., & Uysal, Ç. (2018). *Öğretmen adayları gözünden kaynaştırma eğitimi*. 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Eskişehir.
- Kurt, O. (2012). Otizm spektrum bozukluğu ve bilimsel dayanaklı uygulamalar. *Sakarya University Journal of Education*, 11, 77-116.
- McConnell, S. R. (2002). Interventions to facilitate social interaction for young children with autism: Review of available research and recommendations for educational intervention and future research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5), 351-372.
- McNeill, J. (2019). Social validity and teachers' use of evidence-based practices for autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 49(11), 4585-4594. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04190-y>
- Meral, B. F. (2017). OSB'li çocuklarda beslenme problemleri ve bilimsel dayanaklı davranışsal müdahaleler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 493-508. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.323301>
- Mesibov, G. B. & Shea, V. (2011). Evidence-based practices and autism. *Autism*, 15(1), 114-133. <https://doi.org/10.1177/1362361309348070>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.

- Mirzaei, S. S., Pakdaman, S., & Alizade, E. (2020). Designing a program for the generalization of social skills in adolescents with high-functioning autism: Application of cognitive model of social information processing. *Journal of Developmental Psychology*, 1-14.
- Olçay-Gül, S., & Tekin-İftar, E. (2012). Otizm spektrum bozukluğu tanısı olan bireyler için sosyal öykülerin kullanımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(02), 1-24. <https://doi.org/10.1501/Ozlegt 0000000168>
- Özdemir, D. (2019). OSB'li çocukların özel eğitim öğretmenlerinin alan yeterlilikleri bağlamında bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkındaki görüşleri, [Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Eskişehir.
- Özerk, K., & Özerk, M. (2020). *Otizm ve otizm spektrum bozukluğu*. Millî Eğitim Yayınları.
- Ploog, B. O., Scharf, A., Nelson, D., & Brooks, P. J. (2013). Use of computer-assisted technologies (CAT) to enhance social, communicative, and language development in children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(2), 301-322. <https://10.1007/s10803-012-1571-3>
- Quirnbach, L. M., Lincoln, A. J., Feinberg-Gizzo, M. J., Ingersoll, B. R., & Andrews, S. M. (2009). Social stories: Mechanisms of effectiveness in increasing game play skills in children diagnosed with autism spectrum disorder using a pretest posttest repeated measures randomized control group design. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(2), 299-321. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0628-9>
- Rakap, S. (2016). Özel eğitimde bilimsel dayanaklı uygulamalar. V. Aksoy (Ed.), *Özel eğitim içinde* (ss. 181-211). Pegem Akademi.
- Rakap, S., & Kalkan, S. (2017). *Özel gereksinimli çocukların eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Rakap, S., Balıkcı, S., & Kalkan, S. (2018). Teachers' knowledge about autism spectrum disorder: The case of Turkey. *Turkish Journal of Education*, 7(4), 169-185. <https://doi.org/10.19128/turje.388398>
- Rakap, S., Birkan, B., & Kalkan, S. (2017). *Türkiye'de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim*. Rakap, S. (Ed.). Sivil Düşün AB Programı Raporu.
- Sam, A. M., Odom, S. L., Tomaszewski, B., Perkins, Y., & Cox, A. W. (2021). Employing evidence-based practices for children with autism in elementary schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(7), 2308-2323. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04706-x>
- Sansosti, F. J., & Powell-Smith, K. A. (2008). Using computer-presented social stories and video models to increase the social communication skills of children with high-functioning autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(3), 162-178. <https://doi.org/10.1177/1098300708316259>
- Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, I., Pastor-Cerezuela, G., & Tárraga-Mínguez, R. (2018). The effectiveness of TEACCH intervention in autism spectrum disorder: A review study. *Papeles Del Psicólogo*, 39(1), 40-50. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2851>
- Stahmer, A. C., Rieth, S., Lee, E., Reisinger, E. M., Mandell, D. S., & Connell, J. E. (2015). Training teachers to use evidence-based practices for autism: Examining procedural

implementation fidelity. *Psychology in the Schools*, 52(2), 181-195.  
<https://doi.org/10.1002/pits.21815>

Usta, M. B., & Yazıcı, D. N. (2020). Otizm spektrum bozukluğunda eğitsel modellerin gözden geçirilmesi. *Turk J Child Adolesc Ment Health*, 27(3), 134-9.  
<https://10.4274/tjcamh.galenos.2020.43531>

Ünlü, E. (2012). Anne-babalara sunulan otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara yönelik ayruk denemelerle öğretim programının (adösep) etkililiği, [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Eskişehir.

Van Heijst, B. F., & Geurts, H. M. (2015). Quality of life in autism across the lifespan: A meta-analysis. *Autism*, 19(2), 158-167.  
<https://doi.org/10.1177/1362361313517053>

Vural, P. (2019). *Otizm spektrum bozuklukları*. <https://www.bto.org.tr/wp-content/uploads/2019/10/otizm-spektrum-bozukluklari-pinar-vural.pdf> Erişim Tarihi: 18.02.2021.

Whalon, K. J., Al Otaiba, S. & Delano, M. E. (2009). Evidence-based reading instruction for individuals with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24(1), 3-16.

<https://doi.org/10.1177/1088357608328515>

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

## Extended Summary

### **An Examination of the Opinions of Special Education Teachers About the Evidence-Based Practices Used for the Education of Children with ASD**

#### **Introduction**

Children with ASD have many characteristics that distinguish them from their typically developing peers and even from other disability groups. The most common features seen in children with ASD are inadequacy in verbal communication skills, significant limitations in establishing and maintaining social relationships, exhibiting stereotypical and repetitive body movements, strict adherence to routine behaviors, obsession with details, having intense and limited interests, and difficulty in expressing emotions. Behaviors such as being more or less emotionally aroused come with it (Vural, 2019). In addition to these distinctive features, approximately 65% of children with ASD have problem behaviors, echolalia, perceptual inconsistencies, joint attention and weakness in imitation skills (Rakap & Kalkan, 2017).

Inadequate, incomplete, incorrect and delayed interventions for children with ASD affect their lives negatively in many ways. In addition, inadequate or incorrect interventions cause the negative effects of ASD to turn into a lifelong disability (Kırcaali-İftar et al., 2009). Therefore, interventions to reduce the negative effects of ASD on the

development of the child and to support independent living skills are of vital importance for children with ASD. It is stated that with timely (as early as possible) interventions for ASD, many children with ASD feel the developmental effects of ASD less and integrate more with the society they live in (Güleç-Aslan et al., 2009). Studies show that children with ASD experience significant problems both individually and socially, depending on their level of exposure to ASD. However, it is stated that appropriate education and interventions are possible for children with ASD to overcome these problems, and they can adapt to social life better (McConnell, 2002). One of the most effective ways for children with ASD to overcome these difficulties is for teachers to use scientifically based practices that have been proven to be effective in the education of these children.

Studies show that special education teachers have a low level of benefiting from scientifically based practices and their knowledge level about scientifically based practices is insufficient (Alhossein, 2016; Gable et al., 2012). While there is no legal regulation that obliges special education teachers to use scientifically based applications in educational activities carried out with children with special needs, it can be said that they do not use these applications widely (Rakap, 2016). However, it is seen that the number of studies on scientifically based applications in Turkey is quite limited. In this context, considering the importance of widespread use of scientifically based applications by teachers working with children with ASD, it is necessary to say that the knowledge and attitudes of special education teachers about the subject are determinative in supporting the development of children with ASD. In this study, it is aimed to examine the opinions of special education teachers working with children with ASD regarding the scientifically based practices they use in the education of children with ASD. Within the framework of this purpose, answers to the following questions were sought in the study:

1. How do the special education teachers involved in the research define scientifically based practices?
2. Which methods do the special education teachers involved in the research consider as scientifically based practice?
3. What are the opinions of the special education teachers involved in the research on the effects of scientifically based practices?
4. What are the views of the special education teachers involved in the research on the effects of scientifically based practices on the development of children with ASD?

### **Method**

A case study, one of the qualitative research models, was used in this study. A case study is defined as a systematic research method used to reveal limited situations in any subject and to create the necessary infrastructure (Chmiliar, 2010). A total of 44 special education teachers, 29 women and 15 men, who work in schools affiliated to the Adiyaman Provincial Directorate of National Education and have graduated from the special education teaching department of universities, participated in this research. Three prerequisites were determined in order to determine the participants included in the study: (1) to graduate from a special education teaching undergraduate program, (2) to be currently working in a public or private educational institution, and (3) to work with children with ASD. The research has two data collection tools, the interview form and the participant demographic information form.

### Findings

Special education teachers included in the study 27.3% of them received a training on scientific-based practices before, 84.1% of them had previously engaged in an educational activity with children with ASD, 79.5% of them received training on scientific-based practices during their undergraduate education, % 72.7 of them stated that the institution they work for supports scientifically based practices. The special education teachers who participated in the research asked the question “What do you think is a scientifically resilient practice? If you were to describe these applications, how would you describe them?” In more than one answer they gave in order to qualify/define the questions, teachers defined scientific practices as "experimental", "consistent/proven results", "conforming to scientific standards", "compatible with real life (n=10)", less of them as "analyzable". (n=7)", "objective-concrete (n=6)", "efficient (n=4)", "feedback (n=2)", "experts (n=2)", It is seen that they define it as "observation (n=1)" and "made with technological tools (n=1)". In addition to the first answers used by the teachers when answering this question, it is seen that they mostly use the qualifications under the theme of other applications. About 27% of the teachers said, “Have you received any training on scientific resilient practices during your undergraduate education or during your teaching?” He answered yes to the question. As can be seen, it is understood that very few of the special education teachers included in the research have participated in a training on scientifically based practices before.

Special education teachers who participated in the research asked, “Which applications come to your mind more when you say scientifically durable applications?” Considering the answers, they gave more than once to the question, the practices that come to mind the most are the practices of “UDA (n=11)”, “direct teaching method (n=9)” and “layered teaching method (n=8)”, and “being a role model”. (n=6)”, “academic skills practices (n=6)”, “physical assistance (n=5)”, “hint method (n=5)”, “repeat method (n=5)”, “error-free teaching method (n=5)” applications are also the applications that come to mind frequently, and fewer teachers say “PECS (Picture-exchange-based system) (n=4), skill and behavior analysis (n=4), chain method”. (n=3), interactive education (n=3), discrete trial instruction (n=3), reinforcement systems (n=2), opportunity teaching (n=2), Montessori (n=2), small steps practice (n=2), video-projection teaching (n=2), activity schedules (n=2), social skills applications (n=2), individualized education (n=2)” applications are the applications that few people think of. , “fixed dwell time method (n=1), audio teaching (n=1), filing method (n=1), multiple intelligences (n=1), animal therapy practices (n=1), teaching by discovery (n=1), behavioral approach (n=1), operant conditioning (n=1), classical conditioning (n=1), self-care skills practices (n=1), withdrawal teaching model (n=1), extinction method (n=1), structured method (n=1), drama (n=1), six hat technique” applications. It can be said that the most striking point in the answers given to this question is that the most widely used scientifically based methods/applications in the education of children with ASD are not sufficiently known by special education teachers (eg, IDA [n=11], teaching with discrete trials [n=3]). Although UDA is the most common practice among the teachers participating in the research, it represents only ¼ of all participants when compared to the number of all participants. Similarly, although the discrete trials teaching method is one of the most widely used scientifically based practices in the education of children with ASD, it has been one of the least common practices by the special education teachers participating in the research. 28 practices expressed by teachers were expressed as scientifically based practices by 4 or less teachers.

## Discussion

It is important for special education teachers to benefit from scientifically based practices in order for children with ASD to be successful in their education, to teach lessons more efficiently and to bring about the intended behavioral changes in students. The effective use of scientifically based applications by teachers is possible by determining the opinions, expectations, and problems of teachers on this subject. In this context, it was aimed to examine the opinions of special education teachers about scientifically based practices in the education processes of children with ASD. It is seen that there are many studies on this subject in the international literature.

In the study, it was found that the level of education of teachers on scientifically based practices throughout their professional life was low. It can be thought that the basis of this is the insufficient in-service training given to teachers. On the other hand, it has been observed that teachers receive training on scientifically based practices, especially during their undergraduate education. In this context, it is thought that teaching scientific-based methods in special education undergraduate programs has become widespread in recent years.

It has been determined that most of the teachers participating in the research describe scientifically based practices as consistent and proven practices that are determined as a result of experimental studies. This view can be considered as a result compatible with the literature. As a matter of fact, in the studies in the literature, it is known that scientifically based applications are generally determined by experimental or quasi-experimental studies and the results obtained are consistent with each other and there are applications that have been finalized with the research findings (Mirzaei et al., 2019; Ghelichpoor et al., 2018). In the study, the teaching methods that come to the minds of teachers as scientifically-based practices are applied behavior analysis, direct teaching method, layered teaching method, role modeling, academic skills practices, physical assistance, hinting method, reciprocal teaching, error-free teaching method, PECS was found to be a skill and behavior analysis method. According to these results, it can be said that teachers know the names of widely used scientifically based applications. In the study, most of the teachers stated that scientifically based practices are beneficial to students.

## Yazar(lar)ın Beyanı

**Araştırmacıların katkı oranı beyanı:** Bu çalışma, birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Araştırmanın verileri birinci yazar tarafından toplanmış, ikinci ve üçüncü yazarın katkısı ile analiz edilmiştir. Her üç yazar, makalenin yazım aşamasına katkıda bulunmuştur. Araştırmacılar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamışlardır.

**Etik Kurul Kararı:** Biruni Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 21.05.2021 tarih ve 32 sayılı Etik Kurulu Onayı alınmıştır.

**Çatışma beyanı:** Araştırmada yazarlar arasında ya da diğer kişi/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**Destek ve teşekkür:** Bu araştırma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

## Özel Eğitime Açılan Yeni Bir Pencere: Göz İzleme Tekniği

Turkish Journal of Special Education  
Research and Practice  
2022, Volume 4 Number 1, p 49–63  
<https://dergipark.org.tr/trsped>  
DOI: 10.37233/TRSPED.2022.0122

## A New Window to Special Education: Eye Tracking Technique

Article History:  
Received 25 January 2022  
Revised 15 February 2022  
Accepted 18 February 2022  
Available online 10 March 2022

Esmehan Özer <sup>1</sup>

### Öz

Göz izleme, bireylerin göz hareketlerinin kaydedilerek nereye, ne zaman, ne kadar süreyle ve hangi sırada baktıklarına ilişkin fizyolojik veri sağlayan önemli bir tekniktir. Göz izleme teknolojileri yaklaşık bir buçuk asırdır tıp, veterinerlik, psikoloji, dilbilim, spor bilimleri ve özel eğitim gibi oldukça farklı araştırma alanlarında güvenilir veri toplamak için yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. Bu çalışmada ise göz izleme tekniği, göz hareketleri ve göz izleme verileri betimlenerek tanımlanmaktadır. Aynı zamanda özel eğitim alanında okuma bozukluğu ve otizm spektrum bozukluğuna ilişkin göz izleme tekniği ile gerçekleştirilen bazı önemli çalışmalara yer verilmektedir. Araştırmalar okuma bozukluğu ve otizm spektrum bozukluğunun hem doğasının incelenmesi hem de okuma bozukluğu ve otizm spektrum bozukluğu şüphesi ile değerlendirmeye alınan bireylerin tanı-değerlendirme ve müdahale süreçlerine ilişkin kapsamlı bilgiler sunmaktadır. Sonuç olarak, özel eğitim alanında da yaygın olarak kullanılan göz izleme ile objektif, kolay, hızlı, teknoloji temelli ve yenilikçi bir biçimde araştırma ve incelemelerin yapıldığı görülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Göz izleme, özel eğitim, okuma bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu.

### Abstract

Eye tracking is an important technique that provides physiological data on where, when, how long and which order individuals look by recording their eye movements. Eye tracking technologies have been used extensively for nearly a century and a half to collect reliable data in research fields as diverse as medicine, veterinary medicine, psychology, linguistics, sports sciences, and special education. In this study, eye tracking technique, eye movements and eye tracking data are defined by describing. At the same time, some important studies with eye tracking on reading disorder and autism spectrum disorder in special education are included. Comprehensive information is presented on both the nature of reading disorder and autism spectrum disorder and the diagnosis-assessment and intervention of individuals who are evaluated with reading disorder and autism spectrum disorder suspicion. As a result, with eye tracking, which is widely used in special education, studies are carried out in an objective, easy, fast, technology-based and innovative way.

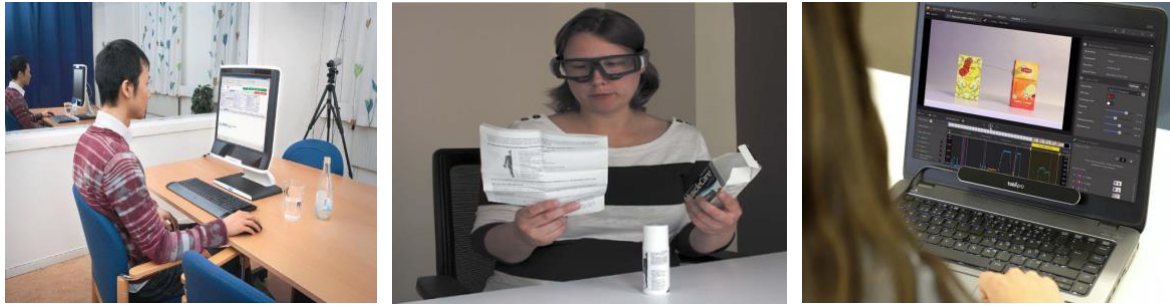
**Keywords:** Eye tracking, special education, reading disorder, autism spectrum disorder.

**Önerilen Atıf Şekli (Suggested Citation):** Özer, E. (2022). Özel eğitime açılan yeni bir pencere: Göz izleme tekniği. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4 (1), 49-63. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2022.0122>

<sup>1</sup> Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Kırıkkale, Türkiye, e-posta: [esmehanozer@kku.edu.tr](mailto:esmehanozer@kku.edu.tr), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5919-8072>

## Giriş

Gözler, ruhun yanı sıra zihnin de aynasıdır. Beyne ilişkin doğrudan ve anbean önemli bilgi sağlayan duyu organları gözlerdir. Örneğin, birey sessiz okurken bireyin gözlerinin hareketleri kaydedilerek bilişsel işlemlerini anlamak mümkündür (Rayner, 1998; 2009; Rayner vd., 2012). Dolayısıyla *göz izleme (eye tracking)*, bireylerin göz hareketlerinin kaydedilerek nereye, ne kadar süreyle ve bu baktıkları yerlere hangi sırayla baktıklarına ilişkin sağlam veri sunan önemli bir tekniktir (Schall ve Bergstrom, 2014). Göz izleme tekniği, göz izleme cihazları yardımıyla uygulanır. Göz izleme cihazı; kullanıcının ekranda nereye, ne kadar süre ve kaç kere baktığına, anlık ve geçmiş dikkatini nerelerde yoğunlaştırdığına, niyetine ve zihinsel durumuna ilişkin bilgiler vermektedir (<https://hci.cc.metu.edu.tr/tr/goz-izleme>). Fizyolojik veri sağlayan bu cihazlar kullanım şekli ve alanı bakımından Şekil-1’de de görüldüğü gibi sabit, takılabilen ve taşınabilen olmak üzere üç farklı türde olup kullanılabilir (Baş ve Tüzün, 2014).



**Şekil 1.** Sabit, takılabilen ve taşınabilen göz izleme cihazları örnek görselleri

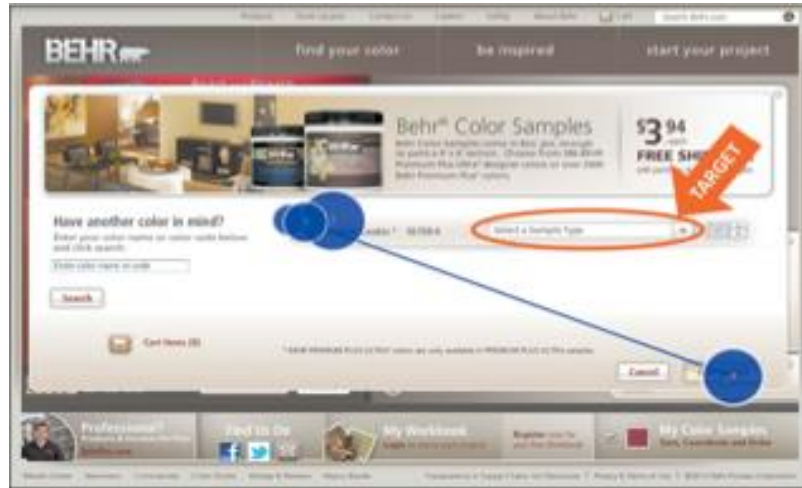
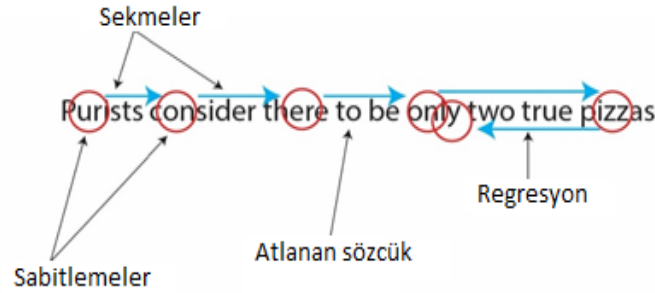
(Kaynaklar. Soldaki görsel: Schall, A. J., & Bergstrom, J. R. (2014). Eye tracking in user experience design. In Bergstrom, J. R. & Schall, A. (Eds.), *Introduction to eye tracking* (pp. 3-26). Elsevier; Ortadaki görsel: Bojko, A. (2013). *Eye tracking the user experience: A practical guide to research*. Rosenfeld; Sağdaki görsel: <https://www.tobiiipro.com/product-listing/nano/>)

Göz izleme tekniği yaklaşık 150 yıllık bir geçmişe sahiptir. İlk olarak Fransız oftalmoloji uzmanı olan Javal’ın laboratuvarında öğrencisi olan Lamer’in geliştirdiği daha ilkel bir teknik ile gözlerin aralıksız bir biçimde hareket ettikleri tespit edilmiştir (Wade ve Tatler, 2011). Daha sonra Javal son derece önemli olan bu bilgiyi 1879 yılında yayımladığı son çalışmasında Lamare tarafından kendi laboratuvarında yapılan deneyleri açıklarken sekme göz hareketine ve Fransızca “saccade” kavramına ilk kez yer vererek rapor etmiştir (Wade vd., 2003). Böylece Javal, okurken okurların gözlerinin sadece sabitlenerek ilerlemediğini ve okunulan sayfa boyunca sorunsuz bir biçimde hareket etmediğini ileri sürmüştür (Rayner vd., 2012). Dolayısıyla 1800’lü yılların sonlarında sekme (saccade) göz hareketinin de rapor edilmesiyle beraber sabitleme (fixation) ve sekme olarak adlandırabileceğimiz gözün iki temel hareketinin, okuma becerisine ilişkin gerçekleştirilen göz izleme araştırmaları gibi, birçok araştırmanın temelini oluşturduğu görülmektedir (Özer ve Özdemir, 2021a). Bu çalışmada, göz hareketleri, göz izleme verileri ve göz izleme tekniği betimlenerek tanıtılması, ayrıca, göz izleme tekniği ile özel eğitim alanında okuma bozukluğu ve otizm spektrum bozukluğuna (OSB) ilişkin gerçekleştirilen bazı önemli çalışmalara yer verilmesi amaçlanmıştır. Böylece okuma bozukluğu ve OSB’nin doğasının anlaşılması, okuma bozukluğu olan ve OSB’li bireylerin tanı-değerlendirme ve müdahale süreçlerinde fizyolojik veri kullanımının yaygınlaştırılması öngörülmektedir.



## Sabitleme ve Sekme Göz Hareketleri

Göz izleme tekniğinde gözün iki temel hareketi olan sabitleme ve sekme aracılığıyla veriler elde edilmektedir. *Sabitleme*, bireyin gözünün görsel olarak bir hedefe sabitlenerek oldukça hareketsiz bir biçimde görsel olarak yeni bilgiler edindiği süre olarak tanımlanmaktadır (Rayner, 2009). *Sekme* ise bireyin gözlerinin bir sabitlemeden diğerine geçmesini sağlayan; ancak, bu esnada bireyin yeni bilgiler edinemediği hızlı göz hareketidir (Rayner, 2009). Birey, gözleri sabitleme göz hareketini ortalama 180-330 milisaniye (ms) aralığında gerçekleştirmektedir (Rayner, 2009). Sekme göz hareketini ise okuma esnasında yaklaşık 30 ms, görüntü algılama esnasında ise 40-50 ms aralığında gerçekleştirmektedir (Abrams vd., 1989; Rayner, 1978). Örneğin, Şekil 2'de üstte görüldüğü gibi okurun sözcükler üzerinde yaptığı kırmızı daireler ile gösterilen göz hareketleri sabitleme göz hareketlerini, mavi çizgi ve oklar ile belirtilen göz hareketleri ise sekme göz hareketlerini ifade etmektedir. Aynı şeklin altında görüldüğü üzere araştırmanın katılımcısının bir web sitesi araştırması için kendisine verilen görev esnasında yaptığı mavi daireler ile gösterilen göz hareketleri sabitleme göz hareketlerini, mavi çizgi ile belirtilen göz hareketi ise sekme göz hareketini ifade etmektedir.



**Şekil 2.** Sabitleme ve sekme göz hareketleri örnek görselleri

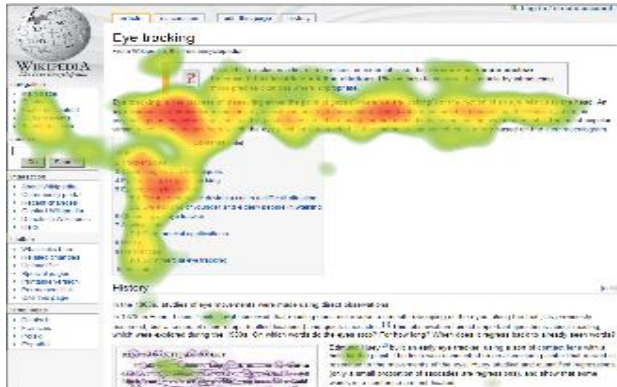
(Kaynaklar. Üstteki görsel: Carter, B. T., & Luke, S. G. (2020). Best practices in eye tracking research. *International Journal of Psychophysiology*, 155, 49-62; Alttaki görsel: Bojko, A. (2013). *Eye tracking the user experience: A practical guide to research*. Rosenfeld.)

## Göz İzleme Verilerinin Analizi

Göz izleme araştırmalarında sabitleme ve sekme göz hareketleri aracılığıyla katılımcıların bilişsel süreçlerine ilişkin analizler gerçekleştirilerek önemli bilgiler edinilmektedir.

Araştırmacıların çalışma amaç ve kapsamı ile ilgili olarak uyararı üzerinde göz izleme deneyi öncesinde ya da sonrasında tanımladıkları alana, *ilgi alanı (area of interest)* denilmektedir (Jacob ve Karn, 2003). İlgi alanları üzerinde katılımcıların yaptığı sekme ve sabitleme göz hareketleri ile gerçekleştirilen analizler yoluyla göz-hareket parametreleri oluşturulmaktadır. Dolayısıyla göz izleme deneylerinde yer alan katılımcıların araştırmacılar tarafından ortaya konan araştırmaların amaçları doğrultusunda belirlenen ilgi alanları üzerinde yaptıkları sabitleme ve sekmeler ile göz-hareket parametreleri hesaplanmaktadır. Bu parametrelerin hesaplanmasında ise alanyazın incelendiğinde farklı yaklaşımlar yer almaktadır (Lai vd., 2013). Örneğin, Liversedge ve diğerleri (1998), okuma esnasında okurların göz hareketlerinin yerine ve zamanına bağlı olarak göz-hareket parametrelerini ortaya koyarken Jacob ve Karn (2003) yaptıkları gözden geçirme çalışması sonucunda alanyazında sıklıkla kullanılan göz-hareket parametrelerini raporlamışlardır. Jacob ve Karn (2003) sabitlemelerin sayısı (number of fixation, ortalama sabitleme süresi (fixation duration mean) ve bakma süresi ortalaması (gaze duration mean) gibi çeşitli göz-hareket parametrelerini açıklayarak göz izleme deneylerindeki bilişsel işlemlere ilişkin kapsamlı bilgiler sunmaktadırlar.

Göz izleme deneyleri sonrasında elde edilen göz hareket verilerinin farklı şekillerde görselleştirildiği görülmektedir. Araştırmacılar örneğin, görme-ilerleme yolu (scan path), ve sıcaklık/ısı haritası (heat map) gibi farklı şekillerde çalışmalarının katılımcılarının göz hareketlerini görselleştirebilmektedirler. Şekil 3'te sol tarafta göz izleme verilerinin görselleştirilmesinde yaygın olarak kullanılan sıcaklık/ısı haritaları görülmektedir. Bu görsel, katılımcıların bakma sürelerini renklerle ifade etmekte ve ısı miktarının arttığını belirten kırmızı renk ise ilgili uyarıda belirtilen alanlara katılımcıların bakma sürelerinin arttığını göstermektedir. Aynı şekilde sağ tarafta görülen görme-ilerleme yolu ile göz izleme deneyine katılan katılımcının uyarana hangi sırayla bakarak uyararı incelediği yönünde bilgilere erişmek mümkündür.



**Şekil 3.** Sıcaklık/Isı haritası ve görme-ilerleme yolu örnek görselleri

(Kaynak: Bojko, A. (2013). *Eye tracking the user experience: A practical guide to research*. Rosenfeld)

Günümüzde teknolojiye yaşanan gelişmelerle beraber göz izleme teknolojilerinin psikoloji, tıp, veterinerlik, dilbilim, diyet, spor bilimleri ve özel eğitim gibi oldukça farklı araştırma alanlarında güvenilir ve ayrıntılı veri toplamak için kullanıldığı görülmektedir. Örneğin, Şekil 4'te solda ve ortada görüldüğü gibi veterinerlik çalışmalarında ya da aynı şeklin sağında görüldüğü gibi sürücü davranışlarının incelenmesinde göz izleme tekniği ve teknolojileri kullanılmaktadır.



**Şekil 4.** Veterinerlik ve sürücü davranışları çalışmalarında göz izlemeye ilişkin örnek görseller (Kaynak: Bojko, A. (2013). *Eye tracking the user experience: A practical guide to research*. Rosenfeld)

### Özel Eğitim Araştırmalarında Göz İzleme Tekniği

Son yıllarda özel eğitim alanında göz izleme çalışmalarının yaygın bir biçimde gerçekleştirildiği görülmektedir. Örneğin, okuma bozukluğunun hem doğasının incelenmesi hem de okuma bozukluğu şüphesi ile değerlendirmeye alınan özellikle çocuk okurların tanı-değerlendirme süreçlerine ilişkin ayrıntılı bilgi sağlamak için göz izleme teknolojilerinin kullanıldığı görülmektedir (örn., Dürrwächter vd., 2010; Hutzler ve Wimmer, 2004; MacKeben vd., 2004; Özer, 2019; Özer ve Özdemir, 2021b). Bununla beraber OSB'nin doğasının anlaşılması ve OSB olan bireylerin de değerlendirilerek tanılanmaları süreçlerinde göz izleme teknolojilerine yer verildiği dikkat çekmektedir (Chawarska ve Shic, 2009; Chawarska vd., 2003; Chawarska vd., 2012; Özdemir vd., 2017; Özdemir vd., 2022). Bu çerçevede çalışmanın ilerleyen bölümlerinde okuma bozukluğuna sahip OSB olan bireyler ile gerçekleştirilen göz izleme araştırma ve incelemelerine yer verilmektedir.

### Okuma Bozukluğuna İlişkin Göz İzleme Çalışmaları

Göz izleme tekniği ile gerçekleştirilen okuma becerisinin incelenmesine yönelik araştırmalarda okurların hem okuma becerilerinin fizyolojik özellikleri betimlenmekte hem de psikomotor ve bilişsel süreçlerdeki (örn., işitsel algı, görsel algı, dikkat, bellek, dil) işlemleri ile ilgili önemli bilgiler edinilmektedir (Rayner vd., 2012). Alanyazında göz izleme tekniği kullanılarak okuma bozukluğu olan ve olmayan çocuk okurların okuma becerilerinin; dillerin ortografik özellikleri (örn., Hawelka vd., 2010; Hutzler ve Wimmer, 2004) ve fonolojik özellikleri (örn., Trauzettel-Klosinski vd., 2010), sözcük uzunluğu ve sıklığı (örn., Dürrwächter vd., 2010; MacKeben vd., 2004), anlamlı ve anlamsız sözcük okuma (örn., De Luca vd., 2002) gibi çeşitli değişkenler bağlamında incelendiği görülmektedir.

Okuma bozukluğu olan okurların okuma sırasındaki göz hareketlerine birinci dil olarak konuştukları dillerinin ortografik özelliklerinin etkileri pek çok çalışmada ele alınmaktadır (ör. Hawelka vd., 2010; Hutzler ve Wimmer, 2004; Trauzettel-Klosinski vd., 2010). Örneğin, Hutzler ve Wimmer (2004) Almanca okuma esnasında okuma bozukluğu olan ergen okurların bir sözcüğe sabitleme sayılarının ortalamasını 1,53, bir sözcüğe ilk sabitleme sürelerinin ortalamasını 360 ms, tipik gelişim gösteren okurlarda ise bu değerleri sırasıyla 0,83 ve 190 ms olarak tespit etmişlerdir. Hawelka ve diğerleri (2010) de yine Almanca 17 yaşında okuma bozukluğu olan okurların okumada ilk geçiş esnasında bir sözcüğe sabitleme sayılarının ortalamasını 1,9, bir sözcüğe toplam bakma sürelerinin ortalamasını 406 ms, tipik gelişim gösteren okurlarda bu değerleri sırasıyla 0,9 ve 215 ms olarak belirlemişlerdir. Bu durum okuma bozukluğu olan birinci dil olarak

Almanca konuşan okurların, ortografik olarak sözcüğün bütününe tanımada sıklıkla yaşadıkları başarısızlık ve bütünsel sözcük tanıma yerine art arda grafem-fonem eşleştirerek işleme yapmaları ile açıklanmaktadır (Hawelka vd., 2010). Öte yandan, Hutzler ve Wimmer (2004) araştırmalarında diller arası bir karşılaştırma da yapmışlar; birinci dil olarak Almanca konuşan okuma bozukluğu olan okurların, birinci dil olarak İngilizce konuşan okuma bozukluğu olan okurlara göre daha düşük sıklıkta regresif, diğer bir ifadeyle, geriye yönelik göz hareketlerinin olduğunu, bu durumun ise Almancanın düzenli ortografisinden kaynaklandığı şeklinde yorumlamışlardır. Araştırmacılar birinci dil olarak Almanca ve İtalyanca konuşan okuma bozukluğu olan okurları karşılaştırdıklarında ise birinci dil olarak Almanca konuşanların sabitleme sürelerinin daha uzun olduğunu, bu durumun ise İtalyancada hecelerin açık olmasından, Almancada hece yapısının İtalyancaya göre daha karmaşık ve kapalı olmasından kaynaklandığını ileri sürmüşlerdir (Hutzler ve Wimmer, 2004).

Dillerin ortografik özelliklerinin yanı sıra fonolojik özelliklerinin de okuma bozukluğu olan okurların göz hareketlerine etkileri olduğu bilinmektedir (Trauzettel-Klosinski vd., 2010). Trauzettel-Klosinski ve diğerleri (2010) birinci dil olarak Almanca ve İngilizce konuşup okuma bozukluğu olan çocuk okurların göz hareketlerini, okunulan metnin fonolojik özellikleri bakımından güçlük düzeyi bağlamında incelemişlerdir. Bu kapsamda metnin güçlük düzeyinin artması ile birlikte birinci dil olarak Almanca konuşup okuma bozukluğu olan çocuk okurların göz hareketlerinin sayılarında artış gözlemlenirken birinci dil olarak İngilizce konuşan okuma bozukluğu olan çocuk okurların sabitleme sürelerinde artış olduğu ifade edilmektedir. Bu durum birinci dil olarak Almanca konuşup okuma bozukluğu olan çocuk okurların dolaylı olarak grafem-fonem dönüşümünü kullanarak sözcük okumaları ile, birinci dil olarak İngilizce konuşan okuma bozukluğu olan çocuk okurların ise doğrudan ortografik olarak bütünsel bir yolla sözcük okumaları ile açıklanmaktadır (Trauzettel-Klosinski vd., 2010).

Okuma bozukluğu olan çocuk okurların okuma esnasında göz hareketlerini sözcük uzunluğu ve sıklığı değişkenlerine ilişkin inceleyen pek çok göz izleme çalışması bulunmaktadır (örn., Dürrwächter vd., 2010; MacKeben vd., 2004). Bu araştırmaların bulguları okuma bozukluğu olan çocuk okurların sabitleme sürelerinin ve sekme sayılarının uzun ve sıklığı düşük olan sözcüklerde, regresif göz hareketlerinin ise sıklığı düşük sözcüklerde arttığını göstermektedir. Dürrwächter ve diğerleri (2010) birinci dil olarak Almanca konuşan okuma bozukluğu olan çocuk okurların hem düşük ve yüksek sıklıkta hem de uzun ve kısa olarak nitelendirilen sözcüklere sabitleme sürelerinin ortalamasını 373 ms, tipik gelişim gösteren çocuk okurların ise 279 ms olarak raporlamışlardır. Araştırmacılar, sözcük uzunluğu ve sıklığı değişkenlerine ilişkin çalışma bulgularını diğer diller ile yapılan çalışma bulguları ile karşılaştırdıklarında birinci dil olarak İtalyanca konuşan çocuk okurlarla yapılan çalışmalar ile benzer bulgular elde ettiklerini; ancak, birinci dil olarak İngilizce konuşan çocuk okurlar ile yapılan çalışmalar ile araştırma bulgularının benzerlik göstermediğini tespit etmişlerdir. Bu durum ise birinci dil olarak Almanca konuşan çocuk okurların dolaylı bir biçimde grafem-fonem dönüşümünü tercih ederek okumaları ile açıklanmaktadır (Dürrwächter vd., 2010).

MacKeben ve diğerleri (2004), okuma bozukluğu olan çocuk okurların okuma esnasında sözcük uzunluğuna bağlı olarak sekme göz hareketlerini düzenleyen mekanizmalarının olduğunu; ancak, bu mekanizmalarında niceliksel bozulmaların olabileceğini ileri sürmektedirler. Dolayısıyla okuma bozukluğu olan okurların özellikle beş ve daha fazla harften oluşan sözcükleri okuma esnasında anlık sekme düzenlemesini yapan mekanizmalarında sınırlılık olduğu ve okuma hızlarının bu durumdan olumsuz etkilendiği belirtilmektedir. Öte yandan De Luca ve diğerleri (2002), okuma bozukluğu

olan ergen okurların kısa/uzun anlamlı ve anlamsız sözcük gruplarını okumaları sırasında göz hareketlerini incelemişler; okuma bozukluğu olan okurların tipik okurlardan yaklaşık 40 ms kadar daha uzun sabitlemeler ile okuma yaptıklarını tespit etmişlerdir. Araştırmacılar okuma bozukluğu olan okurların anlamlı ve anlamsız sözcükleri grafem-fonem ilişkisi ile dolaylı bir biçimde okumalarının okuma bozukluğu olan okurların okuma güçlüğü'nün bilişsel betimlemesi ile tutarlılık gösterdiğini ileri sürmektedirler (De Luca vd., 2002).

Okuma bozukluğu olan okurların göz izleme tekniği kullanılarak okuma profilleri de belirlenmeye çalışılmıştır. Örneğin Gangl ve diğerleri (2018), birinci dili Almanca olan üçüncü ve dördüncü sınıf olup sabitleme sayıları fazla olan okurların; ilk okuma geçişinde uzun ve kısa sözcüklere sabitleme sayılarının ortalamalarını sırasıyla 3,52 ve 2,28, yine ilk okuma geçişinde uzun ve kısa sözcüklere toplam bakma sürelerinin ortalamalarını sırasıyla 1308 ms ve 926 ms, toplam okuma geçişlerinde uzun ve kısa sözcükleri toplam okuma sürelerinin ortalamalarını sırasıyla 1873 ms ve 1323 ms olarak tespit etmişlerdir. Oysa araştırmacılar kontrol grubunda yer alan okurların; ilk okuma geçişinde uzun ve kısa sözcüklere sabitleme sayılarının ortalamalarını sırasıyla 2,18 ve 1,52, yine ilk okuma geçişinde uzun ve kısa sözcüklere toplam bakma sürelerinin ortalamalarını sırasıyla 720 ms ve 534 ms, toplam okuma geçişlerinde uzun ve kısa sözcükleri toplam okuma sürelerinin ortalamalarını sırasıyla 882 ms ve 675 ms olarak belirlemişlerdir. Gangl ve diğerleri (2018) Alman tutuk okurların okuma gelişimlerinin yavaş olduğunu, bu süreçte daha fazla çaba gerektiren çözümlenmeler ile devam ettiklerini ve bu sürecin yavaş ve büyük bir çaba ile sözcüğün bütünü'nü okumada tamamlayıcı bir rol üstlendiğini ifade etmektedirler.

Türkiye'de özel eğitim alanında okuma becerilerinin göz izleme tekniği ile incelendiği ilk araştırma, Özer (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Birinci dil olarak Türkçe konuşup yetkin ve zayıf okur dördüncü sınıf çocuk okurların toplam okuma süresi, bakma süresi, ilk sabitleme süresi, sabitleme sayısı ve regresyon sayısı göz-hareket parametreleri metin okuma esnasında tespit edilmiştir. Aynı zamanda bu parametrelerin çocuk okurların okuma hızları ve okuduğunu anlama puanları arasındaki ilişkileri incelenmiştir (Özer ve Özdemir, 2021b). Öyküleyici ve bilgi verici metin türlerinde öğrencilerin anlamlı sözcük okuma hızları arttıkça sabitleme sürelerinin ve sabitleme sayılarının azaldığı; ancak, anlamlı sözcük okuma hızları azaldıkça sabitleme sürelerinin arttığı hesaplanmıştır. Benzer ilişkiler yetkin okurların anlamsız sözcük okuma hızları ile her iki metinde toplam okuma süresi, bakma süresi ve sabitlemelerin sayısı arasında da tespit edilmiştir. Ayrıca zayıf okurların anlamsız sözcük okuma hızları ile sadece öyküleyici metinde bakma süresi arasında ilişki olduğu belirlenmiştir (Özer ve Özdemir, 2021b). Öte yandan Özer ve Özdemir (2021c) dördüncü sınıf yetkin ve zayıf okur olan öğrencilerin Türkçe öyküleyici ve bilgi verici metin türlerinde sıklığı ve yayılım değerleri yüksek olan sözcüklere ilk sabitleme süresi göz-hareket parametreleri ilk kez karşılaştırmışlardır. Araştırmada hem öyküleyici hem de bilgi verici metin türlerinde sıklığı ve yayılım değerleri yüksek olan sözcüklere, zayıf okurların ilk sabitleme sürelerinin fazla olduğu rapor edilmiştir. Özer ve diğerleri (2020) ise göz izleme tekniği ile gerçekleştirilen okuma araştırmalarında yer alan temel kavramları ve göz-hareket parametrelerini ele alıp betimleyerek tanımlamışlardır.

### **Otizm Spektrum Bozukluğuna İlişkin Göz İzleme Çalışmaları**

Son yıllarda OSB olan bireylerin sosyal etkileşim becerilerine ilişkin performans ve profillerine göz izleme tekniği aracılığıyla başarılı bir biçimde ulaşılmaktadır. OSB olan bireylerin göz izleme tekniği aracılığıyla nötr ve korkutucu uyaranlar ile sosyal

görüntülere dikkat becerilerini yönlentmeleri (Santos vd., 2012), sosyal ve sosyal olmayan ipuçları içerikli videolar kullanılarak dikkat becerilerini düzenlenmeleri (Chawarska vd., 2012) ve görsel alanlara bakma eğilimleri (Dawson vd., 2005; Pellicano, 2008) incelenerek ulaşılan fizyolojik verilerle önemli bilgilere ulaşıldığı görülmektedir. Özellikle 2000'li yıllarla beraber özel eğitim alanında OSB olan bireylerin sosyal etkileşim becerilerinin incelenmesinde göz izleme teknolojilerinin yaygın bir şekilde kullanıldığı ifade edilebilir. Dolayısıyla OSB olan bireylerin sosyal etkileşim becerilerine ilişkin performanslarının belirlenerek gerekli durumlarda müdahale programlarının uygulanmasında göz izleme teknolojilerinin önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin yüz işleme, başka bir ifadeyle, bir bireyin yüz ifadelerini ve özelliklerini tanıma becerilerinin incelendiği çalışmalarda bu bireylerin atipik yüz işleme beceri ve performanslarına sahip oldukları ifade edilmektedir (Chawarska vd., 2003; Chawarska vd., 2010; Chawarska ve Volkmar, 2007). Yüz işleme, bebeklik döneminden itibaren yüz tanıma ve algılama ile başlayarak çocukluk döneminin sonuna kadar olgunlaşma süreci ile devam eden önemli bir beceridir (Scherf vd., 2009). OSB olan çocukların bu becerileri, başka deyişle, diğer bireylerin yüzlerine daha az dikkatlerini yönelterek göz temasına geçtikleri, yapılan çalışmalarda ortaya konmaktadır (Chawarska ve Shic, 2009; Chawarska ve Volkmar, 2007). Bu durumun ise OSB olan bireylerin önemli sosyal ipuçlarını diğer bireylerin gözlerinden alarak onların duygu ve düşüncelerini değerlendirip anlamalarında güçlükler neden olduğu bilinmektedir (Bradshaw vd., 2011; Chawarska ve Shic, 2009; Chawarska ve Volkmar, 2007). Dolayısıyla yüz işleme becerisi ile ilgili olası problemlerin bireyin erken dönem sosyal-bilişsel ve dil gelişimi üzerinde olumsuz etkileri olduğu bilindiğinden (Leppanen ve Nelson, 2009; Pascalis vd., 2005), yapılan çalışmaların OSB'nin tanı-değerlendirme ve müdahale süreçlerine olumlu etkileri olduğu düşünülmektedir.

Türkiye'de de göz izleme teknolojileri kullanılarak OSB olan bireyler ile farklı amaçlar bağlamında araştırma ve incelemeler yapılarak fizyolojik verilere ulaşıldığı görülmektedir (örn., Özdemir vd., 2017; Özdemir vd., 2022; Özer ve Özdemir, 2015; Töret vd., 2018). Özer ve Özdemir (2015), uluslararası alanyazında OSB olan bireyler ile gerçekleştirilen göz izleme, yüz işleme ve ortak dikkat becerileri çalışmaları ile sanal gerçeklik çalışmalarını derleyerek bir araya getirip raporlamışlardır. Araştırmacılar OSB olan çocukların tipik gelişim gösteren çocuklardan farklı şekilde bu becerilere ilişkin stratejiler kullandıklarını ve çeşitli sınırlılıklar yaşadıklarını ortaya koymuş ve tartışmışlardır.

Özdemir ve diğerleri (2017), OSB olan çocukların statik ve hareketli yüz ifadelerini izlerken sergiledikleri yüz işleme teknikleri ile ulaşılmış ve bu becerilerine ait örüntülerini tipik gelişim gösteren çocukları ile karşılaştırmışlardır. OSB olan çocukların tipik gelişim gösteren çocuklara göre alt gövde alanında daha fazla sabitleme gerçekleştirdikleri, tipik gelişim gösteren çocukların ise ağız bölgesine OSB olan çocuklardan daha fazla sabitleme yaptıkları belirlenmiştir. Ancak hem OSB olan hem de tipik gelişim gösteren çocukların hareketli yüz ifadelerinden sabit yüz ifadelerine daha fazla sabitleme yaptıkları görülmektedir.

Otizm spektrum bozukluğu olan ve tipik gelişim gösteren çocukların üç boyutlu animasyon ve canlı insan modelleri videolarını izlemeleri esnasında kaydedilen göz hareketleri karşılaştırıldığında, OSB olan çocukların üç boyutlu animasyon videolarında yer alan insan yüzlerine daha fazla sabitleme yaptıkları raporlanmıştır (Töret vd., 2018). Bununla beraber OSB olan çocukların tipik gelişim gösteren çocuklara göre sıra dışı yüz işleme becerilerine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Özdemir ve diğerleri (2022) OSB olan küçük yaş grubunda yer alan çocukların göz hareketlerine makine öğrenmesi (machine learning) algoritmalarından Karar Destek Sistemini (Decision Support System) uygulayarak OSB'nin tanı sürecine ilişkin biyobelirteç (biomarker) ortaya koymuşlardır. Biyobelirteç ortaya çıkarma ve bu biyobelirteci hem tanı-değerlendirme hem de müdahale programlarının nitelik ve verimliliğini tespit etmede etkin bir biçimde kullanmak amacıyla özellikle son birkaç yıldır göz izleme tekniği yaygın olarak kullanılmaktadır. Özdemir ve diğerleri (2022) de incelemeleri sonucunda görsel dikkatin OSB'yi tespit etmede %87'lik doğruluk ile umut vadeden bir biyobelirteç olabileceğini raporlamışlardır.

### Sonuç

Bu çalışmada; göz hareketleri, göz izleme verileri ve göz izleme tekniği betimlenmiş, özel eğitim alanında göz izleme tekniği ile okuma bozukluğu ve OSB'ye ilişkin gerçekleştirilen önemli bazı çalışmalara yer verilmiştir. Bireylerin göz hareketlerinin kaydedilerek nereye, ne kadar süreyle baktıkları ile bu baktıkları yerlere hangi sırayla baktıklarına ilişkin önemli fizyolojik veri sağlayan bu teknik yaklaşık 150 yıllık bir geçmişe sahiptir. Sekme ve sabitleme olarak adlandırılan gözün iki temel hareketi ile göz-hareket parametreleri hesaplanarak psikoloji, tıp, dilbilim, diyet ve özel eğitim gibi birçok araştırma alanında bilişsel işlemlere ilişkin kapsamlı bilgilere ulaşılması sağlanmaktadır. Okuma bozukluğu ve OSB'nin doğasının incelenmesinin yanı sıra okuma bozukluğu ve OSB şüphesi ile değerlendirmeye alınan özellikle çocukların tanı-değerlendirme ve müdahale süreçlerine ilişkin ayrıntılı bilgi sağlamak için göz izleme teknolojilerinin yaygın bir biçimde kullanıldığı görülmektedir. Bu kapsamda özel eğitim alanında örneğin, okuma bozukluğu ya da OSB'nin tanı-değerlendirme süreçlerinde fizyolojik veriler ile değerlendirmeyi yapan personelin yeterli, tecrübe ve objektifliğinden bağımsız, anbean, hızlı, kolay, teknoloji temelli ve yenilikçi bir biçimde bireylerin değerlendirmelerinin yapılarak tanılanmaları mümkün olabilir. Ayrıca göz izleme teknolojileri aracılığıyla elde edilen bu veriler ile etkili ve verimli müdahale programları hazırlanarak özel gereksinimi olan bireylere uygulanabilir. Sonuç olarak, dünyada yaygın bir biçimde kullanılan göz izleme tekniğinin özellikle son yıllarda Türkiye'de de özel eğitim alanında araştırma ve incelemelerde kullanılmaya başlandığı dikkat çekmektedir.

### Kaynakça

- Abrams, R. A., Meyer, D. E., & Kornblum, S. (1989). Speed and accuracy of saccadic eye movements: Characteristics of impulse variability in the oculomotor system. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 15(3), 529. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.15.3.529>
- Baş, T., & Tüzün, H. (2014). Tüketicileri (kullanıcıları) ve ürün kullanımlarını analiz etmek için göz izleme yönteminin kullanılması. *Tüketici Yazıları*, 4, 217-234.
- Bojko, A. (2013). *Eye tracking the user experience a practical guide to research*. Rosenfeld.
- Bradshaw, J., Shic, F., & Chawarska, K. (2011). Brief report: Face-specific recognition deficits in young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(10), 1429-1435. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1150-4>
- Carter, B. T., & Luke, S. G. (2020). Best practices in eye tracking research. *International Journal of Psychophysiology*, 155, 49-62.

- <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2020.05.010>
- Chawarska, K., Macari, S., & Shic, F. (2012). Context modulates attention to social scenes in toddlers with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(8), 903-913. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02538.x>
- Chawarska K, Klin A, Volkmar F. (2003). Automatic attention cueing through eye movement in 2-year-old children with autism. *Child Development*, 74(4), 1108-1122. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00595>
- Chawarska, K., & Shic, F. (2009). Looking but not seeing: atypical visual scanning and recognition of faces in 2 and 4-year-old children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(12), 1663-1672. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0803-7>
- Chawarska, K., & Volkmar, F. (2007). Impairments in monkey and human face recognition in 2-year-old toddlers with autism spectrum disorder and developmental delay. *Developmental Science*, 10, 266-279. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2006.00543.x>
- Chawarska, K., Volkmar, F., & Klin, A. (2010). Limited attentional bias for faces in toddlers with autism spectrum disorders. *Archives of General Psychiatry*, 67(2), 178-185. <https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2009.194>
- Dawson, G., Webb, S. J., Wijsman, E., Schellenberg, G., Estes, A., Munson, J., & Faja, S. (2005). Neurocognitive and electrophysiological evidence of altered face processing in parents of children with autism: Implications for a model of abnormal development of social brain circuitry in autism. *Development and Psychopathology*, 17, 679-697. <https://doi.org/10.1017/S0954579405050327>
- De Luca, M., Borrelli, M., Judica, A., Spinelli, D., & Zoccolotti, P. (2002). Reading words and pseudowords: An eye movement study of developmental dyslexia. *Brain and Language*, 80(3), 617-626. <https://doi.org/10.1006/brln.2001.2637>
- Dürrwächter, U., Sokolov, A. N., Reinhard, J., Klosinski, G., & Trauzettel-Klosinski, S. (2010). Word length and word frequency affect eye movements in dyslexic children reading in a regular (German) orthography. *Annals of Dyslexia*, 60(1), 86-101. <https://doi.org/10.1007/s11881-010-0034-9>
- Gangl, M., Moll, K., Jones, M. W., Banfi, C., Schulte-Körne, G., & Landerl, K. (2018). Lexical reading in dysfluent readers of German. *Scientific Studies of Reading*, 22(1), 24-40. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1339709>
- Hawelka, S., Gagl, B., & Wimmer, H. (2010). A dual-route perspective on eye movements of dyslexic readers. *Cognition*, 115(3), 367-379. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.11.004>
- Hutzler, F., & Wimmer, H. (2004). Eye movements of dyslexic children when reading in a regular orthography. *Brain and Language*, 89(1), 235-242. [https://doi.org/10.1016/S0093-934X\(03\)00401-2](https://doi.org/10.1016/S0093-934X(03)00401-2)
- Jacob, R. J. K., & Karn, K. S. (2003). Eye tracking in human-computer interaction and usability research: Ready to deliver the promises (Section Commentary). In J. Hyönä, R. Radach, & H. Deubel. (Eds.), *The mind's eye: Cognitive and applied aspects of eye movement research* (pp. 573-605). Elsevier Science.



- Lai, M. L., Tsai, M. J., Yang, F. Y., Hsu, C. Y., Liu, T. C., Lee, S. W. Y., Lee, M. H., Chiou, G. L., Liang, J. C., Tsai, C. C. (2013). A review of using eye-tracking technology in exploring from 2000 to 2012. *Educational Research Review*, 10, 90-115. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.10.001>
- Leppänen, J. M., & Nelson, C. A. (2009). Tuning the developing brain to social signals of emotions. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(1), 37-47. <https://doi.org/10.1038/nrn2554>
- Liversedge, S. P., Paterson, K. B., & Pickering, M. J. (1998). Eye movements and measures of reading time. In G. Underwood (Ed.), *Eye guidance in reading and scene perception* (pp. 55-76). Elsevier.
- MacKeben, M., Trauzettel-Klosinski, S., Reinhard, J., Dürrwächter, U., Adler, M., & Klosinski, G. (2004). Eye movement control during single-word reading in dyslexics. *Journal of Vision*, 4(5), 388-402. <https://doi.org/10.1167/4.5.4>
- Özer, E. (2019). *Yetkin ve zayıf okurların okuma becerileri ile göz hareketleri arasındaki ilişkinin karşılaştırılarak incelenmesi [Comparative examination of the relationship between reading skills and eye movements of good and poor readers]* (Tez Numarası: 593749) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özer, E., & Özdemir, S. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda yüz işleme ve göz işleme becerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(1), 1-23.
- Özer, E., & Özdemir, S. (2021a). Okuma araştırmalarında geçmişten günümüze göz izleme tekniği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Erken Görünüm. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.844707>
- Özer, E., & Özdemir, S. (2021b). The relation between reading performance and eye movement parameters of high-skilled and low-skilled readers. *Education and Science*, 46(208), 395-412. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9777>
- Özer, E. & Özdemir, S. (2021c). Yetkin ve zayıf okurların sıklığı yüksek olan sözcüklere ilk sabitleme sürelerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 804-819. <https://doi.org/10.16916/aded.886835>
- Özer, E., Özdemir, S., & Kara, M. (2020). Göz izleme tekniği ile okuma becerisinin incelenmesi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 18(1), 437-455. <https://doi.org/10.37217/tebd.714158>
- Özdemir S, Akın-Bülbül I, Kök İ, Özdemir S. (2022). Development of a visual attention based decision support system for autism spectrum disorder screening. *International Journal of Psychophysiology*, 173, 69-81. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2022.01.004>
- Özdemir, S., Gürel Selimoğlu, Ö., Töret, G., & Suna, H. E. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve normal gelişim gösteren çocukların statik ve hareketli materyallerde yüz işlemlerinin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(2), 271-290. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.327784>
- Pascalis, O., Scott, L. S., Kelly, D. J., Shannon, R. W., Nicholson, E., Coleman, M., & Nelson, C. A. (2005). Plasticity of face processing in infancy. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 102(14), 5297-5300. <https://doi.org/10.1073/pnas.0406627102>

- Pellicano, E. (2008). Autism: Face-processing clues to inheritance. *Current Biology*, 18(17), 748-750. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2008.07.004>
- Rayner, K. (1978). Eye movement latencies for parafoveally presented words. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 11(1), 13-16. <https://doi.org/10.3758/BF03336753>
- Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin*, 124(3), 372-422. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.3.372>
- Rayner, K. (2009). Eye movements and attention in reading, scene perception, and visual search. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 62(8), 1457-1506. <https://doi.org/10.1080/17470210902816461>
- Rayner, K., Pollatsek, A., Ashby, J., & Clifton Jr, C. (2012). *Psychology of reading*. Psychology.
- Santos, A., Chaminade, T., Da Fonseca, D., Silva, C., Rosset, D., & Deruelle, C. (2012). Just another social scene: Evidence for decreased attention to negative social scenes in high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(9), 1790-1798. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1415-6>
- Schall, A. J., & Bergstrom, J. R. (2014). Eye tracking in user experience design. In Bergstrom, J. R. & Schall, A. (Eds.), *Introduction to eye tracking* (pp. 3-26). Elsevier.
- Scherf, K. S., Behrmann, M., Kimchi, R., & Luna, B. (2009). Emergence of global shape processing continues through adolescence. *Child Development*, 80, 162-177. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01252.x>
- Töret, G., Özdemir, S., Gürel-Selimoğlu, Ö., & Suna, E. H. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan ve tipik gelişim gösteren çocukların üç boyutlu animasyon ve canlı insan model video materyalleri üzerinde yüz işlemlerinin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 553-576. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.349440>
- Trauzettel-Klosinski, S., Koitzsch, A. M., Dürrwächter, U., Sokolov, A. N., Reinhard, J., & Klosinski, G. (2010). Eye movements in German-speaking children with and without dyslexia when reading aloud. *Acta Ophthalmologica*, 88(6), 681-691. <https://doi.org/10.1111/j.1755-3768.2009.01523.x>
- Wade, N. J., & Tatler, B. W. (2011). Origins and applications of eye movement research. In S. P. Liversedge, I. D. Gilchrist, & S. Everling (Eds.), *The Oxford handbook of eye movements* (pp. 17-43). Oxford University Press.
- Wade, N. J., Tatler, B. W., & Heller, D. (2003). Dodge-ing the issue: Dodge, Javal, Hering, and the measurement of saccades in eye-movement research. *Perception*, 32(7), 793-804. <https://doi.org/10.1068/p3470>

## **Extended Summary**

### **A New Window to Special Education: Eye Tracking Technique**

#### **Introduction**

The sense organs that provide direct and moment-to-moment information about the brain are the eyes. In other words, for example, the cognitive processing that takes place in the brain during silent reading can be understood by moment-to-moment recording the movements of the eyes (Rayner, 1998, 2009; Rayner et al., 2012). Therefore, eye tracking is an important technique that provides robust data on where, for how long, and in what order individuals look at places by recording their eye movements (Schall & Bergstrom, 2014). Eye tracking technique is implemented with eye tracking devices in research.

In this study aimed to introduce the eye movements, the eye tracking data and the eye tracking technique, as well as to include some important studies on reading disorder and autism spectrum disorder (ASD) in the field of special education with eye tracking technique. Thus, it is predicted to understand the nature of reading disorder and ASD, and to expand the use of physiological data in the diagnosis-evaluation and intervention processes of individuals with reading disorders and ASD.

#### **Fixation and Saccade**

In eye tracking technique, data is obtained by means of two basic movements of the eye, the fixation and the saccade. Fixation is defined as the time during which an individual's eye is visually fixed on a target and acquires new information visually in a fairly still manner (Rayner, 2009). Saccade, on the other hand, is a rapid eye movement that allows the individual's eyes to switch from one fixation to another, but during which the individual cannot acquire new information (Rayner, 2009).

#### **Analysis of Eye Tracking Data**

In eye tracking research, important information is obtained by analyzing the cognitive processes of the participants through fixations and saccades. In this context, eye movement data obtained from eye tracking experiments are used by visualizing in different ways. Researchers can visualize the eye movements of the participants of their studies in different ways, for example, the scan path and the heat map.

#### **Eye Tracking Technique in Special Education Research**

In recent years, eye tracking studies have been carried out extensively in the field of special education. For example, eye tracking technologies are used both to examine the nature of the reading disorder and to provide detailed information about the diagnosis-evaluation processes of especially child readers who are evaluated with the suspicion of reading disorder (e.g., Dürrwächter et al., 2010; Hutzler & Wimmer, 2004; MacKeben et al., 2004; Ozer, 2019; Ozer and Ozdemir, 2021b). In addition, eye tracking technologies are used in the processes of understanding the nature of ASD and evaluating and diagnosing individuals with ASD (Chawarska & Shic, 2009; Chawarska et al., 2003; Chawarska et al., 2012; Ozdemir et al., 2017; Ozdemir et al., 2022). In this context, in the

following parts of the study, eye tracking research and studies conducted with individuals with reading disorders and ASD are included.

### **Eye Tracking Studies on Reading Disorder**

In studies examining reading skills with eye tracking technique, both the physiological characteristics of readers' reading skills are described and important information is obtained about the processing of readers' psychomotor and cognitive processes (e.g., visual perception, attention, memory, language) (Rayner et al., 2012). In the literature, using the eye tracking technique, the reading skills of children with and without reading disorders include the orthographic characteristics of languages (e.g., Hawelka et al., 2010; Hutzler & Wimmer, 2004) and phonological properties (e.g., Trauzettel-Klosinski et al., 2010), word length and frequency (e.g., Dürrwächter et al., 2010; MacKeben et al., 2004), reading words and pseudowords (e.g., De Luca et al., 2002). In addition, studies are carried out in Turkey to examine reading skills with eye tracking in special education (e.g., Ozer, 2019; Ozer and Ozdemir, 2021b; Ozer and Ozdemir, 2021c).

### **Eye Tracking Studies on Autism Spectrum Disorder**

In recent years, the performance and profiles of individuals with ASD regarding their social interaction skills have been successfully achieved through the eye tracking technique (e.g., Chawarska et al., 2012; Dawson et al., 2005; Pellicano, 2008; Santos et al., 2012). On the other hand, face processing skills of individuals with ASD are also examined by eye tracking technique (Chawarska et al., 2003; Chawarska & Volkmar, 2007; Chawarska et al., 2010). Possible problems with face processing skills have negative effects on the individual's early social-cognitive and language development (Leppanen & Nelson, 2009; Pascalis et al., 2005). Therefore, studies have positive effects on the diagnosis-evaluation and intervention processes of ASD. In addition, in Turkey, physiological data are obtained by using eye tracking with individuals with ASD for different purposes (e.g., Ozer and Ozdemir, 2015; Ozdemir et al., 2017; Ozdemir et al., 2022).

### **Conclusion**

In this study aimed to introduce the eye movements, the eye tracking data and the eye tracking technique, as well as to include some important studies on reading disorder and ASD in the field of special education with eye tracking technique. By calculating the two basic movements of the eye, called saccade and fixation, and eye-movement parameters, comprehensive information on cognitive processing in many research areas such as medicine, psychology and special education is provided. In addition to examining the nature of reading disorder and ASD, eye tracking technologies are widely used to provide detailed information about the diagnosis-assessment and intervention processes of especially children who are evaluated with reading disorder and suspected ASD. In this context, in the field of special education, for example, the evaluation and diagnosis of reading disorder or ASD can be made with physiological data, moment-to-moment, quickly, easily, technology-based and innovatively, independence of the competence, experience and objectivity of the personnel who perform the educational or clinical evaluation. In addition, effective and efficient intervention programs can be designed with these data obtained through eye tracking technologies and implemented to individuals with special needs. As a result, the eye tracking technique, which is widely used in the

world, has started to be used in research and examinations in the field of special education in Turkey, especially in recent years.

### **Yazar(lar)ın Beyanı**

**Araştırmacıların katkı oranı beyanı:** Araştırmacılar alışmaya eşit oranda katkı yapmışlardır.

**Etik Kurul Kararı:** Bu makalede sunulan çalışmanın bir derleme çalışması olması nedeniyle etik kurul iznine gerek duyulmamaktadır.

**Çatışma beyanı:** Araştırmada yazarlar arasında ya da diğer kişi/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar atışması bulunmamaktadır.

**Destek ve teşekkür:** Bu araştırma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

## Özel Eğitimde Akran Zorbalığı: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Çalışma

### Peer Bullying in Special Education: A Qualitative Study Based on Teachers' Opinions

Turkish Journal of Special Education Research and Practice  
2022, Volume 4 Number 1, p 64–90  
<https://dergipark.org.tr/trsped>  
DOI: 10.37233/TRSPED.2022.0123

Article History:  
Received 12 February 2022  
Revised 28 March 2022  
Accepted 15 May 2022  
Available online 15 May 2022

Nesime Kübra Terzioğlu  <sup>1</sup>

#### Öz

İlkçağlardan itibaren yetersizliği olan bireylere karşı olumsuz davranış ve tutumların varlığı göze çarpmaktadır. Eğitim anlayışında meydana gelen bazı değişiklikler ve yetersizliği olan bireylerin ailelerinin hak arayışları sonucunda günümüzde bu bireylere karşı var olan bu olumsuz davranış ve tutumların oldukça azaldığı görülmektedir. Ancak tüm bu gelişmelere rağmen özel gereksinimli öğrenciler hala zorba davranışlarla karşılaşmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin yaşamış oldukları zorba davranışların her yönüyle bilinmesinin akran zorbalığının önüne geçilebilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan yola çıkılarak bu araştırmanın amacı yetersizliği olan öğrencilerin yaşamış oldukları akran zorbalıkları ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Nitel araştırma yaklaşımlarından durum deseni kullanılan bu araştırmaya özel eğitim öğretmenliği yapmakta olan 20 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın verileri görüşme formu ve anket aracılığıyla toplanmıştır. Betimsel analiz yoluyla analiz edilen veriler tema ve alt temalar oluşturularak sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda özel gereksinimli öğrencilerin sıklıkla zorba davranışlarla karşılaştıkları ve genellikle bu davranışlarda kurban rolünde oldukları görülmüştür. Zorba davranışlar ile mücadele konusunda normal gelişim gösteren öğrencilere, bu öğrencilerin ailelerine, öğretmenlere ve diğer okul personeline farkındalık, empati, davranış değiştirme konularında bilgilendirici çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Akran zorbalığı, zorbalık, özel gereksinimli bireyler, özel eğitim.

#### Abstract

Negative behaviors and attitudes towards individuals with disabilities have been observed since ancient times. It is seen that these negative behaviors and attitudes have decreased as a result of some changes in the understanding of education and the search for rights of the families of individuals with disabilities. Despite all these developments, these students still face bullying behavior. It is thought that knowing all aspects of bullying behaviors experienced by students with special needs will contribute to the prevention of peer bullying. The aim of this study is to examine the opinions of special education teachers about the peer bullying experienced by students with disabilities. 20 special education teachers participated in this research, which was designed according to the qualitative research approach. The data of the research were collected through interview form and questionnaire. The collected data were analyzed through descriptive analysis. As a result of the research, it has been seen that students with special needs frequently encounter bullying behaviors and they are generally in the role of victim in these behaviors. It is recommended to conduct informative studies on awareness, empathy, and behavior change for students who show normal development in combating bullying behaviors, their families and teachers.

**Keywords:** Peer bullying, bullying, individuals with special needs, special education.

**Önerilen Atıf Şekli (Suggested Citation):** Terzioğlu, N. K. (2022). Özel eğitimde akran zorbalığı: Öğretmen görüşlerine dayalı nitel bir çalışma. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4 (1), 64-90. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2022.0123>

<sup>1</sup> Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Bolu, Türkiye, e-posta: [kubradeskin@ibu.edu.tr](mailto:kubradeskin@ibu.edu.tr), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2041-5049>

## Giriş

Zorbalık tüm ulusların ve toplumların karşı karşıya olduğu büyük bir sorundur (Nansel vd., 2001; Olweus 1999). Zorbalık en temelde bir veya daha fazla akran tarafından bir veya bir grup çocuğa yönelik uygulanan olumsuz davranışlar olarak tanımlanabilir (Olweus, 1993). Başka bir tanımda ise zorbalık, daha güçlü bir çocuğun (fiziksel ya da sosyal olarak) daha zayıf bir çocuğa zarar verme niyetiyle saldırgan ve tekrarlayıcı davranışları olarak ifade edilmiştir (Olweus, 1997). Zorba davranışlar Şekil 1’de görüldüğü üzere fiziksel, sözel, ilişkisel, siber ya da cinsel olabilmektedir.

Şekil 1’de görülen tüm bu zorbalık türlerinde ortak nokta bu davranışların saldırgan eylemler içermesidir. Zorba ve zorbalığa uğrayan çocuk arasında güç dengesizliği vardır ve zorba davranışlar zamanla tekrarlanmaktadır (Espelage ve Swearer, 2003; Olweus, 1993; Smith, Schneider vd., 2004). Zorbalık davranışları okul çağındaki çocuklar arasında çok yaygın olmakla birlikte en çok okul binası içerisinde, okul bahçesinde ya da okula gidip gelirken yolda veya okul servisinde oluşmaktadır. Akran zorbalığı olaylarında bir çocuk sürekli kurban ya da zorba olabilir veya hem zorba hem de kurban olabilmektedir. Bazı olaylarda ise sadece zorbalığı gözlemleyen yani seyirci durumundadır.

Özellikle okullarda yaşanan zorbalığın çocukların güvenlik algıları ve okul deneyimleri üzerinde büyük bir etkisi vardır. Çocuklar günlerinin önemli bir bölümünü okulda arkadaşları ile geçirmektedir. Bu nedenle çoğu çocuk sürekli etkileşim halinde buldukları akranları tarafından zorbalığa uğrama korkusunu yaşamaktadır (White ve Loeber, 2008). Bu korku nedeniyle akran zorbalığından kaçınmak için çoğu çocuk derslere katılmama, okuldan kaçma ve okulun bazı alanlarından uzak durma gibi okul yaşantılarını olumsuz yönden etkileyen bazı yollar geliştirirler (Batsche ve Knoff 1994).

Akran zorbalığı, özel eğitim desteği alan çocuklar için geçmişten günümüze kadar gelen kalıcı sorunlardan biri olarak görülmektedir (Mishna, 2003; Rose vd., 2011). Geçmiş dönemlere bakıldığında toplumların genellikle özel gereksinimli çocukları ayırdığı ve normal gelişim gösteren akranlarından uzaklaştırdığı görülmektedir (Longmore ve Umansky, 2001). Örneğin, Amerikan Birleşik Devletleri’nde (ABD) yetersizliği olan çocuklar kardeşlerinden ve akranlarından farklı olarak ayrı özel eğitim okullarında eğitim görmekteydiler (Carter ve Spencer, 2006). Özel gereksinimli çocukların ayrı okullarda eğitim görmesi 1970’li yıllara kadar devam etti. Ancak bu görüş ailelerin hak arayışı sonucunda 1975 yılında ABD’de çıkan Individuals With Disabilities Education Act/ Engelli Bireylerin Eğitim Yasası’nda (IDEA) yetersizliği olan çocukların normal gelişim akranlarıyla aynı eğitim ortamlarına yerleştirilmesinin önü açıldı. Bu yasa ile uygulanmaya başlanan kaynaştırma eğitimi bu çocukların akademik başarılarına katkı sağlamasının yanı sıra topluma katılımlarını da artırdı (Ruijs ve Peetsma, 2009; Salend ve Garrick Duhaney, 1999). Kaynaştırma uygulamasında yetersizliği olan çocuklar artık akranlarıyla birlikte aynı ortamda eğitim görmeye başladılar. Ancak bu uygulamada dikkat edilmesi gereken bazı önemli noktalar bulunmaktadır. Kaynaştırma uygulamasında özel gereksinimli çocuklar ve diğer normal gelişim gösteren çocukların bilgilendirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin bir arada mutlu bir şekilde eğitim görmeleri buna bağlıdır. Özel gereksinimli çocukların akran gruplarına tam olarak entegrasyonu sağlanamazsa çeşitli akran zorbalıkları ortaya çıkmaktadır ya da var olan zorba davranışlar artış göstermektedir (Rose vd., 2011).

**Fiziksel Zorbalık**

- Örneğin; itmek, tekme atmak, vurmak, saç-kulak çekmek...

**Sözel Zorbalık**

- Örneğin; ad/lakap takma, dalga geçmek, tehdit etmek, sözel kötü niyetli şaka yapmak...

**İlişkisel Zorbalık**

- Örneğin; gruptan dışlamak, ayrımcılık yapmak, dedikodu yapmak...

**Siber Zorbalık**

- Örneğin; İzinsiz şekilde başkalarının e-postalarını okumak, elektronik metinler aracılığı ile tehdit etmek...

**Cinsel Zorbalık**

- Örneğin; cinsel yorum ve şaka yapmak, asılmak, cinsel söylenti çıkarmak...

**Şekil 1.** Zorbalık türleri ve örnekler (Elliot, 1997 ve Shetgiri, 2013'ten uyarlanmıştır)

Zorbalık özel gereksinimli çocuklarda birçok hasara yol açabilmektedir. Bu çocuklar normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla 2 kat daha fazla zorbalığa uğramaktadırlar (Carter ve Spencer, 2006; Van Cleave ve Davis, 2006). Bu yargıya benzer şekilde Rose vd. (2011), yapmış oldukları araştırmada normal gelişim gösteren çocuklara (%20-%30) kıyasla yetersizliği olan çocukların (%50 ve üzeri) daha fazla akran zorbalığı kurbanı olduklarını ortaya koymuşlardır. Zorbalık çocukların akademik başarılarının düşmesine, aşırı stres yüklenmelerine, etkinliklere katılımlarının azalmasına neden olmaktadır (Mishna, 2003). Yapılan araştırmalar zorbalıkta kurban olan/mağdur olan öğrencilerin okul devamsızlıklarının arttığını ve okulu bırakma oranlarının daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır (Reschly ve Christenson, 2006). Yine bir diğer çalışma; bu çocukların çocukluk depresyonu, akran reddi, kaygı, yalnızlık, düşük benlik saygısı gibi çeşitli uyum sorunları yaşadıklarını göstermiştir (Hawker ve Boulton, 2000). Ayrıca bu öğrencilerin fiziksel ve duygusal sağlık sorunları yaşadıkları görülmektedir (Nixon vd., 2011).

Akran zorbalığı ile ilgili artan bilgi ve araştırmalara rağmen özel gereksinimli öğrenciler arasında ve onlara yönelik yapılan zorbalıklara ilişkin sınırlı sayıda bilgiye ulaşılmaktadır (Morrison vd., 1994; Whitney vd., 1992). Bu durum biraz şaşırtıcıdır. Çünkü özel gereksinimli birçok öğrenci özellikle otizm spektrum bozukluğu, öğrenme güçlüğü gibi duygusal ve davranış bozukluğu olan çocuklar zorbalığa atfedilen bazı davranışları sergilemektedir. Bu davranışlara; dürtüsellik ve saldırganlık (Rodkin ve Hodges, 2003), duygusal sorumluluk ve kaygı (Grills ve Ollendick, 2002), öfke ve akademik başarısızlık (Olweus, 1993) örnek gösterilebilir.

Akran zorbalığı ve yetersizlik durumu arasındaki ilişkiyi inceleyen alanyazındaki ilk çalışmalardan birinde, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla akran zorbalığı olaylarında daha çok yer aldıkları ve kurban/mağdur edilen kişi olma durumlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır (Whitney vd., 1994). Alan yazında var olan bazı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmaların sonucunda özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla zorbalığa uğrama ve zorbalık yapma oranlarının daha fazla olduğu görülmüştür (Van Cleave ve Davis, 2006; Woods ve Wolke, 2004). Özel eğitim alanında akran zorbalığını inceleyen çalışmalar genellikle öğrencilerin almış oldukları yetersizlik tanısına ve okula yerleştirme durumlarını ele almışlardır. Örneğin yapılan bazı araştırmalarda öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin tanı almayan akranlarına kıyasla daha fazla mağdur oldukları (Martlew ve Hodson, 1991; Norwich ve Kelly, 2004;



Sabornie, 1994; Savage, 2005) ve daha fazla zorbalık yaptıkları (Kaukiainen vd., 2002; Whitney vd., 1994) sonucuna varılmıştır. Dil ve konuşma bozukluğu olan ilköğretim öğrencilerinin normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha fazla zorbalığa uğradıkları (Knox ve Conti-Ramsden, 2003), otizm spektrum bozukluğuna sahip olan öğrencilerin göstermiş oldukları sosyal etkileşim sınırlılıklarından dolayı tanı almayan akranlarına kıyasla daha fazla zorbalık olaylarına karıştıkları öğretmen görüşleriyle ortaya konmuştur (van Roekel, vd., 2010).

Alanyazında var olan çalışmalar yetersizlikle zorbalık arasındaki ilişkiyi ortaya koyma özelliği göstermektedir. Ancak özel gereksinimli bireylerin uğramış oldukları akran zorbalıklarının yaş, sınıf düzeyi, cinsiyet gibi özelliklerine göre farklılaşp farklılaşmadığı konusunda yeterince çalışmaya ulaşılmamaktadır. Yine benzer şekilde bu çocukların hem kendi gibi özel gereksinimli bireylerden hem de normal gelişim gösteren yaşlıları ile girmiş buldukları zorbalık durumlarının araştırılmaya ihtiyacı vardır. Bu araştırma özel gereksinimli çocukların içine girmiş buldukları zorbalık durumlarını detaylı incelemek ve alanyazındaki bu boşlukları doldurmak amacıyla yapılmıştır. Ayrıca mevcut araştırmada özel eğitim alanına yetersizliğe sahip olan çocuklar için akran zorbalığı ile nasıl baş edecekleri konusunda çözüm önerileri sunmaktadır. Buradan yola çıkarak bu araştırmanın amacı yetersizliği olan öğrencilerin yaşamış oldukları akran zorbalıkları ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına ayrıntılı yanıt aranmıştır.

1. Özel gereksinimli öğrencilerinize yönelik yapılan akran zorbalığı ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
2. Akran zorbalığına maruz kalma durumları düşünüldüğünde sizce özel gereksinimli öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrenciler arasında fark var mıdır? Eğer varsa bu farkın nedeninin ne olduğunu düşünmektesiniz?
3. Özel gereksinimli öğrencilerin uğramış oldukları akran zorbalıklarında almış oldukları tanı kategorisine göre farklılıklar var mıdır?
4. Yetersizliği olan çocuklar en çok hangi akran zorbalığı türüne maruz kalmaktadır?
5. Yetersizliği olan çocukların akran zorbalığına uğrama durumları yaşlarına ve sınıf seviyelerine göre farklılık göstermekte midir?
6. Yetersizliği olan çocukların akran zorbalığına uğrama durumları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
7. Özel gereksinimli öğrencileriniz uğramış oldukları akran zorbalıkları ile nasıl başa çıkmaktadırlar?
8. Özel gereksinimli çocukların uğramış oldukları akran zorbalıklarını önlemeye yönelik önerileriniz nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin yetersizliği olan öğrencilerin yaşadığı akran zorbalıkları ile ilgili görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri son yıllarda yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanan ve e-posta aracılığıyla gerçekleştirilen e-görüşme (elektronik posta görüşme) tekniği (Salman Yıkılmış, 2020) ile toplanmıştır. E-görüşme tekniği, katılımcı ve araştırmacının yüz yüze olduğu ortak bir zaman ve mekânı gerektirmeyen ve e-posta yoluyla gerçekleştirilen nitel görüşme tekniğidir (Linabary ve Hamel, 2017). Bu çalışmada e- görüşme tekniği ile veri toplanmasının nedeni; Covid-19 pandemi sürecinde hızla artan vaka sayıdır. Bu

teknik, katılımcıların ve araştırmacının aynı ortamda bulunmaksızın veri toplanmasına fırsat vermektedir. Ayrıca araştırmada kullanılan e-görüşme tekniği Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapmakta olan öğretmenlere kısa sürede ulaşabilmeyi ve veri toplayabilmeyi mümkün kılmıştır.

### Katılımcılar

Bu çalışmaya Türkiye'nin çeşitli illerinde çalışmakta olan 20 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre belirlenmiştir. Araştırmaya katılacak olan öğretmenlerden; şu anda özel eğitim öğretmenliği yapması ve araştırmaya katılmaya gönüllü olması ölçütlerine sahip olması beklenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de görüldüğü gibidir.

**Tablo 1.** Katılımcı öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler (n = 20)

Tanımlayıcı Özellikler	F	%
Cinsiyet		
Kadın	12	60
Erkek	8	40
Yaş		
23	1	5
24	1	5
25	2	10
26	2	10
27	1	5
28	3	15
29	2	10
32	2	10
35	1	5
36	1	5
37	1	5
38	1	5
41	2	10
Hizmet Süresi		
1	5	25
2	6	30
3	1	5
4	1	5
5	3	15
6	1	5
11	1	5
12	1	5
14	1	5
Eğitim Durumu		
Lisans	17	85
Yüksek Lisans	2	10
Doktora	1	5
Mezun Olunan Öğretmenlik Programı		
Özel Eğitim Öğretmenliği	12	60
Sınıf Öğretmenliği	2	10
Okul Öncesi Öğretmenliği	2	10
Çocuk Gelişimi	3	15
Diğer	3	15
Çalıştığı Kurum/Sınıf		
Özel Eğitim Uygulama Okulu	4	20
Özel Eğitim Sınıfı	11	55
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	5	25

## Veri Toplama Araçları

Araştırmanın görüşme formu ve anket olmak üzere iki veri toplama aracı kullanılmıştır.

**Görüşme Formu.** Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya katılan öğretmenler ile ilgili genel bilgiler elde etmek amacıyla demografik bilgi soruları yer almaktadır. Formda, katılımcı öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, hizmet süreleri, eğitim durumları, mezun oldukları lisans programı ve şu anda çalıştıkları kurum/sınıf bilgilerine ilişkin birer soru yer almaktadır. Görüşme formunun ikinci bölümde ise görüşme soruları yer almaktadır. Bu sorular alan yazın taranarak ve araştırmacının merak ettikleri noktalar doğrultusunda yarı yapılandırılmış şekilde hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular özel eğitim alanında doktora derecesine sahip 2 uzmanın görüşüne sunulmuş ve sorular üzerinde değerlendirmeler yapılmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir.

**Anket.** Görüşme sorularını desteklemek ve daha detaylı bilgilere ulaşmak amacıyla araştırmacı tarafından 14 soruluk 3'lü Likert Tipi cevaplardan oluşan bir anket hazırlanmıştır. Hazırlanan anket formuna ilişkin görüşme sorularını değerlendiren uzmanlardan görüş alınmıştır. Gerekli düzenlemelerden sonra hazırlanan anket Google Forms uygulamasına geçirilerek çevrimiçi hale getirilmiştir. Anket linki, görüşme formu ile araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerle paylaşılmıştır.

## Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri e-görüşme tekniği ile toplanmıştır. Bu teknik doğrultusunda öncelikle özel eğitim öğretmenliği yapan 30 katılımcıya ulaşılmıştır. Araştırmacı, bu katılımcıları telefonla arayarak araştırmanın amacı, konusu ve önemi hakkında bilgiler vermiştir. Bu görüşmelerin sonucunda araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 20 öğretmen belirlenmiştir. Görüşme formunu ve çevrimiçi anket linkini göndermek üzere bu öğretmenlerden e-posta adresleri alınmıştır. Araştırmacı tarafından katılımcı öğretmenlerin e-posta adreslerine görüşme formu ve anket linki elektronik olarak gönderilmiştir. Görüşme formunun ve anketin gönderimi tamamlandıktan sonra katılımcılarla telefon aracılığıyla yeniden görüşmeler yapılmış, sorular detaylı bir şekilde açıklanmış ve öğretmenlerin soruları yanıtlanmıştır. Görüşmelerin sonunda öğretmenlerden uygun oldukları zamanda araştırma sorularını yanıtlayıp tekrar araştırmacıya e-posta olarak göndermeleri ve anketi çevrimiçi doldurmaları istenmiştir. Araştırmanın veri toplama süreci yaklaşık 3 hafta sürmüştür.

## Veri Analiz Süreci ve Güvenirlik

Veri toplama süreci sonunda 2 tür veriye ulaşılmıştır. Bu veri türlerinden ilki katılımcıların ankete vermiş oldukları yanıtlardan ikincisi ise görüşme sorularına vermiş oldukları yanıtlardan oluşmaktadır. Toplanan anket verileri sıklık ve yüzde olarak grafiklerle sunulmuştur. Görüşme sorularından elde edilen veriler ise betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Katılımcı öğretmenler sırasıyla "Ö1, Ö2, Ö3...." şeklinde kodlanmıştır ve temaları desteklemek amacıyla kodlar kullanılarak doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmanın katılımcılarından gelen e-postalar incelenmiş, sorulara verilen yanıtlar üzerinde hiçbir şekilde değişiklik yapılmadan ayrı bir belge üzerine kaydedilmiştir. Kaydedilen belgelerin güvenilirliğini ölçmek amacıyla ikinci bir gözlemciden rastgele 5 e-posta seçmesini ve katılımcıların gönderdikleri yanıtlar ile araştırmacının veri kayıtlarını

karşılaştırması istenmiştir. Araştırmacı ve gözlemcinin veri kayıtları karşılaştırılmış ve güvenilirlik %100 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların yanıtları aktarılan belge üzerinde soru soru bir araya getirilmiştir. Yani her bir sorunun altına katılımcıların vermiş olduğu yanıtlar toplanmış ve değerlendirilmeye alınmıştır. Değerlendirmeler sonucunda tema ve alt temalar belirlenmiş, alt temaların söylenme sıklığına bakılmış ve bu analizler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

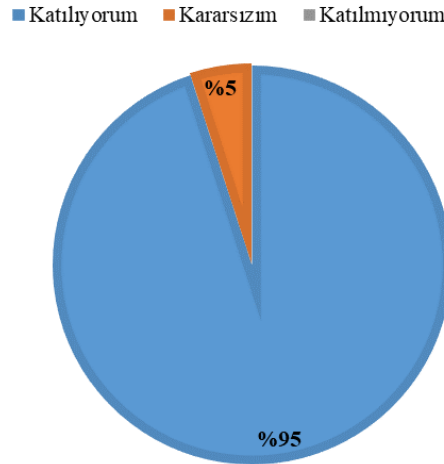
## Bulgular

Araştırma bulguları iki ayrı bölüm altında verilmiştir. İlk olarak katılımcıların doldurmuş olduğu çevrimiçi anket bulguları grafiklerle analiz edilmiştir. İkinci bölümde ise görüşme sorularına öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtlar doğrultusunda tema ve alt temalar yer almaktadır.

### Birinci Bölüm: Anket Bulguları

Araştırma sürecinde katılımcılara bulguları desteklemek, daha detaylı bilgiler elde etmek amacıyla çevrimiçi bir anket uygulanmıştır. Anket sonuçları frekans ve yüzde olarak hesaplanmış ve grafiklerle analiz edilmiştir.

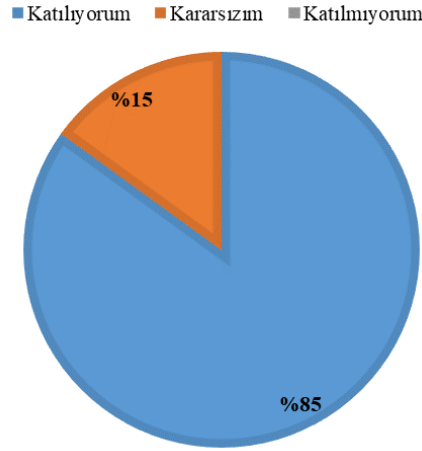
Özel eğitim öğretmenlerinin doldurmuş olduğu anketin 1. maddesi “*Özel gereksinimli çocuklar akran zorbalığına uğrarlar*” şeklindedir. Öğretmenlerden bu maddeye “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” yanıtlarından birini seçmesi beklenmiştir. Bu maddeye özel eğitim öğretmenlerinin verdiği yanıtlar Şekil 2’de sunulmuştur. Araştırmaya katılan 20 özel eğitim öğretmeninden 19’u (%95) “Katılıyorum” seçeneğini 1’i (%5) ise “Kararsızım” seçeneğini işaretlemiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin verdikleri bu cevaplar yetersizliğe sahip olan öğrencilerin akran zorbalığına uğradıklarını gösterir niteliktedir.



Şekil 2. “Özel gereksinimli çocuklar akran zorbalığına uğrarlar” maddesine ilişkin yanıtlar

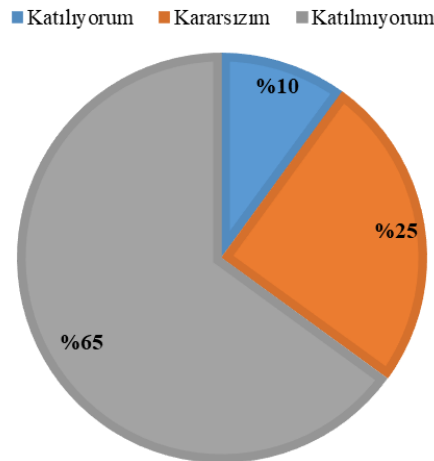
Özel eğitim öğretmenlerinin doldurmuş olduğu anketin 2. maddesi “*Özel gereksinimli çocuklar normal gelişim gösteren çocuklara kıyasla daha çok akran zorbalığına uğrarlar*” şeklindedir. Öğretmenlerden bu maddeye “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” yanıtlarından birini seçmesi beklenmiştir. Bu maddeye özel eğitim öğretmenlerinin verdiği yanıtlar Şekil 3’te sunulmuştur. Araştırmaya katılan 20 özel eğitim öğretmeninden 17’si (%85) “Katılıyorum” seçeneğini 3’ü (%15) ise “Kararsızım” seçeneğini

işaretlemiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar özel gereksinimli öğrencilerin tanımayan akranlarına kıyasla daha çok zorbalığa uğradıklarını gösterir niteliktedir.



**Şekil 3.** “Özel gereksinimli çocuklar normal gelişim gösteren çocuklara kıyasla daha çok akran zorbalığına uğrarlar” maddesine ilişkin yanıtlar

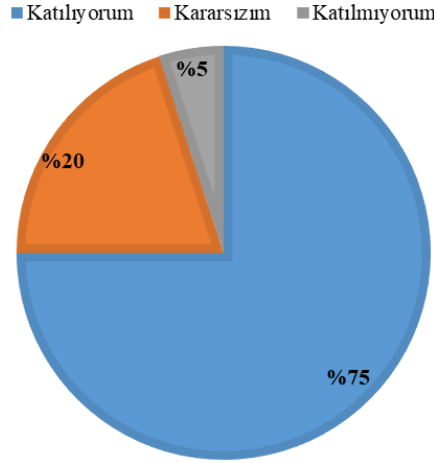
Özel eğitim öğretmenlerinin doldurmuş olduğu anketin 3. maddesi “*Özel gereksinimli çocuklar en çok kendileri gibi tanı almış akranları tarafından zorbalığa uğrarlar*” şeklindedir. Öğretmenlerden bu maddeye “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” yanıtlarından birini seçmesi beklenmiştir. Bu maddeye özel eğitim öğretmenlerinin verdiği yanıtlar Şekil 4’te sunulmuştur. Araştırmaya katılan 20 özel eğitim öğretmeninden 13’ü (%65) “Katılmıyorum” seçeneğini, 5’i (%25) “Kararsızım” seçeneğini, 2’si (%10) ise “Katılıyorum” yanıtını işaretlemiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin verdikleri cevaplar yetersizliği olan öğrencilerin kendisi gibi tanı almış diğer akranları tarafından zorbalığa uğramadığını gösterir niteliktedir.



**Şekil 4.** “Özel gereksinimli çocuklar en çok kendileri gibi tanı almış akranları tarafından zorbalığa uğrarlar” maddesine ilişkin yanıtlar

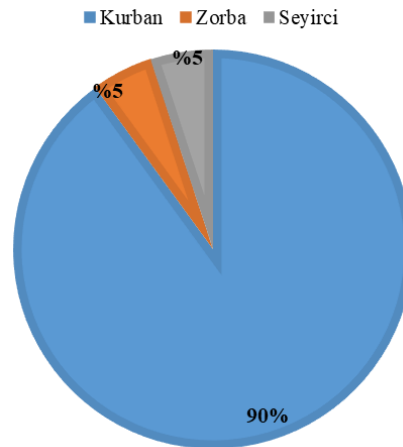
Özel eğitim öğretmenlerinin doldurmuş olduğu anketin 4. maddesi “*Özel gereksinimli çocuklar en çok normal gelişim gösteren akranları tarafından zorbalığa uğrarlar*” şeklindedir. Öğretmenlerden bu maddeye “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” yanıtlarından birini seçmesi beklenmiştir. Bu maddeye özel eğitim öğretmenlerinin

verdiği yanıtlar Şekil 5'te sunulmuştur. Araştırmaya katılan 20 özel eğitim öğretmeninden 15'i (%75) "Katılıyorum" seçeneğini, 4'ü (%20) "Kararsızım" seçeneğini, 1'i (%5) ise "Katılmıyorum" yanıtını işaretlemiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin verdikleri cevaplar yetersizliği olan öğrencilerin en çok normal gelişim gösteren akranları tarafından zorbalığa uğradığını gösterir niteliktedir.



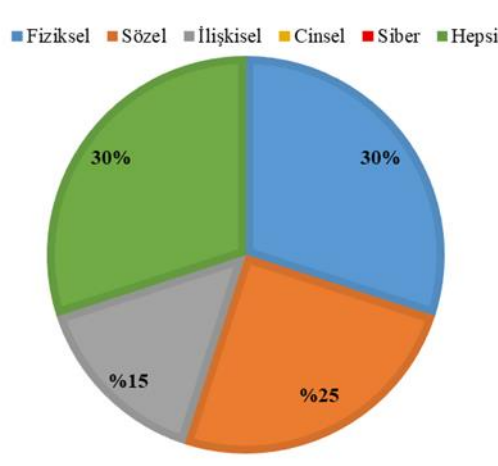
**Şekil 5.** "Özel gereksinimli çocuklar en çok normal gelişim gösteren akranları tarafından zorbalığa uğrarlar" maddesine ilişkin yanıtlar

Özel eğitim öğretmenlerinin doldurmuş olduğu anketin 5. maddesinde "Yetersizliği olan öğrencilerin akran zorbalığına katılma durumlarını düşündüğünüzde en çok hangi rolde olduklarını gözlemlediniz?" şeklinde bir soru yer almaktadır. Öğretmenlerden bu maddeye "Kurban (zorbalığa uğrayan)", "Zorba (zorbalığı yapan)", "Seyirci (zorbalığa katılmayan-izleyici)" yanıtlarından birini seçmesi beklenmiştir. Bu maddeye özel eğitim öğretmenlerinin verdiği yanıtlar aşağıdaki Şekil 6'da sunulmuştur. Araştırmaya katılan 20 özel eğitim öğretmeninden 18'i (%90) "Kurban" seçeneğini, 1'i (%5) "Zorba" seçeneğini, 1'i (%5) ise "Seyirci" işaretlemiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin verdikleri cevaplar yetersizliği olan öğrencilerin akran zorbalığına katılma durumlarında çoğunlukla kurban rolünde olduklarını yani zorbalığa uğrayan kişi olduklarını göstermektedir.



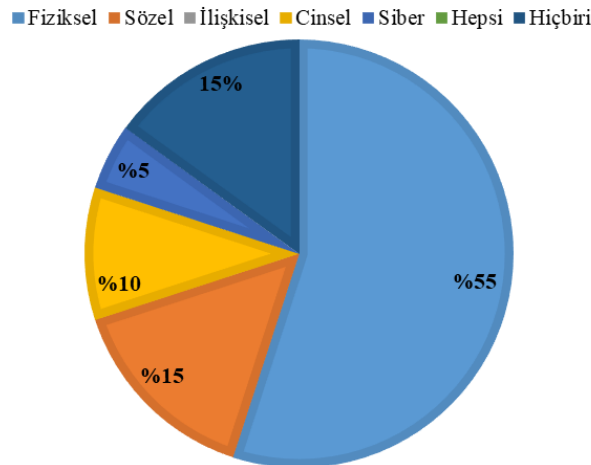
**Şekil 6.** Özel gereksinimli öğrencilerin zorbalık rolleri

Özel eğitim öğretmenlerinin doldurmuş olduğu anketin 6. maddesinde “Yetersizliği olan öğrencilerin en çok hangi tür akran zorbalığı kurbanı olduğunuzu gözlemlediniz?” şeklinde bir soru yer almaktadır. Öğretmenlerden bu maddeye “Fiziksel Zorbalık”, “Sözel Zorbalık”, “İlişkisel Zorbalık”, “Cinsel Zorbalık”, “Siber Zorbalık” ve “Hepsi” yanıtlarından birini seçmesi beklenmiştir. Bu maddeye özel eğitim öğretmenlerinin verdiği yanıtlar Şekil 7’de sunulmuştur. Araştırmaya katılan 20 özel eğitim öğretmeninden 6’sı (%30) “fiziksel zorbalık” seçeneğini, 5’i (%25) “Sözel Zorbalık” seçeneğini, 3’ü (%15) “İlişkisel Zorbalık” seçeneğini ve 6’sı (%30) ise “Hepsi” yanıtını işaretlemiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin verdikleri cevaplar yetersizliği olan öğrencilerin çoğunlukla fiziksel zorbalığa ve sözel zorbalığa uğradıklarını gösterir niteliktedir. Ayrıca katılımcıların büyük bir bölümü ise öğrencilerinin zorbalık türlerinden hepsine uğradıklarını belirtmişlerdir.



Şekil 7. Özel gereksinimli öğrencilerin en çok uğradığı akran zorbalığı türleri

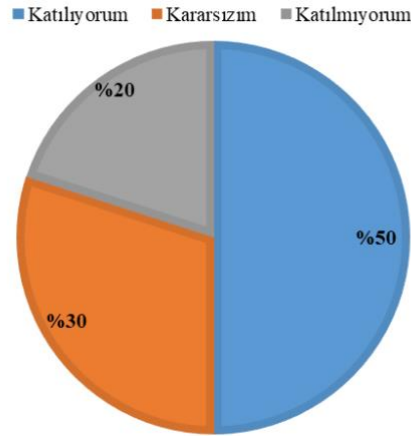
Özel eğitim öğretmenlerinin doldurmuş olduğu 7.maddesinde “Yetersizliği olan öğrencilerin en çok hangi tür akran zorbalığını yaptığını gözlemlediniz?” şeklinde bir soru yer almaktadır. Öğretmenlerden bu maddeye “Fiziksel Zorbalık”, “Sözel Zorbalık”, “İlişkisel Zorbalık”, “Cinsel Zorbalık”, “Siber Zorbalık”, “Hepsi” ve “Hiçbiri” yanıtlarından birini seçmesi beklenmiştir. Bu maddeye özel eğitim öğretmenlerinin verdiği yanıtlar Şekil 8’de sunulmuştur.



Şekil 8. Özel gereksinimli öğrencilerin en çok yaptığı akran zorbalığı türleri

Araştırmaya katılan 20 özel eğitim öğretmeninden 11'i (%55) "fiziksel zorbalık" seçeneğini, 3'ü (%15) "Sözel Zorbalık" seçeneğini, 2'si (%10) "Cinsel Zorbalık" seçeneğini, 1'i (%5) ise "Siber Zorbalık" yanıtını araştırmacıyla paylaşmıştır. Katılımcılardan 3'ü (%15) ise "Hiçbiri" yanıtını vermiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin bu soruya vermiş olduğu yanıtlar incelendiğinde altıncı maddedeki sorunun yanıtı ile benzerlik gösterdiği göze çarpmaktadır. Yetersizliği olan öğrenciler hem kurban hem de zorba rolünü üstlendikleri zorbalıklarda en çok fiziksel zorbalığa ve ardından da sözel zorbalığa karışmaktadır.

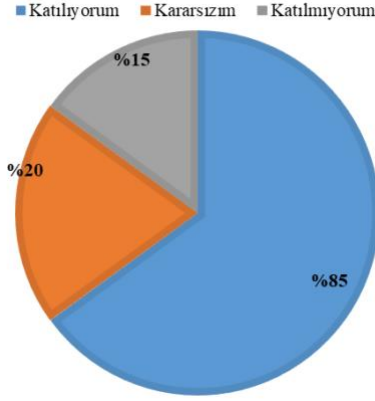
Özel eğitim öğretmenlerinin doldurmuş olduğu anketin 8. maddesi "*Özel gereksinimli öğrencilerin uğradıkları akran zorbalıkları sınıf seviyesi arttıkça artmaktadır*" şeklindedir. Öğretmenlerden bu maddeye "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" yanıtlarından birini seçmesi beklenmiştir. Bu maddeye özel eğitim öğretmenlerinin verdiği yanıtlar Şekil 9'da sunulmuştur. Araştırmaya katılan 20 özel eğitim öğretmeninden 10'u (%50) "Katılıyorum" seçeneğini, 6'sı (%30) "Kararsızım" seçeneğini, 4'ü (%20) ise "Katılmıyorum" yanıtını işaretlemiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin verdikleri cevaplar yetersizliği olan öğrencilerin sınıf seviyeleri arttıkça daha çok akran zorbalığına uğradıkları ile ilgili bilgi vermektedir.



**Şekil 9.** "Özel gereksinimli öğrencilerin uğradıkları akran zorbalıkları sınıf seviyesi arttıkça artmaktadır" maddesine ilişkin yanıtlar

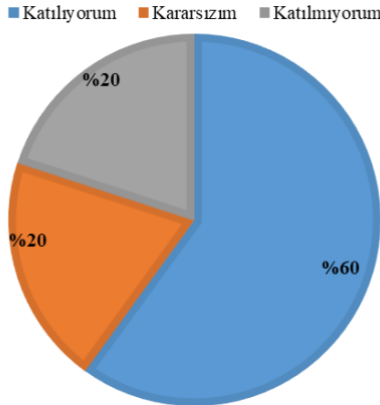
Özel eğitim öğretmenlerinin doldurmuş olduğu anketin dokuzuncu 9. maddesi "*Özel gereksinimli öğrencilerin yaşamış oldukları akran zorbalıkları aldıkları tanı kategorisine göre farklılaşmaktadır*" şeklindedir. Öğretmenlerden bu maddeye "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" yanıtlarından birini seçmesi beklenmiştir. Bu maddeye özel eğitim öğretmenlerinin verdiği yanıtlar Şekil 10'da sunulmuştur. Araştırmaya katılan 20 özel eğitim öğretmeninden 13'ü (%85) "Katılıyorum" seçeneğini, 4'ü (%20) "Kararsızım" seçeneğini, 3'ü (%15) ise "Katılmıyorum" yanıtını işaretlemiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin verdikleri cevaplar yetersizliği olan öğrencilerin uğramış oldukları zorbalığın aldıkları tanı kategorisine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.





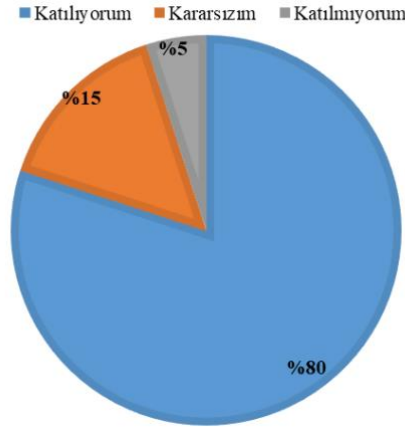
**Şekil 10.** “Özel gereksinimli öğrencilerin yaşamış oldukları akran zorbalıkları aldıkları tanı kategorisine göre farklılaşmaktadır” maddesine ilişkin yanıtlar

Özel eğitim öğretmenlerinin doldurmuş olduğu anketin 10. maddesi “Özel gereksinimli öğrencilerin yaşamış oldukları akran zorbalıkları cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır” şeklindedir. Öğretmenlerden bu maddeye “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” yanıtlarından birini seçmesi beklenmiştir. Bu maddeye özel eğitim öğretmenlerinin verdiği yanıtlar Şekil 11’de sunulmuştur. Araştırmaya katılan 20 özel eğitim öğretmeninden 12’si (%60) “Katılıyorum” seçeneğini, 4’ü (%20) “Kararsızım” seçeneğini, 4’ü (%20) ise “Katılmıyorum” yanıtını işaretlemiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin verdikleri cevaplar yetersizliği olan öğrencilerin uğradıkları akran zorbalıklarının cinsiyetlerine göre farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır.



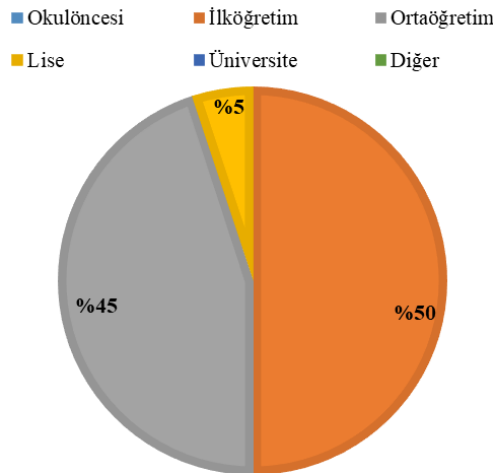
**Şekil 11.** “Özel gereksinimli öğrencilerin yaşamış oldukları akran zorbalıkları cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır” maddesine ilişkin yanıtlar

Özel eğitim öğretmenlerinin doldurmuş olduğu anketin 11. maddesi “Özel gereksinimli öğrencilerin uğradıkları akran zorbalıklarının türü cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır” şeklindedir. Öğretmenlerden bu maddeye “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” yanıtlarından birini seçmesi beklenmiştir. Bu maddeye özel eğitim öğretmenlerinin verdiği yanıtlar Şekil 12’de sunulmuştur. Araştırmaya katılan 20 özel eğitim öğretmeninden 16’sı (%80) “Katılıyorum” seçeneğini, 3’ü (%15) “Kararsızım” seçeneğini, 1’i (%5) ise “Katılmıyorum” yanıtını işaretlemiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin verdikleri bu cevaplar yetersizliği olan öğrencilerin maruz kaldığı zorbalıkların türünün cinsiyetlerine göre değiştiğini gösterir niteliktedir.



**Şekil 12.** “Özel gereksinimli öğrencilerin uğradıkları akran zorbalıklarının türü cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır” maddesine ilişkin yanıtlar

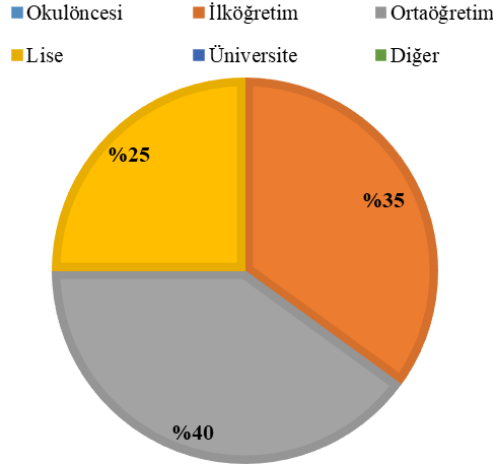
Özel eğitim öğretmenlerinin doldurmuş olduğu 12. maddesinde “*Yetersizliği olan öğrenciler sizce en çok hangi sınıf düzeyinde akran zorbalığına uğramaktadır?*” şeklinde bir soru yer almaktadır. Öğretmenlerden bu maddeye “Okulöncesi”, “İlköğretim”, “Ortaöğretim”, “Lise”, “Üniversite”, “Diğer” yanıtlarından birini seçmesi beklenmiştir. Bu maddeye özel eğitim öğretmenlerinin verdiği yanıtlar Şekil 13’te sunulmuştur. Araştırmaya katılan 20 özel eğitim öğretmeninden 10’u (%50) “İlköğretim” seçeneğini, 9’u (%45) “Ortaöğretim” seçeneğini, 1’i (%5) ise “Lise” yanıtını işaretlemiştir. Okulöncesi, üniversite ve diğer seçeneklerini ise hiçbiri işaretlememişlerdir. Özel eğitim öğretmenlerinin verdikleri bu cevaplar yetersizliği olan öğrencilerin çoğunlukla ilk ve orta öğretimde akranları tarafından zorbalığa uğradıklarını ortaya koymaktadır.



**Şekil 13.** Özel gereksinimli öğrencilerin uğradıkları akran zorbalıklarının sınıf düzeyine göre durumu

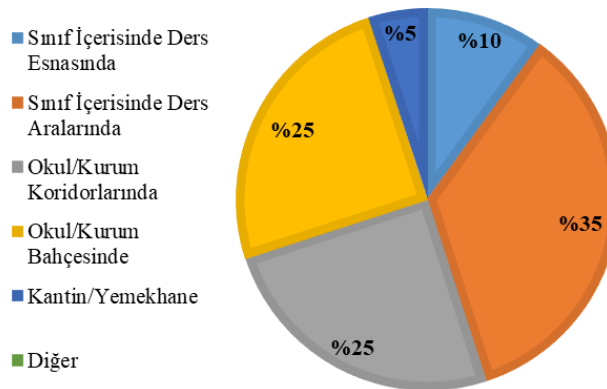
Özel eğitim öğretmenlerinin doldurmuş olduğu 13. maddesinde “*Yetersizliği olan öğrenciler sizce en çok hangi sınıf düzeyinde akranlarına zorbalık yapmaktadır?*” şeklinde bir soru yer almaktadır. Öğretmenlerden bu maddeye “Okulöncesi”, “İlköğretim”, “Ortaöğretim”, “Lise”, “Üniversite”, “Diğer” yanıtlarından birini seçmesi beklenmiştir. Bu maddeye özel eğitim öğretmenlerinin verdiği yanıtlar Şekil 14’te sunulmuştur. Araştırmaya katılan 20 özel eğitim öğretmeninden 8’i (%40) “Ortaöğretim” seçeneğini, 7’si (%35) “İlköğretim” seçeneğini, 5’i (%25) ise “Lise” yanıtını işaretlemiştir. Özel eğitim

öğretmenlerinin verdikleri bu cevaplar yetersizliği olan öğrencilerin çoğunlukla ilk ve orta öğretimde akranlarına zorbalık uyguladıklarını göstermektedir. Ancak katılımcıların anketin 14. maddesindeki cevapları ile bu soruya verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında yetersizliği olan öğrencilerin lise düzeyinde akran zorbalığına uğramaktan daha çok yaptıkları söylenebilir.



**Şekil 14.** Özel gereksinimli öğrencilerin uğradıkları akran zorbalıklarının sınıf düzeyine göre durumu

Özel eğitim öğretmenlerinin doldurmuş olduğu anketin 14. maddesinde “*Yetersizliği olan öğrencinizin en çok hangi ortamlarda akran zorbalığına maruz kaldığını gözlemlediniz?*” şeklinde bir soru yer almaktadır. Öğretmenlerden bu maddeye “Sınıf İçerisinde Ders Esnasında”, “Sınıf İçerisinde Ders Aralarında”, “Okul/Kurum Koridorlarında”, “Kantinde”, “Okul/Kurum Bahçesinde”, “Diğer” yanıtlarından birini seçmesi beklenmiştir (Şekil 15). Araştırmaya katılan 20 özel eğitim öğretmeninden 7’si (%35) “Sınıf İçerisinde Ders Aralarında” seçeneğini, 5’i (%25) “Okul/Kurum Bahçesinde” seçeneğini, 5’i (%25) “Okul/Kurum Koridorlarında”, 2’si (%10) “Sınıf İçerisinde Ders Esnasında”, 1’i (%5) ise “Kantin/Yemekhane” yanıtını işaretlemiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin verdikleri bu cevaplar yetersizliği olan öğrencilerin çoğunlukla sınıf içerisinde ve ders aralarında zorbalığa uğradıklarını göstermektedir. Bu durumu okul/kurumun bahçesinde ve koridorlarında yaşanan zorbalıklar izlemektedir.



**Şekil 15.** Özel gereksinimli öğrencilerin en çok akran zorbalığına uğradıkları ortamlar

## İkinci Bölüm: Görüşme Bulguları

Araştırma sürecinde katılımcılara anket formunun yanı sıra yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlar tema ve alt temalarla birlikte ilerleyen başlıklarda sunulmuştur.

**Özel Gereksinimli Öğrenciler ve Akran Zorbalığı.** Özel eğitim öğretmenlerine yetersizliğe sahip olan öğrencileri ve akran zorbalığı hakkında ne düşündükleri sorulduğunda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu bilgilendirme çalışmalarından söz etmiştir. Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenler normal gelişim gösteren öğrenciler başta olmak üzere öğretmenlere, ailelere, okul idarecilerine ve diğer personellere özel gereksinimli öğrenciler hakkında bilgilendirme çalışmalarının yapılmasının zorbalık davranışlarını azaltabileceği görüşündedir. Örneğin katılımcı öğretmenlerden Ö7 bilgilendirme çalışmaları ile ilgili düşüncelerini *“Yetersizliği olan öğrencilerimizin uğramış oldukları akran zorbalığı normal gelişim gösteren öğrencilerin bilinçsizliğinden kaynaklanıyor bence. Normal gelişim gösteren çocuklara özel gereksinimli öğrencileri daha iyi tanıtırsak, onlarla olumlu iletişim kurabilecekleri aktiviteler planlarsak zorbalığı bitirme olasılığımız artacaktır.”* Ö12 ise *“Uygulama okulunda sınıf içerisinde öğrenciler birbirlerine karşı herhangi bir zorbalıkta bulunmamaktadır. Ancak normal gelişim gösteren karşı okulumuzdaki öğrenciler öğrencilerimizin durumunun farkında değildir. En çok zorbalığı normal gelişim gösteren öğrenciler özel gereksinimli öğrencilere yapmaktadır. Çünkü bu öğrenciler, özel gereksinim ile ilgili yeterli bilgiye sahip değildirler. Normal gelişim gösteren öğrencileri özel gereksinimli öğrencilerimizin durumu hakkında bilinçlendirmeli, küçük yaşlardan başlayarak bilgilendirme çalışmaları yapabiliriz.”* cümleleri ile ifade etmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerden Ö5 ve Ö15 ise konuya farklı bir yönden bakmışlardır. Öğretmenlerimiz özel gereksinimli öğrencilerin yaptığı ve maruz kaldığı akran zorbalıklarının bu öğrencilerin sahip olduğu bazı sınırlılıklarından kaynaklandığını söylemişlerdir. Ö15 konu ile ilgili düşüncelerini *“Özellikle orta ağır özel gereksinimli çocuklar bazı ifade edici dil problemlerine sahip oldukları için isteklerini tam anlamıyla anlatamamanın verdiği rahatsızlıktan dolayı fiziksel zorbalığa başvurmuşlardır. Sözel iletişimi geliştirici çalışmalar yapmak, o çalışmalar verimli olmuyorsa çocukla çok fazla zaman geçirerek bedensel iletişim geliştirmek zorbalığın önüne geçmekte faydalı olmaktadır.”* cümleleri ile belirtmiştir.

**Tablo 2.** Zorbalığı azaltmak için önerilen bilgilendirme çalışmaları

Bilgilendirme Çalışmaları	F
Normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik bilgilendirme çalışmaları	15
Öğretmenlere yönelik bilgilendirme çalışmaları	5
Ailelere yönelik bilgilendirme çalışmaları	4
İdarecilere ve diğer okul personellere yönelik bilgilendirme çalışmaları	1
Toplumun geneline yönelik bilgilendirme çalışmaları	1

**Özel Gereksinimi Olan ve Olmayan Öğrencilerin Akran Zorbalığı Durumları Arasındaki Farklar.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi özel gereksinimli öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrencilerin katıldıkları akran zorbalığı durumlarını düşündüklerinde bu öğrencilerin aralarında bir fark olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler, Tablo 3’te görüldüğü gibi zorbalığın amacı, zorbalığın türü, zorbalığın yoğunluğu ve zorbalıkla baş etme yönünden iki grup öğrenci arasında farklılıklar olduğu görüşündedir.

Katılımcı 10 öğretmen, özel gereksinimli öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrencilerin akran zorbalığı durumlarının yoğunluk bakımından farklılık gösterdiğini

belirtmişlerdir. Bu öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin sahip oldukları yetersizliklerden dolayı daha fazla zorbalığa maruz kaldığı düşüncesindedir. Bu konuya ilişkin örneğin; Ö6 *“Normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla özel gereksinimli öğrenciler daha sık akran zorbalığına uğramaktadır. Özel gereksinimli öğrenciler akademik becerilerde yaşadıkları sınırlılıklara ilave olarak sosyal becerilerde de yaşadıkları yetersizlikler dolayısıyla içinde buldukları toplumun onlardan bekledikleri sosyal ve toplumsal rolleri tam olarak karşılayamazlar. Bu sebeple olaylar ve durumlar karşısında istedik tepkileri veremeyebilirler. Bundan dolayı akranlarının zorbalıkları karşısında olası bir hedef haline gelmekte ve savunmasız kalmaktadırlar.”* Ö4 ise *“Özel gereksinimleri olan öğrenciler sahip oldukları sınırlılıklardan ve özelliklerinden dolayı normal gelişim gösteren öğrenciler tarafından kendileri gibi görünmedikleri için daha fazla akran zorbalığına maruz kalmaktadır.”* şeklinde düşüncelerini dile getirmişlerdir.

**Tablo 3.** Özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin zorbalık durumları farklılıkları

Zorbalık durumları arasındaki farklar	F
Zorbalığın yoğunluğu bakımından farklılıklar	10
Zorbalıkla baş etme yolları bakımından farklılıklar	6
Zorbalığın amacı bakımından farklılıklar	5
Zorbalığın türü bakımından farklılıklar	1

Araştırmaya katılan 6 öğretmen özel gereksinimli öğrencilerin zorbalığa uğradıkları zaman bununla genellikle baş edemediklerini, kendilerini koruyamadıklarını ve savunamadıklarını düşünmektedir. Bu öğretmenler ayrıca normal gelişimli öğrencilerin zorbalık durumlarıyla çeşitli yollarla baş etmeye çalıştığını ancak bu durumun yetersizliği olan öğrencilerde aynı şekilde olmadığını belirtmişlerdir. Bu konuda Ö10 *“Yaygın gelişim gösteren öğrenciler kendilerini ifade edebilen yani başlarına bir şey gelirse bunu dile getirebilen öğrencilerdir. Özel gereksinimi öğrencilerde bu durum daha farklıdır. Kendilerini ifade edemeyen öğrenciler bunu dile getirmekte zorlanır ya da hiç söyleyemez.”*, Ö14 *“Normal gelişim gösteren öğrenciler zorbalığa tepki gösterip kendini ifade edebilir, öğretmenine ve ailesine anlatabilir ancak özel gereksinimli öğrenciler kendini koruyamaz, tam olarak ifade edemez.”*, Ö18 ise *“Akran zorbalığına uğrayan normal gelişim gösteren çocuklar genelde kendilerini ifade edebiliyor, bir büyüğüne durumu anlatabiliyor veya kendisini savunmaya çalışabiliyor. Fakat özel gereksinimli bireyler kendilerini ifade etmekte sıkıntı çektiği gibi kendilerini savunmakta da yetersizler. Bu farkın gelişimsel farklılıklardan dolayı olduğunu düşünüyorum.”* şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerden 5'i özel gereksinimli öğrencilerin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin yapmış oldukları zorbalıkların farklı amaçlarla yapıldığına dikkat çekmiştir. Öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin zorbalık davranışlarının çoğunlukla bilinçsizce yapıldığını belirtirken normal gelişimli akranların ise zorbalığı kasıtlı bir şekilde yaptıklarına dikkat çekmiştir. Ö2, bu konuda *“Zorbalık davranışlarını özel gereksinimli öğrenci genellikle bilinçsiz bir şekilde yaparken, normal öğrenci zorbalığı kasten ve eğlenmek için yapmaktadır.”*, Ö5 ise *“Özel eğitim öğrencilerinde kasti olarak zorbalık yapma amacı yoktur. Fakat normal gelişim gösteren öğrencilerde ciddi olarak karşı tarafı içsel olarak yaralamaya sebep olabilecek söylemler mevcut. Bunun sebebi ise daha ön planda olma, kendini üstün görme isteği olduğunu söyleyebilirim.”* şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Son olarak öğretmenlerden 1'i, zorbalığın türü bakımından iki öğrenci grubu arasındaki farka dikkat çekmiştir. Bu öğretmen özel gereksinimli öğrencilerin fiziksel zorbalığa, normal gelişimli öğrencilerin ise sözel zorbalığa daha sık başvurduğunu belirtmiştir.

**Özel Gereksinimli Öğrencilerin Yaşamış Olduğu Akran Zorbalıklarının Tanılarına Göre Farklılıkları.** Araştırmaya katılan 6 öğretmen yetersizliği olan öğrencilerin yaşamış olduğu akran zorbalığının tanı kategorisine göre değişmediğini belirtmişlerdir. Bu öğretmenler ister zihinsel yetersizliği olsun ister bedensel yetersizliği olsun her öğrencinin bu tanı kategorilerinden bağımsız olarak zorba davranışlara maruz kaldığını düşünmektedir. Tablo 4'te görüldüğü gibi katılımcı 12 öğretmen ise öğrencilerinin sahip oldukları tanıya göre yaşadıkları zorbalıklarda farklılıklar olduğunu belirtmiş olup bu öğretmenlerden 9'u bu farklılıkların özel gereksinimli öğrencinin almış olduğu tanının türünden kaynaklandığını, 3'ü ise yetersizliğin şiddetinden/derecesinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Yetersizliğin türüne göre yaşanan zorbalığın değiştiğini düşünen öğretmenlerden Ö6 "*Yetersizlik türleri özel gereksinimli bireylerin uğradıkları zorbalık tür ve şiddetini etkiler. Örneğin; zihinsel yetersizliği olan bir birey "Geri zekâlı" şeklinde bir ifade ile zorbalığa maruz kalırken işitme ve görme yetersizliği olan bireyler "Kör-Sağır" şeklinde sözel şiddete maruz kalırlar.*", Ö4 "*Zihin yetersizliği olan ve otizmlili olan çocukların daha fazla akran zorbalığına maruz kaldıklarını düşünüyorum.*", Ö7 "*Benim sınıfta bilişsel yönden iyi düzeyde olan bir işitme engelli bir öğrencim var, bu öğrencim zihinsel yetersizlik tanısı alan diğer öğrencilerimle öğretim yaptığımız esnada tembel vb. tabirler kullanarak dalga geçiyor ve alay ediyor.*" cümleleri ile bu düşüncelerini dile getirmişlerdir. Ayrıca son olarak bu konuda Ö16 ise "*Özel öğrenme güçlüğü tanısı alan bir çocukla zihinsel yetersizlik gösteren bir öğrencinin davranışları aynı olmadığı gibi uğradıkları zorbalık ve zorbalığa verdikleri tepkiler aynı olmaz. O yüzden yetersizlik türüne göre zorbalık durumları değişmektedir.*" şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Yetersizliğin dercesine göre yaşanan zorbalık durumlarının farklılaştığını söyleyen öğretmenlerden Ö4 bu düşüncesini "*Bence hafif düzey tanısı alan öğrenciler daha az zorbalığa uğruyorlar. Ağır tanılı öğrenciler kendilerini ifade etme ve savunmada daha yetersiz kalmaktadırlar.*" şeklinde ifade etmiştir. Bu konuda Ö6 ise "*Yetersizlikten etkilenme düzeyleri öğrencilerin kendini savunma düzeyini etkileyeceği için uğradıkları zorbalığın şiddetini de belirler*" cümlesi ile yetersizliğin şiddeti ve zorbalığın ilişkisini ortaya koymuştur.

**Tablo 4.** Tanı kategorisi ve akran zorbalığı arasındaki ilişki

Tanıya göre farklılıklar	F
Yetersizlik türüne göre farklılıklar	9
Yetersizliğin derecesine göre farklılıklar	3

**Özel Gereksinimli Öğrencilerin Yaşamış Olduğu Akran Zorbalıklarının Sınıf Seviyesine ve Yaşa Göre Farklılıkları.** Araştırmaya katılan öğretmenlere yaş ve sınıf seviyesine göre zorba davranışların değişip değişmediği sorulmuştur. Öğretmenlerin hepsi sınıf seviyesi ve yaşa bağlı olarak zorba davranışların değiştiğini söylemişlerdir. Tablo 5'te görüldüğü gibi 9 öğretmen sınıf seviyesi ve yaş arttıkça zorbalığın arttığını belirtmiştir. Ancak bu öğretmenler zorba davranışların ortaokul seviyesinde en yüksek seviyeye gelip liseye doğru azaldığını belirtmişlerdir. Bu konudaki düşüncelerini Ö7 "*İlkokul kademesinde olan öğrencilerin ortaokula doğru ve ortaokul kademesinde farkındalıklarının artması ile zorbalık en üst düzeye çıkmaktadır ve lise döneminde azalmaktadır.*", Ö8 "*Ortaöğretim seviyesindeki çocuklarda genelde gruplaşma ve diğerlerini dışlama daha fazla oluyor. Hele ki bu öğrencinin yetersizliği varsa mutlaka bir eğitim-öğretim yılı içerisinde birden fazla kez zorbalığa uğradığını görüyorum. Örneğin; dışlanma, alaycı bakışlar, lakap takma, dalga geçme vb. Daha ileriki yaşlarda özel eğitim hakkında daha bir farkındalığa sahip olabiliyorlar. Büyük yaş gruplarında ortaöğretime kıyasla daha az zorbalığın yaşandığını düşünüyorum.*" cümleleri ile dile getirmişlerdir.

**Tablo 5.** Sınıf seviyesi ve yaşa bağlı akran zorbalığı

Sınıf seviyesi ve yaşın artmasına bağlı olarak akran zorbalığı değişimi	F
Artan zorbalık	9
Azalan zorbalık	5
Tür değiştiren zorbalık	4
Amaç değiştiren zorbalık	2

Öğretmenlerden 5'i, sınıf ve yaş seviyesi arttıkça öğrencilerin farkındalık ve duyarlılıklarının da arttığını ve buna bağlı olarak zorba davranışların azaldığını düşünmektedir. Bu konuda Ö3 *"Yaş arttıkça akranlar özel gereksinimli öğrenciler hakkında daha çok bilgi sahibi olmaktadırlar. Bu durum onların duyarlılıklarını arttırmakta ve akran zorbalığından uzaklaşmaktadırlar."* şeklinde bilgi vermiştir.

Tablo 5'te görüldüğü üzere katılımcı öğretmenlerden 4'ü, sınıf ve yaş seviyesinin artmasına bağlı olarak zorba davranışların türünün değiştiğine dikkat çekmişlerdir. Öğretmenler küçük yaş gruplarında fiziksel zorbalığın daha fazla olduğunu, yaş ilerledikçe bu zorbalığın yerini daha çok sözel zorbalığa bıraktığını düşünmektedir. Öğretmenlerden Ö15 *"İlkokul seviyesinde genel anlamda bir iletişim kanalı olmadığından dolayı daha çok fiziksel zorbalık görülmektedir. Ortaokul ve lise seviyelerinde çeşitli sözel bedensel iletişim kanalı oluşmuşsa zorbalık türü değişkenlik gösterebilmektedir. Fiziksel zorbalık yerine dalga geçme gibi sözel zorbalıklar da gözlemlenebilmektedir."*, Ö11 *"Fiziksel şiddet yerini sözel şiddete doğru değiştirebiliyor."* cümleleri ile kendilerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu konuda Ö6, yaş arttıkça sözel ve fiziksel şiddetin yerini cinsel zorbalığa bıraktığını *"Temel eğitim (Okul Öncesi-İlkokul-Ortaokul) düzeyinde itme-çekme vb. gibi fiziksel ve lakap takma gibi sözel şiddet davranışlar ile karşılaşan özel gereksinimli birey, lise düzeyinde ergenlikten dolayı akranları tarafından daha çok cinsel zorbalığa maruz kalırlar."* şeklinde belirtmiştir.

Son olarak 2 öğretmen ise sınıf ve yaş seviyesi arttıkça zorba davranışların nedenlerinin değiştiğine vurgu yapmışlardır. Küçük yaş gruplarında öğrencilerin akranlarına istem dışı zorba davranışlarında bulduklarını ama yaş arttıkça yapılan zorbalıkların daha bilinçli olduğunu söylemişlerdir.

**Özel Gereksinimli Öğrencilerin Yaşamış Olduğu Akran Zorbalıklarının Cinsiyete Göre Farklılıkları.** Araştırmaya katılan 16 öğretmen akran zorbalığının cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşabileceği görüşünderken 4 öğretmen zorba davranışların cinsiyet ile ilişkisi olmadığını belirtmiştir. Cinsiyet ve zorbalığın ilişkisi olduğunu düşünen öğretmenler; bu düşüncelerini zorbalığın yaygınlığı, zorbalığın türü, zorbalığın kurbanı yönünden değerlendirmişlerdir. Tablo 6'da görüldüğü üzere öğretmenlerden 5'i cinsiyete bağlı olarak özel gereksinimli öğrencilerin uğramış oldukları zorbalıkların türünün değiştiğine vurgu yapmıştır. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenler fiziksel zorbalığın erkek öğrenciler arasında sözel zorbalığın ise kız öğrenciler arasında daha yaygın olduğu düşüncesinde olduğu görüşündedir. Bu konuda Ö10 *"Erkek öğrencilerde zorba davranışların daha çok fiziksel olduğunu düşünüyorum fakat kız öğrencilerde akran zorbalığı daha çok sözel olabiliyor"*, Ö17 *"Fiziksel zorbalığın daha çok erkek öğrenciler arasında, sözel (dalga geçme, alay etme gibi) zorbalıkların ise daha çok kız öğrenciler arasında yaygın olduğunu düşünüyorum."*, Ö20 *"Cinsiyet bakımından zorbalığı değerlendirdiğimizde; zorbalığın türüne göre farklılar yaşanmaktadır. Fiziksel zorbalık erkekler arasında daha yaygınken, sözel zorbalık kızlar arasında daha fazla olabilmektedir."* şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerden 2'sinin kız öğrencilerin cinsel zorbalığa daha fazla uğradığı görüşündedir. Ö6 *"Kız öğrencilerin cinsel zorbalığa daha sık uğradığını görmekteyim"*, Ö19 *"Yaşanılan zorbalıkları değerlendirdiğimde kız öğrencilerin cinsel zorbalığa yaşadığına"*

*daha çok şahit oldum*” cümleleri ile kız öğrencilerin yaşadıkları cinsel zorba davranışlara dikkat çekmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerden 5’inin akran zorbalığını kurban yönünden değerlendirdikleri görülmektedir. Bu öğretmenler, kız öğrencilerin akran zorbalığına daha fazla maruz kaldığı düşüncesindedir. Ö3 konuya ilişkin *“Kız çocuklarına daha çok akran zorbalığı olduğunu düşünmekteyim.”* cümlesini kurmuştur. Bu 5 öğretmenin aksine katılımcı 3 öğretmen ise zorba davranışların mağdurlarının sıklıkla erkek öğrenciler olduğunu düşünmektedir. Son olarak öğretmenlerden 2’si akran zorbalığının erkek öğrenciler arasında daha fazla yaygın olduğunu belirtmiştir.

**Tablo 6.** Cinsiyete bağlı akran zorbalığı

Cinsiyet ve akran zorbalığı ilişkisi	F
Tür değiştiren zorbalık	5
Kurbanın kız öğrenci olduğu zorbalık	5
Kurbanın erkek öğrenci olduğu zorbalık	3
Erkek öğrenciler arasında daha yaygın olan zorbalık	2

### **Özel Gereksinimli Öğrencilerin Yaşamış Olduğu Akran Zorbalıklarının Türü.**

Araştırmaya katılan öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin birden fazla türde zorbalıkla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Tablo 7 incelendiğinde, özel gereksinimli öğrencilerin en çok karşılaştıkları zorbalık türlerinin sırasıyla sözel, fiziksel ve ilişki zorbalık olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerden 2’si kız öğrencilerin en çok cinsel zorbalığa maruz kaldığını düşünürken diğer 2’si ise zorbalığın her türünü bu öğrencilerin yaşadığına dikkat çekmiştir.

**Tablo 7.** Öğrencilerin yaşadıkları zorbalık türleri

Yaygın olan zorbalık türleri	F
Sözel zorbalık	15
Fiziksel zorbalık	10
İlişkisel zorbalık	4
Hepsi	2

**Özel Gereksinimli Öğrencilerin Akran Zorbalığı ile Baş Etme Yolları.** Katılımcı öğretmenlerden 11’i özel gereksinimli öğrencilerin zorba davranışlar karşısında çözüm aradıklarını, 9’u ise bu öğrencilerin genellikle sessiz kalıp, hiçbir şey yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Kurban olan özel gereksinimli öğrencilerin zorbalık karşısında hiçbir şey yapmadıklarını düşünen öğretmenlerden Ö5 *“Özel gereksinimli öğrencilerim zorbalığa uğradıklarında sessiz kalıyorlar, kimseye bir şey söylemiyorlar ve içlerine kapanıyorlar”*, Ö6 *“Öğrencilerim zorba davranışlar karşısında genellikle tepkisiz kalıyorlar, ben bu davranışları gördüğümde öğrencilerimi korumaya çalışıyorum”* şeklinde kendilerini ifade etmişlerdir.

Tablo 8’de görüldüğü üzere öğrencilerin zorba davranışlarla çeşitli yollar baş etmeye çalıştıklarını düşünen öğretmenlerden 4’ü bu öğrencilerin zorbalığa uğradıklarında ortamdaki kaçtıklarını, uzaklaştıklarını gözlemlemişlerdir. Ö1 bu konuda *“Öğrencim teneffüste diğer normal gelişim gösteren akranları tarafından zorba davranışlara uğruyor. Bu davranışlar karşısında öğrencim hemen sınıfa koşarak o ortamdaki kaçıyor.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerden diğer 4’ü ise bu öğrencilerin maruz kaldığı davranışa karşılık kendi öğrencilerin de aynı davranışı sergilediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcı 3 öğretmen ise kurban olan öğrencilerinin zorba davranışlar karşısında kendilerine şikâyete geldiklerini söylemişlerdir.



**Tablo 8.** Zorba davranışlarla baş etme yolları

Zorba davranış karşısında yapılanlar	F
Ortamdan kaçma ve uzaklaşma	4
Zorba davranışa aynı davranışla karşılık verme	4
Öğretmene şikâyet etme	3
Rehberlik servisine başvurma	1

**Özel Gereksinimli Çocukların Uğramış Oldukları Akran Zorbalıklarının Önlemeye Yönelik Öğretmenlerin Önerileri.** Özel gereksinimli öğrencilerin yaşadıkları akran zorbalıklarının önlenmesi için katılımcı öğretmenlerin önerileri değerlendirilmiştir. Bu öneriler Tablo 9'da verilmiş olup, bu tablo incelendiğinde 15 öğretmenin zorba davranışlarla farkındalığın artırılması ile baş edilebileceği görüşünde olduğu görülmektedir. Öğretmenler, öncelikle normal gelişim gösteren öğrenciler ve ailelerinin özel gereksinimli öğrenciler ile ilgili bilgilendirilmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Öğretmenler düzenlenecek olan çeşitli seminerler, eğitimler ve toplantıların okullardaki normal gelişim gösteren öğrencilerin ve ailelerinin özel eğitime karşı olan duyarlılıklarının artıracağını düşünmektedirler. Farkındalık çalışmalarının sadece öğrenci ve ailelere değil toplumun geneline yönelik yapılması da katılımcı öğretmenlerin önerileri arasındadır. Bu konuda Ö4 *“Akran zorbalığının önüne eğitimlerle geçebiliriz. Özellikle normal gelişim gösteren öğrenciler ve bu öğrencilerin aileleri eğitilmelidir. Farkındalığın artması ile akran zorbalıkları azalacaktır.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Katılımcı öğretmenlerden 3'ü farkındalık çalışmalarına ek olarak empati çalışmalarına okullarda yer verilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu öğretmenler normal gelişim gösteren öğrencilerin kendilerini özel gereksinimli akranının yerine koymayı öğrenmesinin zorba davranışlarla mücadele konusuna katkı sağlayacağı görüşündedir. Empati çalışmaları konusunda Ö7 *“Zorba davranışları empati çalışmaları ile ortadan kaldırmamız mümkündür. Normal gelişim gösteren öğrencilerin empati kurma yönü çeşitli eğitimlerle, drama çalışmalarıyla, tiyatro gösterileriyle, çizgi filmlerle geliştirilmelidir. Kendini yetersizliği olan öğrencinin yerine koyan akranların bir daha zorbalık yapmayacağı görüşündeyim”* şeklinde görüşlerini bildirmiştir. Ayrıca diğer katılımcı 3 öğretmen ise davranış değiştirme çalışmalarının yapılarak zorba davranışların önüne geçilebileceği görüşündedir. Son olarak öğretmenlerden 1'i okullarda çeşitli denetimlerin yapılması gerektiği, bu denetimler sayesinde akran zorbalığının azalacağı düşüncesindedir.

**Tablo 9.** Zorba davranışları önleme yönelik öğretmenler önerileri

Zorba davranışları önleme yolları	F
Farkındalık geliştirme çalışmaları	15
Davranış değiştirme çalışmaları	3
Empati kurma çalışmaları	3
Denetim çalışmaları	1

### Tartışma

Bu araştırmada yetersizliği olan öğrencilerin yaşamış oldukları akran zorbalıklarını özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak derinlemesine incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilere kıyasla daha fazla zorbalığa uğradıklarını, uğradıkları bu zorbalıkların sıklıkla normal gelişim gösteren akranları tarafından yapıldığını göstermektedir. Akran zorbalığı durumlarında yetersizliği olan öğrencilerin sıklıkla kurban rolünde oldukları, bu rollerdeyken genellikle sözel ve fiziksel zorbalığa maruz

kaldıkları belirlenmiştir. Yaşanılan bu zorbalıkların ortaokul düzeyinde çok fazla olduğu, lise ve sonrasında ise artan toplumsal bilinçle zorba davranışların azaldığı öğretmen görüşleri ile ortaya konmuştur. Ayrıca cinsiyet değişkenlerine bakıldığında, zorba davranışların kız öğrencilere daha fazla yapıldığı, kız öğrencilere sözel ve erkek öğrencilere ise fiziksel zorbalığın daha fazla yaşatıldığı görülmektedir. Zorbalığa uğrayan bu öğrencilerin genellikle zorbalık karşısında sessiz kaldıkları görülürken öte yandan ise bu zorbalıkla baş etmek için ortamdan kaçma, aynı zorban davranışla karşılık verme ve öğretmene şikâyet etme gibi davranışlarla zorbalığa çözüm aradıkları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler akran zorbalığını ortadan kaldırmak için farkındalık, empati, davranış değiştirme ve denetim çalışmalarının yapılması gerektiğini önermektedir.

Araştırma sorularının ilkinde özel eğitim öğretmenlerine yetersizliği olan öğrencilerinin yaşadıkları zorbalık durumları hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Öğretmenlerin bu konuda en çok farkındalık çalışmaları üzerinde durduğu görülmüştür. Katılımcı öğretmenler, yetersizliği olan bireylere karşı toplumun eğitilmesiyle zorba davranışların ortadan kalkacağını düşünmektedir. Yapılan bir başka çalışmada benzer olarak toplumun tutumuna dikkat çekilmiştir. Longmore ve Umansky (2001) yapmış oldukları çalışmada yetersizliği olan öğrencilerin yaşlarına göre daha fazla zorbalık kurbanı olmasının nedenlerinden birinin toplumda bu öğrencilere yönelik var olan olumsuz algıların olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi özel gereksinimli öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrencilerin katıldıkları akran zorbalığı durumlarını düşündüklerinde iki grup öğrenci aralarında çeşitli farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin sahip oldukları yetersizliklerden dolayı daha fazla zorbalığa maruz kaldığını belirtmişlerdir. Alan yazında yetersizliği olan bireylerin normal gelişim gösteren öğrencilere kıyasla daha fazla zorba davranışla karşılaştığı çalışmalarla ortaya konmuştur (Longmore ve Umansky, 2001). Konu ile ilgili yapılan bir başka çalışmada yetersizliği olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarından 2 kat daha fazla zorbalığına karıştıkları sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada yetersizliği olan bireyler akran zorbalığında sadece kurban olarak değil aynı zaman da zorba olarak da normal gelişim gösteren öğrencilere kıyasla daha fazla rol aldıkları belirtilmiştir (Rose vd., 2011). Araştırmanın bu bulgusu mevcut çalışma ile örtüşmemektedir. Çünkü mevcut çalışmada araştırmaya katılan öğretmenler, yetersizliği olan öğrencilerinin zorbalık durumlarında genellikle kurban rolünde olduklarını belirtmiş, zorbalık rollerinin ise fazla olmadığını ifade etmişlerdir.

Bu araştırmada öğretmenlerin görüşlerine bağlı olarak özel gereksinimli öğrencilerin zorbalığa uğradıkları zaman bununla genellikle baş edemediklerini, kendilerini koruyamadıklarını ve savunamadıklarını sonucuna varılmıştır. Bu duruma ek olarak katılımcı öğretmenler, normal gelişimli öğrencilerin zorbalık durumlarıyla çeşitli yollarla baş etmeye çalıştığını ancak bu durumun yetersizliği olan öğrencilerde aynı şekilde olmadığını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusuna benzer olarak yapılan bir çalışmada normal gelişim gösteren çocukların zorbalıkla karşılaştıklarında bir yetiştirene yaşadığı durumu söyleme, problem çözme becerilerini geliştirme ya da zorbalık yapan akranı ile arasına mesafe koyma gibi çeşitli başa çıkma yollarını kullandıkları görülmüştür. Özel gereksinimli çocukların bu konuda güçlükler yaşadıkları ancak bu öğrencilerin de zorbalıkla baş etme yöntemlerini kullanılabileceği düşünülmektedir (Camodeca ve Goossens, 2005; Shelley ve Craig, 2010).

Öğrencilerin almış oldukları taniya göre yaşadıkları zorbalıkların nasıl değiştiği konusunda katılımcı öğretmenler iki konu üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğretmenlerin tanınan

türüne ve şiddetine/derecesine göre öğrencilerin yaşadıkları zorbalığın da değiştiğini ifade etmişlerdir. Araştırma bulguları zihinsel yetersizlik gösteren bir öğrencinin öğrenme güçlüğü gösteren diğer bir öğrenciye kıyasla daha fazla zorbalık yaşadığını göstermiştir. Ayrıca orta-ağır düzeyde zihinsel yetersizlik yaşayan bir öğrencinin hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip akranına göre daha fazla zorbalık durumuna girdikleri bulunmuştur. Whitney vd. (1994), yapmış oldukları çalışmada hafif düzeyde öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin %55'inin, orta düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerinin ise %78'inin zorbalık kurbanı olduklarını belirtmiştir. Bu çalışma, araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Yetersizliği olan öğrencilerin yaşadıkları akran zorbalıkları türlerine göre incelendiğinde; kız ve erkek öğrenci ayırt etmeksizin sözel ve fiziksel zorbalığın daha yaygın olduğu görülmüştür. Cinsiyetlerine göre yaşanan zorbalıklar değerlendirildiğinde ise genellikle kız öğrencilerin sözel, erkek öğrencilerin ise fiziksel zorbalık kurbanı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenler, cinsel zorbalığın ise erkek öğrencilere kıyasla kız öğrencilere daha fazla yapıldığı kanısındadır. Bu bulguya benzer olarak; Hartley vd. (2015), yapmış oldukları çalışma sonucunda erkek öğrencilerin ilişkisel ve fiziksel, kız öğrencilerin ise sözel zorbalığa daha fazla karıştığı sonucuna ulaşmışlardır.

Özel gereksinimli öğrencilerin uğradıkları zorbalık türleri arasında en yaygın olanlardan birinin fiziksel zorbalık olduğu çalışmalarla ortaya konmuştur (Hartley vd., 2015; Rose vd., 2009; Rose vd., 2011). Alanyazındaki çalışmalar bu durumun özel gereksinimli birçok çocuğun genellikle iletişim ve sosyal becerilerde yaşadıkları sınırlılıklara bağlamaktadır (Carter ve Spencer, 2006; Kuhne ve Weiner, 2000). Yaşadıkları bu sınırlılıklardan dolayı yetersizliği olan çocuklar sözsüz iletişim yollarını yanlış yorumlayabilmektedir (Mishna, 2003; Sabornie, 1994).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda özel gereksinimli öğrencilere uygulanan zorba davranışların ortaokul düzeyinde çok fazla olduğu ve bu davranışların öğrencilerin yaşları arttıkça azaldığı belirlenmiştir. Yapılan bir çalışmada bu bulguya benzer olarak özellikle ortaokul 6.sınıf seviyesinde akran zorbalığının fazla oluşuna dikkat çekilmiştir (Aydar, 2019). Ayrıca yine aynı çalışmada öğrencilerin yaşı arttıkça sosyal ortama alışmaları ve birbirlerine karşı nasıl davranmaları gerektiğini öğrenmeleri nedeniyle zorbalığın azaldığı belirtilmiştir.

Araştırmanın bulguları kız ve erkek öğrencilerin yaşadıkları zorbalık türlerinde farklılıklar olduğunu göstermiştir. Kız öğrenciler sözel erkek öğrenciler ise fiziksel zorbalığı daha çok yaşamaktadır. Ayrıca zorbalık erkek öğrenciler arasında daha yaygındır. Başka bir deyişle zorba davranışlarda zorba rolünde olan kişi genellikle erkektir, kız öğrenciler zorbalık yapmaktan erkeklere kıyasla daha uzak durmaktadır. Yapılan bazı çalışmalarda bu bulgularla benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin bir çalışmada erkek akranların özel gereksinimli öğrencilere genellikle ilişkisel ve fiziksel zorbalık yaptıkları; kız akranların ise bu öğrencilere genellikle sözel zorbalık yaptıkları görülmektedir. Erkek akranlar, özel gereksinimli öğrencilere kız akranlarına kıyasla daha çok zorbalık yapmaktadır. Bu durumun nedeni olarak kız çocuklarının yetersizlik durumuna karşı daha duyarlı olması gösterilebilir (Hartley vd., 2015). Zorbalık yapan kişi olarak bakıldığında erkeklerin kızlara göre daha fazla zorbalık yaptıkları görülmesine rağmen zorbalığa uğrama durumlarının eşit olduğu görülmektedir.

Yetersizliği olan bireyler zorba davranışlarla karşılaştıklarında genellikle sessiz kalmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler; öğrencilerinin zorba davranış karşısında sustuğunu, sessiz kaldığını ve bu davranış karşısında bir şey yapmadıklarını dile getirmişlerdir. Aynı zamanda bu öğrencilerin zorbalıkla baş etme yolu olarak ortamdaki

uzaklaşma ve kaçma davranışı sergilediklerini ya da zorbaya aynı davranışla karşılık vermeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Çok az öğretmen ise öğrencilerinin zorbayı kendilerine şikâyet ettiklerini ifade etmiştir. Alanyazında özel gereksinimli öğrencilerin aksine normal gelişim gösteren öğrencilerin yetiskinden yardım isteme, zorba ile arasına mesafe koyma, problem çözme becerilerini geliştirmeye çalışma gibi bir takım zorbalıkla baş etme yollarını kullandıkları görülmektedir. Aynı zamanda bu yolları yetersizliği olan öğrencilerinde rahatlıkla kullanabileceği belirtilmektedir (Camodeca ve Goossens, 2005; Shelley ve Craig, 2010).

Özel gereksinimli öğrencilerin yaşadıkları akran zorbalıklarının azalması ve ortadan kalkması için araştırmaya katılan öğretmenler farkındalık çalışmalarına dikkat çekmiştir. Öğretmenler özellikle normal gelişim gösteren öğrencilerin ve ailelerinin özel eğitim hakkında bilgilendirilmesi gerektiği kanaatindedir. Katılımcılar, aynı zamanda sadece öğrenci ve aileleri değil öğretmenlerin ve diğer okul personellerinin de yetersizliği olan öğrenciler konusunda bilgi sahibi olmalarının zorba davranışları engelleyebileceği görüşündedir. Farkındalık çalışmalarının yanı sıra öğretmenler; davranış değiştirme, empati ve denetim çalışmalarının da sağlanmasının özel eğitimde akran zorbalığını önleyebilecek çalışmalar arasında görmektedirler.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak ileride yapılacak olan çalışmalara ve uygulamaya yönelik bazı öneriler üretilebilir. Bu araştırma kapsamında özel eğitim öğretmenliği yapan öğretmenlerden görüş alınmıştır. Ancak akran zorbalığı neredeyse her sınıf ve okullarda gözlemlenmektedir. Bu bakımdan özel gereksinimli öğrencilerin yaşamış oldukları zorbalıklar ile ilgili sınıf öğretmenlerinin ve diğer branş öğretmenlerinin de görüşleri alınabilir. Akran zorbalığının önüne geçebilmek noktasında öğretmenlerin gözlemleri ve görüşleri çok önemlidir. Ayrıca sadece öğretmenlerin değil okul idarecilerinin ve diğer personellerin, ailelerin de bu konudaki görüşlerini almak yetersizliği olan öğrencilerin yaşadıkları akran zorbalıklarına daha derinlik kazandırabilir. Bunlara ek olarak özel gereksinimli öğrencilerin görüşleri alınabilir, nitel çalışmaların yanı sıra nicel çalışmalar ile ilgili alan yazın genişletilebilir. Uygulamaya yönelik olarak ilgili bakanlıkların ve okulların iş birliği ile özel gereksinimli öğrenciler ile ilgili farkındalık çalışmaları yapılabilir. Öğretmenlere, öğrencilere ve ailelere bu öğrencilerin özellikleri, gereksinimleri ve diğer birçok konuda bilgilendirici çeşitli eğitim, seminer ve çalıştayların düzenlenmesi önerilmektedir.

### Kaynakça

- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence. *Child Development, 79*, 1185–1229. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>
- Carter, B. B., & Spencer, V. G. (2006). The fear factor: Bullying and students with disabilities. *International Journal of Special Education, 21*(1), 11–23.
- Elliot, M. (1997). *101 Ways of Dealing with Bullying*. Hodder Childrens's Book.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review, 32*(3), 365–383. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086206>
- Hartley, M. T., Bauman, S., Nixon, C. L., & Davis, S. (2015). Comparative study of bullying victimization among students in general and special education. *Exceptional Children, 81*(2), 176-193. <https://doi.org/10.1177/0014402914551741>

- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty year's research on peer victimization and psychosocial maladjustment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441–455. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>
- Jimerson, S. R., Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2010). *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. NY: Routledge.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Maki, H., et al. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 269–278. <http://doi.org/10.1111/1467-9450.00295>
- Knox, E., & Conti-Ramsden, G. (2003). Bullying risks of 11-year-old children with specific language impairment (SLI): Does school placement matter? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38, 1–12. <http://doi.org/10.1080/13682820304817>
- Kuhne, M., & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 213, 64–75. <https://doi.org/10.2307/151110>
- Linabary, R. J., & Hamel, A. S. (2017). Feminist online interviewing: ongoing issues of power, resistance and reflexivity in practice. *Feminist Review*, 115, 97–113. <https://doi.org/10.1057/s41305-017-0041-3>
- Longmore, P., & Umansky, L. (Eds.). (2001). *The new disability history*. New York University Press.
- Martlew, M., & Hodson, J. (1991). Children with mild learning difficulties in an integrated and in a special school: Comparisons of behaviour, teasing and teachers' attitudes. *British Journal of Educational Psychology*, 61(3), 355–372. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1991.tb00992.x>
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 336–347. <https://doi.org/10.1177/00222194030360040501>
- Morrison, G. M., Furlong, M. J., & Smith, G. (1994). Factors associated with the experience of school violence among general education, leadership class, opportunity class, and special day class pupils. *Education and Treatment of Children*, 17(3), 356–369.
- Nixon, C. L., Linkie, C. L., Coleman, P., & Fitch, C. (2011). Relational victimization and somatic complaints during adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 49(3), 294–299. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.12.018>
- Norwich, B., & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: Moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30(1), 43–65. <https://doi.org/10.1080/01411920310001629965>
- Olweus, D. (1993). Bully/victim problems among schoolchildren: Long-term consequences and an effective intervention program. In S. Hodgins (Ed.), *Mental disorder and crime* (pp. 317–349). Sage.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495–510. <https://doi.org/10.1007/BF03172807>
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and Special Education*, 27(5), 276–292. <https://doi.org/10.1177/07419325060270050301>

- Rose, C. A., Espelage, D. L., Aragon, S. R., & Elliot, J. (2011). Bullying and victimization among students in special education and general education curriculum. *Exceptionality Educational International*, 21(3), 2–14. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7679>
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32(2), 114–130. <https://doi.org/10.1177/0741932510361247>
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67–79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Sabornie, E. J. (1994). Social–affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and nondisabled. *Learning Disability Quarterly*, 17(4), 268–279. <https://doi.org/10.2307/1511124>
- Salend, S. J., & Garrick Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114–126. <https://doi.org/10.1177/074193259902000209>
- Salman Yıkılmış, M. (2020). Nitel araştırmalarda e-görüşme tekniği. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 183-197. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.556296>
- Savage, R. (2005). Friendship and bullying patterns in children attending a language base in a mainstream school. *Educational Psychology in Practice*, 21(1), 23–36. <https://doi.org/10.1080/02667360500035140>
- Shetgiri, R. (2013). Bullying and victimization among children. *Advances in pediatrics*, 60(1), 33-51. <https://doi.org/10.1016/j.yapd.2013.04.004>
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33(4), 547–560. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086267>
- Van Cleave, J., & Davis, M. M. (2006). Bullying and peer victimization among children with special health care needs. *Pediatrics*, 118(4), 1212–1219. <https://doi.org/10.1542/peds.2005-3034>
- van Roekel, E., Scholte, R. H. J., & Didden, R. (2010). Bullying among adolescents with autism spectrum disorders: Prevalence and perception. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(1), 63–73. <http://doi.org/10.1007/s10803-009-0832-2>
- Whitney, I., Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1992). Bullying in schools: Mainstream and special needs. *Support for Learning*, 7(1), 3–7. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9604.1992.tb00445.x>
- Whitney, I., Smith, P. K., & Thompson, D. (1994). Bullying and children with special needs. In K. Smith, & S. Sharp (Eds.), *School bullying: Insights and perspectives* (pp. 213–240). Routledge.
- Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42(2), 135–155. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2003.12.002>

## Extended Summary

### Peer Bullying in Special Education: A Qualitative Study Based On Teachers' Opinions

#### Introduction

Bullying is a major problem facing all nations and societies (Nansel et al., 2001; Olweus 1999). Bullying can basically be defined as negative behaviors perpetrated by one or more peers towards one or a group of children (Olweus, 1993). In another definition, bullying is expressed as aggressive and repetitive behaviors of a stronger child (physically or socially) with the intention of harming a weaker child (Olweus, 1997). Although bullying behaviors are very common among school-age children, they mostly occur in the school building, school yard, on the way to and from school, or on the school bus. In cases of bullying, a child can be a permanent victim or a bully, or both a bully and a victim. In some cases, it is only the observer of the bullying, that is, the spectator.

Peer bullying is seen as one of the permanent problems from the past to the present for children receiving special education (Mishna, 2003; Rose et al., 2011). To eliminate bullying, it is necessary to know deeply about the behaviors experienced by students with disabilities. The aim of this study is to examine the opinions of special education teachers about peer bullying experienced students with disabilities. For this purpose, answers to the following research questions were sought.

1. What are your thoughts on peer bullying against your students with special needs?
2. Considering their exposure to peer bullying, do you think there is a difference between students with special needs and students with normal development? If yes, what do you think is the reason for this difference?
3. Are there any differences in the peer bullying of special needs students according to the diagnosis category they have received?
4. Which type of peer bullying are most often exposed to children with disabilities?
5. Does peer bullying of children with disabilities differ according to their age and grade levels?
6. Does the situation of being bullied by children with disabilities differ according to their gender?
7. How do your students with special needs cope with the peer bullying they suffer?
8. What are your suggestions for preventing peer bullying of children with special needs?

#### Method

The case study design, which is one of the qualitative research approaches, was used in this study to examine in depth the views of special education teachers about peer bullying of their students with disabilities. 20 currently working teachers in the field of special education constitute the participants of the study. The data of the research was collected by the e-interview technique, which has been widely used in recent years and is carried out via e-mail. Open-ended questions were asked to the teachers. An online questionnaire was also administered. At the end of the data collection process, 2 type of data was obtained. The first consists of the answers given by the participants to the survey, and the second from the answers they gave to the interview questions. The collected survey data

are presented in graphics as frequency and percentage. The data obtained from the interview questions were evaluated with the descriptive analysis method.

### Results

The following conclusions were determined from the data of the research.

- 1) Students with special needs are exposed to more bullying behavior compared to their normally developing peers.
- 2) Awareness studies should be widespread to eliminate peer bullying. These awareness activities should be carried out especially for students with normal development, teachers, and families.
- 3) There are differences between the bullying that students with and without special needs participate in. One of these differences is in terms of density. Students with special needs experience bullying behaviors more frequently and according to the teachers, another difference is in the way they deal with bullying. Participating teachers think that when students with special needs are bullied, they generally cannot cope with it, cannot protect, and defend themselves. These teachers also stated that students with normal development try to cope with bullying in various ways, but this situation is not the same for students with disabilities.
- 4) There are differences in the bullying that students experience according to their diagnosis. Teachers stated that these differences stemmed from the type and severity/degree of the diagnosis of the student with special needs received.
- 5) Bullying behaviors vary depending on grade level and age. Teachers stated that bullying increased as grade level and age increased. However, these teachers stated that bullying behaviors reached the highest level at the secondary school level and decreased towards high school.
- 6) Bullying behaviors vary depending on gender. Generally, female students are exposed to verbal bullying and male students are exposed to physical bullying.
- 7) While some of the students with special needs remain silent during bullying, some of them resort to solutions such as escaping from the environment, responding to bullying with bullying, and complaining to their teacher.
- 8) In order to end the bullying of students with special needs in schools, awareness, empathy, and behavior change studies should be carried out. In addition, it is recommended by teachers to conduct inspections in terms of bullying.

### Yazar(lar)ın Beyanı

**Araştırmacıların katkı oranı beyanı:** Araştırma tek yazarlıdır. Bütün süreç araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

**Etik Kurul Kararı:** Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 08.03.20022 tarih ve 2022/2 sayılı Etik Kurulu Onayı alınmıştır.

**Çatışma beyanı:** Araştırmada yazarlar arasında ya da diğer kişi/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**Destek ve teşekkür:** Bu araştırma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.



**Kitap İncelemesi: Tek Denekli Araştırma  
Yöntemleri: Özel Eğitim ve Davranış  
Bilimlerinde Uygulamalar**

Turkish Journal of Special Education  
Research and Practice  
2022, Volume 4, Number 1, p 91–99  
<https://dergipark.org.tr/trsped>  
DOI: 10.37233/TRSPED.2022.124

**Book Review: Single Case Research  
Methodology Applications in Special  
Education and Behavioral Sciences**

Article History:  
Received 4 December 2021  
Revised 30 January 2022  
Accepted 31 January 2022  
Available online 10 March 2022

**Volkan Şahin** <sup>1</sup>

**Kaynak:**

Ledford, J. R. & Gast, D. L. (Ed.). (2018). *Tek denekli araştırma yöntemleri: Özel eğitim ve davranış bilimlerinde uygulamalar* (3. Baskı). Routledge.

**Reference:**

Ledford, J. R., & Gast, D. L. (Eds.). (2018). *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences* (3 ed.). Routledge.

Tek denekli araştırma yöntemleri, bir araştırma yöntemi olarak ortaya atıldığı günden bugüne farklı alanlardaki araştırmacıların ilgisini çekmiş ve pek çok uygulamalı araştırmada bilimsel yöntem olarak kullanılmıştır. Tek denekli araştırma yöntemlerine olan bu ilgi, diğer araştırma yöntemlerinin sınırlılıklarını ortadan kaldırması, güçlü deneysel kontrol ile değişkenler arasındaki işlevsel ilişkiyi gözlenebilir ve ölçülebilir şekilde ortaya koyması ve bu araştırmalar sayesinde uygulamaların kanıta-dayalı olarak sunulmasındaki etkisi nedeniyle artarak devam etmektedir. Üzerine yazılan ilk kitaptan bu yana geçen 60 yıllık sürede, farklı tasarımları ile bilimsel araştırmalar yürütülmüş, araştırmaların yürütülmesine rehberlik edecek farklı alanlara özgü yeni kitaplar yazılmış, yazılanlar ise zamanın gerekliliklerine göre güncellenmeye devam etmiştir. Bu çalışmada da özel eğitim ve davranış bilimleri alanlarında çalışan uzmanlara yönelik yazılmış “Single Case Research Methodology: Applications in Special Education and Behavioral Sciences” kitabının, üçüncü basımı incelenmiştir. On dört bölüm ve 437 sayfadan oluşan kitapta; okuyucu için tek denekli araştırmalar konusunda temel düzeyden ileri düzeye bilgiler, uygulama kılavuzları, örnek araştırmalar, örnek uygulama basamakları ve uygulamalı çalışmalara yer verilmiştir. Kitap, tek denekli araştırma yürütmek isteyen ve konu hakkında farklı kaynaklara gereksinim duyan araştırmacılara, araştırmacıların yetiştirilmesinde rol alan öğretim elemanlarına kaynak olarak önerilebilir.

**Önerilen Atıf Şekli (Suggested Citation):** Şahin, V. (2022). Kitap incelemesi: *Tek denekli araştırma yöntemleri: Özel eğitim ve davranış bilimlerinde uygulamalar*. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4 (1), 92-99. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2022.124>

<sup>1</sup> Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir Türkiye, e-posta: [vs@anadolu.edu.tr](mailto:vs@anadolu.edu.tr), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7930-8080>

Özel gereksinimi olan bireylerin sayısındaki artış ve bu bireylere nitelikli eğitim sunma ihtiyacı, özel gereksinimi olan bireylerle yürütülen deneysel araştırmalarda denk gruplar oluşturmadaki zorluklar, kontrol grubunda yer alan katılımcıların bir süreliğine de olsa deneysel uygulamalardan mahrum kalması gibi etik ve yöntemsel sınırlılıklar araştırma yöntemlerindeki arayışları artırmıştır. Bu arayışlarla birlikte, özel gereksinimi olan bireyler için geliştirilmiş uygulamaların etkililiğine yönelik sınamaların güçlü şekilde gerçekleştirilmesi ve özel gereksinimi olan bireylere sunulan uygulamaların kanıta-dayalı olması gereksinimi gibi pek çok neden tek denekli araştırma yöntemlerine olan ilginin ve kullanımının artmasını sağlamıştır (Barlow ve Hersen, 1984; Horner vd., 2005; Kırcaali-İftar, 2018; Kratochwill vd., 2013; Odom vd., 2005). Sıralanan avantajlarına karşın tek denekli araştırmaların dış geçerliğiyle, diğer bir deyişle, araştırma sonuçlarının genellenmesiyle ilgili eleştiriler aldığı, grafik üzerinde görsel olarak gösterilen verilerin farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde yorumlanabileceği, bir durumu derinlemesine anlamayı gerektiren ve değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan araştırma sorularını yanıtlamada yeterli olmayabileceği gibi sınırlılıklara sahip olduğu; ancak, iyi tasarlanmış tek denekli araştırmalarda bu eleştirilerin ve sınırlılıkların da çeşitli yollarla ortadan kaldırılabileceği ifade edilmektedir (Alnahdi, 2015; Çakıroğlu, 2012). Tek denekli araştırmaların dış geçerlikle ilgili aldığı eleştirilerin sürekli olarak bireysel müdahalelere yer vermesi ve verilerin bireysel olarak toplanmasından kaynaklandığı belirtilmektedir (Alnahdi, 2015; Barlow ve Hersen, 1984). Ancak tek denekli araştırmaların katılımcılarının bireysel özelliklerinin ayrıntılı şekilde tanımlanması, araştırmaların farklı katılımcılar ve farklı koşullar altında tekrarlı ölçümlerle yinelenmesi ve bu araştırmaların dahil edildiği meta-analiz çalışmalarının gerçekleştirilmesiyle, tek denekli araştırmaların sonuçlarının genellenebileceğini ve bu eleştirilerin ortadan kaldırılabileceğini söylemek mümkündür (Barlow ve Hersen, 1984; Horner vd., 2005).

Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki işlevsel ilişkiyi ortaya koymak üzere kullanılan tek denekli araştırmalar, her katılımcının kendi içerisinde kontrolünün kurulması, bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümler yapılması, katılımcılarda meydana gelen davranış değişikliğinin kendi içerisinde ve katılımcılar arasında tahmin etme, doğrulama ve yineleme ile kanıtlanması ve aynı kanıtın farklı araştırmalarla da ortaya konulması gibi iç geçerliği tehdit eden unsurları ortadan kaldıran ve araştırma sırasında deneysel kontrolün sağlanması için müdahale koşullarında uyarılama yapmaya imkan sağlayan temel tanımlayıcı özelliklere sahiptir (Kazdin, 2021; Ledford vd., 2019). Tüm bu nedenler ve sahip olduğu özelliklerle birlikte bilim dünyasındaki gelişmeler, araştırmacıların; güçlü tek denekli araştırma tasarımlarıyla araştırmalar gerçekleştirebilmesi, ayrıca genç araştırmacıların yetiştirilmesine yönelik kaynak olarak kullanılması amacıyla farklı alanlara özgü tek denekli araştırma yöntemleri kitapları yazılmıştır. Bu kitaplar halen yazılmaya ve günün gereksinimlerine göre güncellenmeye de devam etmektedir. Bu çalışmada da özel eğitim ve davranış bilimleri alanında çalışan araştırmacılar için hazırlanan ve editörlüğü Ledford ve Gast (2018) tarafından yapılan "Single Case Research Methodology: Applications in Special Education and Behavioral Sciences" kitabının üçüncü baskısı incelenmektedir.

İlk baskısı 2010'da gerçekleştirilen kitabın üçüncü baskısında yer alan tüm bölümler tek denekli araştırmalar üzerinde uzun yıllar çalışmış, araştırma yürütmüş ve araştırmacı yetiştirmiş bilim insanları tarafından yazılmıştır. Editörler üçüncü baskıda yer alan amaçlarını, kitabı farklı alanlarda çalışan tüm kullanıcılar için detaylı, kapsamlı ve anlaşılır bir şekilde sunmak olarak açıklamışlardır. Kitap, uygulama ortamlarında araştırma yaklaşımları; araştırmada etik ilkeler ve uygulamalar; alanyazın taraması,

araştırma amaçlarının yazımı ve araştırmanın raporlaştırılması, araştırmaların yinelenmesi (replikasyon); bağımlı değişkenler, ölçme ve güvenilirlik; bağımsız değişkenler, uygulama güvenilirliği, sosyal geçerlik; verilerin görsel olarak sunulması; verilerin görsel analizi; A-B desenleri; çoklu başlama ve çoklu yoklama desenleri, karşılaştırma desenleri; birleştirilmiş (iç içe geçmiş) ve diğer desenler; tek denekli araştırmalarda nitelikli ve titiz değerlendirme, kalite göstergeleri; tek denekli araştırmaların sentezi ve meta-analizi gibi başlıkların yer aldığı 14 bölümden oluşmaktadır. Editörler bu bölümlerin neredeyse tümünde yazar olarak da görev almışlardır.

Kitabın birinci bölümünde araştırma ve uygulamalı araştırma kavramları üzerinde durulmakta ve uygulamalı araştırmaların öneminden bahsedilmektedir. Uygulamalı araştırmalara tek denekli araştırmalar penceresinden bakan yazarlar, uygulamalı araştırmalar sayesinde bilimin ilerleyişinin sağlandığını, bu sayede bilimin tüketicileri üzerinde, diğer bir deyişle, uygulama ortamlarında doğrudan bir etki yaratıldığını ifade etmektedirler. Yazarlar özellikle uygulamalı araştırmalar ile araştırma ve uygulama arasındaki boşluğun doldurulabileceği, özel eğitim öğretmenlerinin uygulamalı araştırmalara dahil edilmesi ve kendi uygulamalı araştırmalarını gerçekleştirme konusunda cesaretlendirilmesi gerektiğinden bahsetmektedirler. Birinci bölüm bu tartışmalarla ilerlerken aynı zamanda temel araştırma kavramlarına ve uygulama ortamlarında kullanılan araştırma yöntemlerine yönelik temel bilgilere yer verilmektedir. Ayrıca araştırma yöntemleri ile kanıta-dayalı uygulama arasındaki ilişkiye yer verilerek uygulama ortamlarında kullanılan uygulamaların araştırma sonuçları dikkate alınarak kullanılmasının önemi vurgulanmaktadır. Birinci bölümde tüm araştırma yöntemlerine yer veriliyor olması, araştırma yöntemleri ve tek denekli araştırmalarla ilk defa tanışan okuyuculara ya da yalnızca bir yöntemi benimsemiş araştırmacılara tüm yöntemlerin güçlü ve zayıf yanları olduğunu, farklı paradigmaların bilimdeki ilerleyişe katkı sunduğunu ve her araştırma sorusunun yalnızca bir yöntemle yanıtlanamayacağını göstermesi açısından yararlı olabilir ve daha başlangıçta okuyucunun diğer araştırma yöntemlerine olan tutumlarının değişmesini sağlayabilir.

Yazarlar, kitabın ikinci bölümünü, araştırmalarda etik ilkeler ve etik uygulamalar konusunda araştırmacıların ne gibi çalışmalar yapmaları gerektiği ile ilgili bilgilere ayırmışlardır. Bu bölümde, uygulamalı araştırmalarda özellikle özel gereksinimi olan bireylerin katılımcı olduğu tek denekli araştırmalarda denek haklarının korunmasına, zarar vermeme ilkesinin benimsenmesine ve adaletli olunmasına vurgu yapmaktadırlar. Araştırmada etik konusunun kitabın ilk bölümleri arasında yer alıyor olması okuyucunun ilerleyen bölümleri incelerken etik ilke ve uygulamaları sürekli göz önünde tutması açısından yararlı olabilir. Ayrıca bugün araştırmaların yayınlanabilmesi için öne sürülen koşullardan birinin etik izin ve onaylar olduğu dikkate alındığında, etik konusuna ilk bölümlerde yer veriliyor olması araştırma hazırlığı içerisinde olan araştırmacıları yönlendirmesi açısından kitabın olumlu özelliği olarak görülebilir.

Yazarlar, üçüncü bölümde bir araştırmanın raporlaştırılması hakkında ayrıntılı ve tüm süreci kapsayacak bilgilere yer vermektedirler. Alanyazın taraması, araştırma önerisi oluşturma ve sonuçların raporlaştırılması bölüm boyunca tek denekli araştırmalar bakış açısıyla temel düzeyden başlayarak ileri düzeydeki okuyuculara uygun şekilde örneklerle, tüm yayın türleri göz önüne alınarak verilmektedir. Araştırmaların gözlenebilir ve ölçülebilir bir şekilde ayrıntılı olarak raporlaştırılması ve araştırmanın başka araştırmacılar tarafından tekrar edildiğinde de aynı sonuçların elde ediliyor olması, tek denekli araştırmaların raporlaştırılması açısından önemli görülmektedir. Konuyla ilgili kitaplar incelendiğinde genellikle son bölümlerde yer alan ve birbirleriyle yakından

ilişkili olan etik ve raporlaştırma konularının birbirini takip eden bölümlerde yer alması, okuyucunun ciddi bir hazırlık ve planlama yapılmadan bir araştırmanın sağlıklı yürütülemeyeceğini, hazırlıksız ve yanlış planlamalarla yürütülen bir araştırmanın raporlaştırılması ve yayınlanması aşamasında sorunlarla karşılaşabileceklerini ve standartlar yönünden eleştiri alabileceklerini görmeleri açısından yararlı olabilir.

Yazarlar dördüncü bölümde bir önceki bölümle bağlantılı olarak daha önce gerçekleştirilen araştırmaların tekrarlanarak araştırma sonuçlarının genellenmesi üzerinde durmaktadır. Bu konu araştırmanın, yinelemeye izin verecek şekilde raporlaştırılmasının önemini vurgulama açısından da okuyucu için yararlı bir bölüm olabilir. Yazarlar farklı araştırmalarla aynı sonucu elde ediyor olmanın, araştırma bulgularının güvenilirliğini artırdığını belirtmişlerdir. Raporlaştırılmış bir araştırmada değişkenler üzerinde uyarlamalar yaparak ya da sabit tutarak, sonuçların genellenebilirliğine katkı yapılacağı, bu sayede de bilimin ilerleyeceği vurgulanmaktadır. Kitabın beşinci bölümünde bağımlı değişkenleri belirleme, tanımlama, veri toplama tekniklerine karar verme, veri toplama süreçlerini planlama ve veri toplamada teknoloji kullanımı, güvenilirlik ve geçerlik konuları ayrıntılı bir şekilde örneklerle açıklanmıştır. Yazarlar, hedef davranış olarak karar verilen davranışın doğru bir şekilde tanımlanması ile doğru ölçme tekniğine karar verilebileceğini tüm bunları yaparken başlangıç noktasının davranışların gözlenebilir ve ölçülebilir şekilde tanımlanması olduğunu ve mutlaka sosyal önemi olan davranışların seçilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu bölüm temel düzeyde de olsa uygulamalı davranış analizi bilgisine sahip olmayan okuyucu için tek denekli araştırmalarda veri toplama ve gözlemciler arası güvenilirlik hesaplamaları konularının daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir. Bu açıdan ele alındığında kitabın uygulamalı davranış analizi ve tek denekli araştırmalarla ilgili bilgileri içerdiği söylenebilir; ancak, okuyucunun, uygulamalı davranış analizi ile ilgili bilgi düzeyinin kitapta yer alan bilgileri anlama, yorumlama ve uygulama becerileriyle doğru orantılı olacağı göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle okuyucunun uygulamalı davranış analizi üzerine okumalarından sonra tek denekli araştırmalara yönelmesi daha uygun olabilir.

Bağımsız değişken, uygulama güvenilirliği ve sosyal geçerlik gibi temel kavramlara yer verilen altıncı bölümde yazarlar, işlevsel ilişkiyi ortaya koyacak bir desenin seçilmesi ile başlayan araştırma sürecinde bağımsız değişken olarak belirlenen uygulamanın işlevsel bir şekilde tanımlanması ve araştırma sürecinde planlandığı şekilde uygulanması gerektiğini vurgulayarak deney sürecini planlama, uygulama güvenilirliği verilerini toplama, hesaplama ve bulguları raporlamanın öneminden bahsetmektedirler. Yazarlar, elde edilen davranış değişikliğinin yalnızca bağımsız değişkenden kaynakladığının ve araştırmanın iç geçerliğini tehdit eden unsurların ne düzeyde kontrol edildiğinin bu yolla gösterilebileceğini ifade etmektedirler. Araştırmaların yinelenmesi ve sonuçlarının genellenebilirlik düzeyinin güçlü olması için araştırmada yer verilen uygulamaların açık, anlaşılır ve diğerleri tarafından kolay uygulanabilir şekilde açıklanması özellikle kanıta-dayalı uygulamaların sayısının artması açısından oldukça yararlıdır. Bugün dünyanın herhangi bir yerinde gerçekleştirilen tek denekli bir araştırmanın sonuçları, dünyanın farklı bir yerinde farklı araştırmacılar tarafından farklı katılımcılar üzerinde yinlendiğinde ve bu yineleme farklı araştırmalarla da desteklendiğinde ilgili uygulamanın etkili, güvenilir ve kanıta-dayalı bir uygulama olduğundan söz edilmektedir (Horner vd., 2005; Hume vd., 2021). Bununla birlikte kanıta-dayalı bir uygulama, planlanan uygulama basamaklarına uygun şekilde kullanılmadığında etkili olmayabileceği göz ardı edilmemelidir (Steinbrenner vd., 2020). Dolayısıyla ilgili bölümün okuyucu tarafından bu bakış açısıyla incelenmesi önerilebilir.

Kitabın yedinci bölümünde verilerin grafiksel gösterimi ve tablolar hakkında bilgiler yer almaktadır. Yazarlar, grafiksel gösterimin, araştırma sürecini şekillendirmek ve araştırma sonuçlarını görsel olarak okuyucuyla paylaşmak gibi iki temel işlevine vurgu yaparak grafiklerin okuyucuyu doğrudan değişkenler arasındaki işlevsel ilişkiye yöneltmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yazarların bu vurgusu aynı zamanda tek denekli araştırmalarda grafiksel gösterimin de temel amaçlarını açıklar niteliktedir. Bununla birlikte grafiklerin diğer bir amacı, araştırmacı ile araştırma arasındaki ve okuyucu ile araştırma sonuçları arasındaki bir iletişim aracı olarak kullanılmasıdır. Bu bölümde yer verilen başka bir konu da verilerin sunumunun alternatif bir yolu olarak kabul edilen tablolardır. Tabloların, tamamlayıcı ve ikincil verileri raporlaştırmak ve verilerin metin içinde sürekli olarak tekrarlanması için kullanılması gerektiği bu sayede uzun ve karmaşık verilerin tablolar sayesinde daha anlaşılır bir şekilde okuyucuyla paylaşılabilirliği belirtilmektedir. Kitapta araştırmaların raporlaştırılması ve tabloların sunumu ile ilgili olarak Amerikan Psikologlar Birliği (The American Psychological Association [APA]) tarafından yayımlanan kılavuzun altıncı baskısının kullanımı önerilmektedir. Kitabın incelediğimiz üçüncü baskısının bu açıdan güncel olmadığı, okuyucuların yürütecekleri araştırmaları için aynı kılavuzun yedinci baskısından yararlanmaları önerilebilir (APA, 2020).

Grafik verilerinin görsel analizine yer verilen sekizinci bölümde, tek denekli araştırmalar bağlamında istatistiksel analiz yerine görsel analizin tercih edilme nedeni işlevsel ilişkiyi ortaya koymanın daha etkili bir yolu olması olarak açıklanmaktadır. Görsel analizin; araştırma sürecinde alınan kararları gözden geçirmede ve gerektiğinde değişikliğe gitmede araştırmacılara avantaj sağladığı ifade edilmektedir. Bölümde görsel analiz ile ilgili temel kavramlara, görsel analiz türlerine yer verilmiş ve görsel analiz türleri çeşitli araştırmalarla örneklendirilmiştir. Yazarlar, okuyucunun görsel analiz gerçekleştirebilmesi için sistematik bir sürece yer vermiş ve görsel analiz sürecinde yapılması gerekenleri sade ve anlaşılır bir dille adım adım anlatmışlardır. Bölümde ayrıca bazı tek denekli desenlerle gerçekleştirilmiş araştırmalar için görsel analiz uygulamalarına, örtüşmeyen veri analizi hesaplamalarına ve görsel analiz protokolleri hakkında bilgilere yer verilmiştir. Bu bölüm özellikle sistematik derleme ve meta-analiz araştırmaları yürütmek isteyen araştırmacılara görsel analizle ilgili ayrıntılı ve uygulamalı bilgiler içermektedir. Bu bölümle birlikte tek denekli araştırmalarla ilgili temel kavramlar ayrıntılı bir şekilde tartışılmaktadır. Kitabın geneli itibarıyla her birinin bir önceki için ön koşul olduğu dikkate alındığında, her bir bölümün okuyucu tarafından dikkatle incelenmesi özellikle bir sonraki bölümle birlikte başlayan tek denekli desenlerin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunabilir.

Dokuzuncu bölüm itibarıyla tek denekli araştırma desenlerinin tanıtımına geçilmektedir. Bu bölümde, geriye çekme ve tersine çevirme desenleri olarak adlandırılan A-B desenleri üzerinde durulmaktadır. Bölümde A-B desenlerinin nasıl kullanılacağı, iç geçerliği tehdit eden unsurların nasıl kontrol altına alınabileceği örneklerle açıklanırken A-B desenlerinin avantajları ve sınırlılıklarından da bahsedilmektedir. Bölümde güçlü deneysel kontrol için seçilmesi gereken A-B-A-B deseni üzerinde ayrıntılı bilgilere yer verilmektedir. Çoklu başlama ve çoklu yoklama desenleri hakkında bilgilerin yer aldığı onuncu bölümde; bu desenlerin tarihçesine, A-B desenleri ve birbirleri ile benzeşen ve farklılaşan yönlerine, A-B desenlerine nazaran avantajlarına, her iki desenin farklı tasarımlarına, evreler hakkında bilgilere, avantajlarına ve sınırlılıklarına örneklerle yer verilmektedir. Yazarlar çoklu başlama ve çoklu yoklama desenlerinin A-B desenlerinin farklılaşan en önemli yönünü ve avantajını bu desenlerde bağımsız değişkenin geri çekilmesinin söz konusu olmaması olarak açıklamaktadırlar. Bu desenlerde, deneysel

kontrolün farklı davranış, kişi ve çeşitli bağlamlarda tahmin etme, doğrulama ve yineleme ile gerçekleştiği belirtilmektedir. Bu bölümde, son olarak her iki desen için de iç geçerliği tehdit eden etmenler ve bu etmenlerin nasıl kontrol altına alınabileceği ile ilgili bilgilere yer verilmektedir. Uygulamaya yönelik bilgilerin verildiği bölümler araştırmacıların desen seçimini kolaylaştıracak şekilde anlaşılır ve örneklendirilerek sunulmuştur.

On birinci bölüm, tek denekli araştırma yöntemleri arasında yer alan karşılaştırma desenlerine ayrılmıştır. Yazarlar, karşılaştırma desenlerini, davranış değişikliği gerçekleştirmek üzere belirlenen iki bağımsız değişkenden hangisinin daha etkili ve verimli olduğunu belirlemeye imkân tanıyan desenler olarak açıklamakta ve üstün olan uygulamanın kullanılmasını önermekte; ancak, üstünlüğün başka araştırmalarla da desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Yazarlar, yeni müdahaleleri eskileriyle karşılaştırmak, müdahalelerin iyileştirilmesi, etkileşimleri daha iyi anlamak, kanıta-dayalı uygulamaları kanıta-dayalı olmayan uygulamalarla karşılaştırmak amacıyla karşılaştırma desenlerinin kullanıldığını ifade etmektedirler. Bu bölüm, A-B desenlerinin karşılaştırma versiyonlarına, dönüşümlü uygulamalar, uyarlanmış dönüşümlü uygulamalar ve paralel uygulamalar desenlerinin uygulama basamaklarına, iç geçerliği kontrol etme ile ilgili önerilere, avantajlarına ve sınırlılıklarına ayrı ayrı yer verilerek araştırma örnekleriyle sonlandırılmaktadır.

On ikinci bölümde değişen ölçütler deseni, eşzamanlı uygulamalar deseni, tekrarlanan edinim deseni ve kısa deneysel desenin uygulama basamakları, iç geçerliği kontrol etme, desenlerin farklı tasarımları, avantajları ve sınırlılıkları hakkında bilgilere yer verilmektedir. Bu bölümde ayrıca daha önceki bölümlerde ayrıntılarına yer verilmiş olan tek denekli desenlerin iç içe geçmiş ya da diğer bir ifadeyle, koşullara göre uyarlanmış biçimlerinin de nasıl kullanılabileceği hakkında bilgilere yer verilmektedir. Yazarlar iç içe geçmiş desenlerin araştırma sürecinde uygulanmasının zor olduğunu; ancak, birden fazla araştırma sorusunu yanıtlamada, deneysel kontrolün gösterimini güçlendirmede, iç içe geçmiş çoklu başlama ve çoklu yoklama desenlerinde bağımlı değişkenleri eş zamanlı izlemede, iç geçerliğe yönelik tehditleri kontrol etmede ve karmaşık soruları yanıtlamada avantajlar sağladığını belirtmektedirler. Bu bölüm de dahil olmak üzere tek denekli araştırma desenleri ile ilgili bilgilerin yer aldığı tüm bölümler birbiriyle ilişkili olduğundan, tek denekli araştırmalarla yeni tanışan okuyucuların özellikle A-B desenlerine yer verilen bölümleri, diğer bölümler için bir nevi ön koşul olarak değerlendirip daha dikkatli incelemeleri önerilebilir.

Tek denekli araştırma yöntemlerinde kalite göstergeleri ve farklı kurum ve kuruluşlar tarafından ortaya konulan kalite göstergelerini tek denekli araştırmaların raporlarının değerlendirilmesinde nasıl kullanıldığı hakkında bilgilere yer verilen on üçüncü bölüm, temel olarak tek denekli araştırmalarda yanlılık ve iç geçerliği tehdit eden etmenlerin kontrol edilmesi üzerinde durmaktadır. Yazarlar, bağımlı değişkende meydana gelen değişikliğin yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklandığını kanıtlayacak uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik gibi verilere ve iç geçerliği tehdit eden etmenlerin nasıl kontrol edildiği ile ilgili bilgilere yer verilmesiyle kaliteli bir araştırmadan söz edilebileceğini ifade etmektedirler. Bu bölümde kaliteli tek denekli araştırmalar için araştırma sorusunu yanıtlayacak en uygun desen seçiminin, tahmin etme, doğrulama ve yineleme ile iç geçerliğin kontrol altında olduğunu göstermenin, bağımlı ve bağımsız değişken güvenilirlik verilerine yer vermenin kritik bileşenler olduğunu belirtmektedirler. Tek denekli araştırmalarda kaliteyi artırmak için ekolojik geçerlik, sosyal geçerlik ve kalıcılık kavramları üzerinde de durmaktadırlar.

Kitabın son bölümünde tek denekli araştırmaların betimsel ve istatistiki analizlerinin nasıl gerçekleştirileceği ve bu analizlerin nasıl değerlendirilmesi gerektiği hakkında

bilgiler yer almaktadır. Bu bölümde, betimsel analiz için ne tür çalışmaların bir araya getirilebileceğine, bazı kodlama örneklerine, yapılandırılmış kodlama tabloları hazırlayarak analiz etme sürecine ve betimsel analiz sürecinde ayrıca yer verilen istatistiksel analizler hakkında bilgilere yer verilmektedir. Benzer başlıklara meta-analiz sürecinde de yer verilirken, meta-analiz çalışmalarında en önemli noktanın dahil edilen çalışmalarda standart etki büyüklüğü hesaplamalarına yer verilip verilmediğine dikkat edilmesi olarak açıklanmaktadır. Yazarlar, meta-analiz çalışmaları ile araştırmalardaki değişkenler arasında uygulama etkisinin büyüklüğü nedir; uygulama etkisinin yönü, katılımcıya özel uygulama etkisi, büyüklüğü ve zaman içindeki eğilimi nedir; uygulama etki büyüklüğü ve yönünün katılımcıların kendi içinde, aralarında ya da araştırmalar arasında ne gibi farklılıklar gösterirler ve bir yordayıcı, uygulamanın sonucunu etkiler mi gibi sorulara yanıt arandığını ifade etmektedirler. Bölüm sonunda, meta analiz sürecinde istatistiksel analizde kullanılan hesaplamalar hakkında bilgilere yer verilmektedir.

Bu çalışmada özel eğitim ve davranış bilimleri alanlarında çalışan araştırmacılara yönelik hazırlanan bir tek denekli araştırmalar kitabı tanıtılmaya ve değerlendirilmeye çalışılmıştır. İlkelerinin ortaya atıldığı günden bugüne özellikle psikoloji ve özel eğitim alanlarında gerçekleştirilen araştırmaların büyük bölümünde kullanılan tek denekli araştırma desenlerinin kullanımı her geçen gün daha da önemli ve yaygın hale gelmektedir. Dolayısıyla güncel bilgilerin yer aldığı, temel olarak farklı desenlere yer vermekle birlikte tek denekli araştırmalara ilişkin farklı bakış açıları kazandırmayı hedefleyen kaynaklara olan ihtiyaç her zaman devam etmektedir. İncelenen kitap bu açıdan ele alındığında tek denekli araştırmalarla ilgili temel kavramlara, etik ve raporlaştırma ile ilgili bilgilere, desenlerin ayrıntılı tanıtımına, desenlerin uygulama basamaklarına, sistematik derleme ve meta-analiz araştırmaları için uygulama kılavuzları ile araştırmalarda kullanılacak diğer materyallere yer vermesi, sade ve anlaşılır bir dille konuya ilişkin kapsamlı bilgiler sunması ve kitabın her bir bölümünü birbirini tamamlayıcı şekilde ele alan bütüncül yapısı tek denekli araştırmaları öğrenmek ve araştırma tasarlamak isteyen araştırmacılara ve genç araştırmacıların yetiştirilmesinde alternatif kaynak arayan öğretim elemanlarına önerilebilir. Kitap, bu özellikleri ile ayrıca lisans eğitimleri sırasında tek denekli araştırmalarla ilgili ders almayan ve bilgilerini güncellemek isteyen veya lisansüstü eğitim imkânı olmayan öğretmenlerin kendi araştırmalarını yürütme konusunda teşvik edilmeleri önerisi ile bağdaşır niteliktedir. Dolayısıyla bu incelemeye konu olan kitabın Türkçeye çevrilerek konu ile ilgilenen tüm okuyuculara alternatif bir kaynak olarak sunulması önerilebilir.

### Kaynakça

- Alnahdi, G. H. (2015). Single-subject designs in special education: Advantages and limitations. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 257-265. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12039>
- APA. (2020). *The publication manual of the American Psychological Association* (7 ed.). American Psychological Association.
- Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), 91-97. <https://doi.org/https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-91>
- Barker, J., McCarthy, P., Jones, M., & Moran, A. (2011). *Single case research methods in sport and exercise psychology*. Routledge.

- Barlow, D. H., & Hersen, M. (1984). The single-case in basic and applied research: An historical perspective. In D. H. Barlow & M. Hersen (Ed.), *Single Case experimental designs strategies for studying behavior change* (2 ed., pp. 1-31). Pergamon Press.
- Branch, M. (2021). Lessons worth repeating: Sidman's tactics of scientific research. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 115(1), 44-55. <https://doi.org/10.1002/jeab.643>
- Çakıroğlu, O. (2012). Single subject research: applications to special education. *British Journal of Special Education*, 39(1), 21-29. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2012.00530.x>
- Holth, P. (2020). A retrospective 60-year review of Murray Sidman's tactics of scientific research and some of its influence on behavior analysis. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 115(1), 1-16. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/jeab.645>
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165-179. <https://doi.org/10.1177/001440290507100203>
- Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yucesoy-Ozkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(11), 4013-4032. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>
- Janosky, J. E., Leininger, S. L., Hoerger, M. P., & Libkuman, T. M. (2009). *Single subject designs in biomedicine*. Springer.
- Kazdin, A. E. (1982). *Single case research designs methods for clinical and applied settings*. Oxford University Press.
- Kazdin, A. E. (2021). Single-case experimental designs: Characteristics, changes, and challenges. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 115(1), 56-85. <https://doi.org/10.1002/jeab.638>
- Kırcaali-İftar, G. (2018). Tek denekli araştırmaların tarihçesi. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* (2 ed.) içinde. Anı Yayıncılık.
- Kratochwill, T. R. (Ed.). (1978). *Single subject research: Strategies for evaluating change*. Academic Press.
- Kratochwill, T. R., Hitchcock, J. H., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., & Shadish, W. R. (2013). Single-case intervention research design standards. *Remedial and Special Education*, 34(1), 26-38. <https://doi.org/10.1177/0741932512452794>
- Ledford, J. R., Barton, E. E., Severini, K. E., & Zimmerman, K. N. (2019). A primer on single-case research designs: Contemporary use and analysis. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 124(1), 35-56. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-124.1.35>
- Ledford, J. R., & Gast, D. L. (Eds.). (2018). *Single Case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences* (3 ed.). Routledge.
- McIlvane, W. J., Iversen, I. H., Lattal, K. A., Lionello-DeNolf, K. M., & Petursdottir, A. I. (2021). An appreciation of Murray Sidman's science and his impact. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 115(1), 4-12. <https://doi.org/10.1002/jeab.666>



- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, 71(2), 137-148. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/001440290507100201>
- Sidman, M. (1960). *Tactics of scientific research: Evaluating experimental data in psychology*. Basic Book.
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, Ş., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609029.pdf>
- Tate, R. L., & Perdices, M. (2019). *Single-case experimental designs for clinical research and neurorehabilitation settings*. Routledge.

### Yazar(lar)ın Beyanı

**Araştırmacıların katkı oranı beyanı:** Araştırmacılar çalışmaya eşit oranda katkı yapmışlardır.

**Etik Kurul Kararı:** Bu makalede sunulan çalışmanın bir derleme çalışması olması nedeniyle etik kurul iznine gerek duyulmamaktadır.

**Çatışma beyanı:** Araştırmada yazarlar arasında ya da diğer kişi/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**Destek ve teşekkür:** Bu araştırma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.