



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl 2021, Cilt 22, Sayı: 2, Sayfa No: 517-542

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.606589

DERLEME

Gönderim Tarihi: 19.08.19

Kabul Tarihi: 28.07.20

Erken Görünüm: 11.08.20

Kapsayıcı Pedagoji: Özel Gereksinimli Öğrencinin Psikopatolojik Analizi

Aydın Kızılaslan^{ID*}
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Ayşegül Avşar-Tuncay^{ID**}
Mersin Üniversitesi

Çiğdem Nilüfer Umar^{ID***}
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Öz

Kapsayıcı pedagoji, bireysel farklılıkları olan öğrencilerin öğrenmede ihtiyaç duydukları bireysel öğrenme stillerine ve öğretim sırasında da öğretmenlerin bu farklılıklara yönelik cevap verebilmelerine odaklanarak öğrenme fırsatlarıyla karakterize edilen zengin bir öğrenme ortamının geliştirilmesini amaçlar. Ülkemizde yetersizliği olan birey sosyolojisi üzerine yapılan çalışmalar gelişim kaydederken, yetersizliği olan birey psikoloji alanında yapılan çalışmalar halen başlangıç evresinde denilebilecek düzeydedir. Bu çalışmada, rekabet ve ek/özel eğitim kavramlarına sıkışmış bütünleştirici eğitime tabi olan özel gereksinimli öğrencilerin karşı karşıya kalabilecekleri kaygı ve depresyon gibi psikopatolojik duyu durumlarının çocukların akademik başarı ve sosyal uyumlarına etkisi incelenmiştir. Ayrıca bu çalışmada bütünleştirici eğitiminin tüm sorumluluğunu yüklenen öğretmenlerin, öğrencilerin yetersizlik ya da güçlüklerine bağlı olarak deneyimleyebilecekleri duyu durumlarına ilişkin farkındalıklarını arttırmak amaçlanmıştır.

Anahtar sözcükler: Kapsayıcı pedagoji, bütünleştirici eğitim, psikopatoloji, kaygı, depresyon.

Önerilen Atıf Şekli

Kızılaslan, A., Avşar-Tuncay, A., & Umar, Ç. N. (2021). Kapsayıcı pedagoji: Özel gereksinimli öğrencinin psikopatolojik analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(2), 517-542. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.606589

**Sorumlu Yazar:* Doç.Dr., E-posta: ydnkizilaslan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3033-9358>

**Dr. Öğr. Üyesi, E-posta: aysegulaat@mersin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0520-1747>

***Dr. Öğr. Üyesi, E-posta: umar@comu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8804-6024>

'Pedagoji' genellikle yalnızca sınıflarla ilgili bir uygulama olarak anlaşılırken, öğretmenlerin -tam katılımı sağlama ve sosyal adaleti kavramsallaştırılması bağlamında-yapısal ve kültürel engellerin kaldırılması için mevcut kurumlarla çalışma kapasitesini geliştirme ihtiyacı pek vurgulanmamaktadır. Kapsayıcı pedagoji terimi ise, "öğretme eylemine ve katılımcı söylemine" odaklanmayı belirtmek ve kapsayıcı pedagoji ile bütünleştirici eğitim ve bütünleştirici uygulama terimleri arasında ayırım yapmak için kullanılmaktadır (Florian & Black-Hawkins, 2011). Başlangıçta, öğrenme güçlüğü çeken ya da öğrenmede güçlük çeken öğrenciler için özel eğitime alternatif olarak tasarlanan fikir, eğitim süreçlerinden dışlanabilecek tüm öğrencileri kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Bu derleme çalışmasında hem kapsayıcı pedagoji hem de bahse konu olan bu pedagojinin bir yansıması olan bütünleştirici eğitim uygulamaları psikopatolojik açıdan incelenmiştir. Aynı zamanda tüm öğrencilerin çoklu kimlikleri olduğunu ve önceki eğitim ve yaşam deneyimlerinin yanı sıra mevcut durumun (öğrenci yetersizliğinin) sınıf bağlamından etkilenebileceği gerçeğinden hareketle potansiyel olarak karşılaşılabilecekleri durumlara uyum sağlama yeteneklerini inceleyen kapsayıcı pedagojinin temel açmazlarını da (çan eğrisi ve ek/özel hizmetlerin kapsamı) ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda geniş bir alanyazın taraması yapılarak ulaşılan çalışmalar içerik açısından değerlendirilmiş ve bu çalışmalar; kapsayıcı pedagoji, geniş çerçevede psikopatolojik duyu durumlarının sebepleri ve özel eğitime gereksinimi olan bireylerde depresyon ve kaygının sebepleri ve önleyici stratejiler başlıkları altında toplanarak bu derleme çalışması oluşturulmuştur. Bu çalışmanın, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin sınıf ortamında yaşayabileceği duyu durumlarına karşı öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitsel yaklaşımlara ilişkin farkındalıklarını arttırmasına ve bu öğrencilerin yaşayabileceği duyu durumlarının bireylerin akademik başarısına olan etkisini en aza indirmeye yönelik eğitimcilerin çabalarına katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca ülkemizde yetersizliği olan bireylerin karşılaştıkları duyu durumlarına yönelik yapılan çalışmalar çok sınırlı düzeyde olduğu için bu çalışmanın, özel gereksinimi olan öğrencilerin yetersizliklerinden ve akademik başarı kaygısından kaynaklı yaşayabilecekleri duyu durumlarını akademik düzeyde inceleyecek araştırmacılara fikir vereceği düşünülmektedir.

Kapsayıcı Pedagoji

Kapsayıcı pedagoji, çocukların düzenli sınıf hayatına katılabilmeleri için yeterli öğrenme fırsatları yaratmak ve çoğu çocuk için uygun öğretim ve öğrenme stratejilerini kullanmak yerine tüm çocuklar için uygun olanı genişletmeyi amaçlar. Bu yaklaşım, neyin öğrenileceğine değil, neyin öğretileceğine ve nasıl öğretileceğine odaklanır. Kapsayıcı pedagoji, sabit olan düşünceleri (deterministik) ve bazılarının varlığının diğerlerinin ilerlemesine müdahale edeceğine dair öncül inançları reddeder. Aynı zamanda tüm çocukların ilerleme kaydettiğine, öğrendiğine ve başardığına inanmayı, öğretim ve öğrenme süreçlerindeki uyarlamalarla çocukların yapamadıklarının yerine yapabileceklerine odaklanmayı, "yapabilenleri" "daha az yapabilen"den ayırma yeteneğine bağlı kalmak yerine, tüm çocukların öğrenmesini desteklemek için çeşitli gruplandırma stratejileri kullanmayı ve öğrenmeyi desteklemek amacıyla biçimlendirici değerlendirme tekniklerini kullanmayı gerektirir (Rouse, 2009). Teknik olarak kapsayıcı pedagoji, sosyal adaleti teşvik eden ve her bireyin kendini eşit değerinde hissetmesini sağlayan destekleyici ve açık bir ortam yaratmak için eğitimcilerin ve öğrencilerin birlikte çalıştıkları bir yaklaşımdır (Black-Hawkins & Florian, 2012). Kapsayıcı pedagoji, öğrenmedeki zorlukları çocuklardaki eksiklikler yerine öğretmenin mesleki zorlukları olarak gördüğünden yenilikçi çalışma yöntemlerinin gelişimini destekler. Bu özelliğiyle kapsayıcı pedagoji, tüm çocukların öğrenmesini desteklemek için yeni çalışma yöntemleri aramayı ve denemeyi, tüm çocukların normal sınıf topluluğunun asli üyeleri olarak bireyselliklerine saygı duyan akranlarıyla çalışmasını gerektirir. Bu durum aynı zamanda normal okul kapsamındaki büyüme ile beraber paylaşılan bir etkinlik olarak öğrenmeye odaklanan öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara ilişkin düşünsel kaymayı (Florian, 2010) ve okulların tüm çocukların başarısını arttırmak için nasıl stratejiler geliştirebileceğine ve öğretmenin mesleki olarak tüm öğrencilere nasıl ulaşabileceğine ilişkin farkındalığı beraberinde getirecektir (Carter & Kennedy, 2006). Aynı zamanda öğretmenleri, okulların değişen demografik yapısına duyarlı yeni yaklaşımlarla çalışmaya teşvik eden ve öğrencilerin fiziksel ve bilişsel kapasitelerine göre öğrenme stillerine ve yeteneklerine önem veren öğrenci merkezli bir uygulamadır (Kershner, 2009). Bu anlamda *kapsayıcı pedagoji*, katılımı önemseyen ve okulların kültüre, topluma ve müfredata erişilebilirliğini arttıran yani dışlanmayı azaltarak

sınıf ortamında öğrenci çeşitliliğini arttıran toplumsal ötekileştirmeyi ve damgalanmayı azaltmayı amaçlayan pedagojik bir yaklaşımdır (Kuzolin, 2014).

Kapsayıcı pedagojide öğretmenlerin, bir çocuğun gelecekteki başarısının veya potansiyelinin mevcut performanstan belirlenebileceğine dair varsayımı, öğretmenlerde değişimi yaratma gücüne inanmayan karamsar varsayımları da beraberinde getirebilmektedir. Fakat kapsayıcı bir pedagoji, bir çocuğun öğrenme kapasitesine ilişkin öğretmenlerin sabit olan inançlarından gelen sınırların dönüştürülebilir olduğunu savunur ve Vygotsky'nin (1978) çalışmalarından yola çıkarak çocukların, başkalarıyla etkileşimleri yoluyla topluluğun entellektüel ve kültürel yaşamına doğru büyüdükları gerçeğinden hareketle öğrenmenin, bireyin yaşadığı karmaşık sosyal ilişkiler ağı ile birlikte gerçekleştiğini kabul eder. Bu nedenle, bireyin öğrenme kapasitesi, yalnızca zekâ gibi doğuştan gelen faktörlere bağlı olmaktan ziyade, bilişsel gelişimin sosyal kökenleri, bireyin duygu durumu ve öğrenme kapasitesine yönelik öğretmenlerin yaptığı seçimlere bağlı olarak artırılabilirliği fikri genel kabul görmektedir. Sosyo-kültürel yaklaşım, sınıfın mikro kültüründe öğretmenlerin öğrenme ve öğretme konusunda yaptıkları seçimlerin, dersin öğrenme odağından çok daha geniş olan mesajları iletildiğini de kabul eder. Öyleyse kapsayıcı pedagojik yaklaşımın, beraberinde bütünleştirici bir toplu öğrenme duygusu oluşturan öğrenme etkinliklerinde çocuklar arasında işbirliğini teşvik eden öğretmen uygulamalarını da desteklediği söylenebilir. Ancak, her bireyin sınıfın karmaşık etkileşimine “ne kattığı” ve bunlardan “ne kazandığı” temel esastır. Bu nedenle, grup çalışması her ne pahasına olursa olsun gruplamalara bağlı olmaktan ziyade öğretmenlerin herhangi bir bağlamda öğretme ve öğrenmeye en uygun yaklaşımı seçmeleri ve sınıftaki tüm çocuklar için fırsatlar sunma konusunda profesyonel yargılarını kullanmalarına bağlıdır (Cochran-Smith & Fries, 2011). Çünkü yetersizliği olan ve olmayan tüm çocuklar arasındaki pozitif sosyal ilişkiler, bu çocuklar arasındaki görüş alışverişi ve işbirliğini artırarak öğrencilerin bütünleştirici eğitime dâhil edilmesini kolaylaştırır. Aynı şekilde öğretmenlerin, “mümkün” olanları “daha az yetenekli”den ayırmak yerine, tüm çocukların öğrenmesini destekleyici çeşitli gruplandırma stratejilerini kullanması ve günlük etkinliklere, rollere, sorumluluklara, ev ve okuldaki sosyal ilişkilere yetersizliği olan veya olmayan bütün çocukları dâhil etmesi bireyde sosyal uyum becerilerini arttıracaktır (Aas, 2019). Bu yaklaşım bazılarının varlığının diğerlerinin ilerlemesine müdahale edeceği fikrini reddeden kapsayıcı pedagoji ile örtüşmektedir (Bakkaloğlu, Sucuoğlu, & Yılmaz, 2019). Fakat mevcut durumda kapsayıcı pedagojinin çan eğrisi ve ek destek ihtiyaçlarının belirlenmesi olmak üzere iki temel sorunla yüzleşmesi gerekir (Cochran-Smith & Fries, 2011).

Rekabet ve Çan Eğrisi

Okul sisteminde, öğrenciler genel olarak kabul edilen kategorilere göre gruplandırıldığından ve bu sistem en büyük sayı için en büyük yararın elde edilmesi ilkesinden hareketle örgütlendiğinden, normalde sağlanan eğitsel imkânlar çoğu öğrencinin ihtiyaçlarını karşılarken, bazıları için 'ek' veya 'destek' hizmet gerekebilir (Florian & Black-Hawkins, 2011). Norm-referanslı testlere göre öğrencileri sıralamak bu modelin nasıl işlediğine bir örnektir. Öğrenci başarısı sadece öğrencinin kendine ait değil de okul yönetimi ve ilgili öğretmenlerinin başarısı olarak algılandığında bütünleştirici eğitim, çan eğrisi yapısı içinde sorunlarla karşılaşılabilir. Çoğu olgunun orta nokta etrafında, birkaçının aşırı yüksek veya aşırı düşük uçlarda meydana geldiğini varsayan bir çan eğrisi modeli, birçok eğitim uygulamasının temelini oluşturur ve yaygın olarak kullanılır (Black-Hawkins & Florian, 2012). Bu dağılımın merkezi, okullaşmanın gerçekleştiği ideal yer (ideal başarı) olarak konumlandırılırken, dışında kalanları ötekileştirilebilir. Okullaşmanın yapısal bir özelliği olarak doğal karşılanan bu düşünce özel gereksinimli öğrencinin akademik dışlanmışlığını kaçınılmaz olarak beraberinde getirebilir (Fendler & Muzaffar, 2008). Öğrencilerin yeteneğe göre sıralandığı bu modelde öğrencilerin öğrenme kapasitelerine ilişkin kararların belirlendiği ve bazı öğrencilerin ek/özel eğitim almaya hak kazandığı noktaları anlamsızlaştırır (Booth & Ainscow, 2002). Sonuçta, çan eğrisi modeli öğrencilerin yaklaşık %20'sinin ortalamanın altında olmasını gerektirir ve normal dağılımın ortasında konumlanan öğrenciler belirlenen normlara uyan yani “ideal” olarak kabul edilirken, dışarıdakiler ek/özel destek isteyen marjinalleşmiş öğrenciler olarak kabul edilir. Çan eğrisi modeli olarak kavramsallaştırdığımız bu değişkene bağlı olarak ek/özel destek ihtiyaçlarının belirlenmesine öğrencinin genellikle neyin başarılabilirliğine dair beklentilerin azaltılması eşlik edebilir (Thomas, 2008).

Ek Destek İhtiyaçlarının Belirlenmesi

Akademik zorluklarla karşılaşan öğrencilerin ek/özel eğitime gereksinimi olduğu tespit edildiğinde, tanılandığı yetersizlik veya güçlük grubunun kendi içerisindeki bireysel farklılıklara bağlı olarak ek ya da özel eğitim hizmeti değişkenlik gösterir. Örneğin her geçen gün sayıları hızla artan, sosyal iletişim, sosyal anlayış ve bilişsel süreçlerle ilişkili “üçlü bozulmaların” klinik olarak değerlendirilmesine tabi olan Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklar, çevreleriyle “iletişim kurma” ve “ilişki kurma şekli” etkileyen karmaşık, yaşam boyu süren gelişimsel bir yetersizliğin ikili karmaşık varyasyonu ile eğitsel sürece katılırlar (Rice, 2018). Ancak çoğu bireyde bu varyasyon yetersizlikten etkilenme derecelerine göre farklılıklar gösterir. Fakat bu farklılıklara rağmen yine de grup üyelerinin tüm özelliklere aynı derecede sahip oldukları varsayımına dayanarak, öğrenciler hakkında kesin kararlar verilir (Rose, 2007). Bu nedenle, OSB ve bununla ilişkili duygu durumlarının öğrenme üzerine etkisini tanımlamak genellikle uzmanlık eğitimi gerektirir. OSB olan öğrencilerin, mümkün olabilecek öğrenmelerine odaklanmak yerine -sadece yetersizlikleri nedeniyle yapamayacakları şeyler de dâhil olmak üzere- OSB'nin kendisine ve OSB ile ilişkili bilişsel bozulmaların öğrenme ve başarıya etkisine odaklanmak, kapsayıcı pedagoji tartışmalarına yeni bir boyut kazandırmaktadır (Ledford, Whiteside, & Severini, 2018). Bu nedenle sadece yetersizlik türüne odaklanarak gözlemlenmesi ve yargılanması zor olan eğitsel ihtiyaçları belirlemek eğitsel amaçların ötesinde bir değerlendirilmeyi gerektirmektedir (Ledford, Whiteside, & Severini, 2018). Çünkü bir grubun üyeleri arasındaki yetersizlik ve yetersizlikten kaynaklı oluşabilecek bireysel farklılıklar, bireyler için eğitsel karar vermeyi veya değerlendirmeyi zorlaştırmaktadır (Dyson & Kozleski, 2008). Ayrıca eğitimcilerin özel gereksinimli öğrencilerin yetersizliklerinden kaynaklanan psikopatolojik durumların onlara sunulan ek/özel eğitimin başarısı üzerinde belirleyici faktörlerden biri olduğuna ve öğrencide olumsuz davranışlara neden olan duygu durumlarından dolayı desteklenmeleri gerektiğine ilişkin farkındalıktan uzak olmaları bu elverişsiz durumu daha da derinleştirmektedir.

Özel Gereksinimi Olan Öğrenci ve Psikopatolojik Durumların Analizi

Bütünleştirici eğitimin alt ve üst yapısı geliştirilirken çok farklı sosyal, psikolojik, tıbbi ve eğitsel bağlamlarda uzmanların birbiri ile iletişim kurmalarına olanak sağlayan yol ve yöntemler geliştirilmelidir. Fakat dâhil olma sürecinde bireylerin değişkenlik gösteren amaç, değer, bilgi, inanç ve duygu durumları eğitsel verimliliği bazen sınırlı olduğundan daha fazla güçleştirebilir. Bu durum aslında bütünleştirici eğitime disiplinler arası ve disiplinler üstü farklı bakış açılarından yaklaşmayı gerektirebilir (Harry, 2014). Öğrenci bireyselliği gibi etik ve kaynak maliyetinin pratik nedenlerden dolayı belki de nihai çözüme ulaşılamayacak içsel gerilimler ve ikilemlerin yanı sıra faydalarında bir arada düşünüldüğünde bütünleştirici eğitimde uzlaşma ve uzmanlaşma kaçınılmazdır. Bu anlamda söz konusu uzmanlaşmaya katkı sağlayan ve lisans programlarında okutulan “öğrenme psikolojisi” veya “eğitim psikolojisi” derslerinin kapsamı öğrenme teorilerinden öteye taşınarak bireyin öğrenmesini etkileyen psikopatolojik durumların analizini kapsayacak şekilde geliştirilirse, bütünleştirici eğitim ortamında özel gereksinimli öğrenci psikopatolojik duygu durumunun bireyin öğrenmesine etkisine ilişkin öğretmen farkındalığı artırılabilir. Çünkü eğitim politikaları açısından bütünleştirici eğitim sınıfında sadece bireyin akademik başarısına odaklanmak, akademik başarı ve bireyin sosyal beceri edinimini olumsuz anlamda etkileyebilecek duygu durumunun göz ardı edilmesini veya reddedilmesini beraberinde getirebilir (Black-Hawkins, Florian & Rouse, 2007). Çünkü bütünleştirici eğitime yönelik psikolojik araştırmalar, “Neden bazı çocuklar okulda başarılı olamıyor?” sorusu etrafında geliştirilen cevaplarla bazı öğrencilerin eğitimsel ayrıştırmalarını ve dışlanmalarını haklı göstermek için kullanılan bireysel test uygulamalarına dönüşebilmektedir. Kapsayıcı pedagojiye psikolojinin bilimsel temelinden bakıldığında; öğrenci kimliği, duygu durumu, motivasyon ve öğrenme, sınıf etkileşimi ve ilişkiler, öğretmenlerin pedagojik bilgileri ve uygulamaları göz önünde bulundurulması gereken temel esaslar olarak karşımıza çıkmaktadır (Kershner, 2016).

Psikopatolojik duygu durumlarının yetersizliği olan çocuklarda görülme sıklığı, yetersizliği olmayan çocuklara göre en az üç kattır (Giulio, Philipov, & Jaschinski, 2014). Ancak, yetersizliği olan çocuklarda psikopatolojik faktörlerin eğitsel süreç üzerine etkisini konu alan çalışmalar oldukça azdır (Hartley, 2012). Bu tür epidemiyolojik araştırmalar, bir noktada IQ, yaş ve cinsiyet gibi faktörlerle sınırlandırılmıştır (Voss, Kunter, &

Baumert 2011). Oysaki yetersizliği olan çocuklarda psikopatolojik durumların bireylerin akademik başarıları, sosyal işlevleri ve kişisel bağımsızlıkları ve aileleri üzerinde de büyük etkisi vardır (Bender, Rosenkars, & Crane, 1999). Yetersizlik ve psikopatolojik durumların birlikteliği, bireyin hem topluma uyum sağlama olasılığını azaltacak hem de daha fazla etiketlemeye, önyargılara ve yanlış anlamalara yol açabilecektir. Bu anlamda teşhisler ve öğretmen uygulamaları arasındaki ilişkili her eleştirel ve tamamlayıcı tartışma, bizleri bireylerin “eğitsel” ve “sosyal” ihtiyaçlarını karşılayacak yapının mükemmelliğine bir adım daha yaklaştıracaktır. Fakat teşhis edilen öğrencilerle özel öğrenme ortamlarında yapılan deneysel araştırmalar, yetersizliği olan birey pedagojisinin, psikiyatrik tanı bilgisi tarafından üretilmediğini teyit etmektedir (Chaudhury, Deka, & Chetia, 2006; Hartley, 2012). Çünkü özel ve ana akım (normal) okullarda öğretimin tanısız olarak kuralcı olmadığı fikri, teorik bir yanılsama olarak tanımlanabilir. Örneğin görme yetersizliği olan bir öğrencinin yaşayabileceği görsel yanılsamaların yarattığı duygusal kırımlar dikkate alınmadan mevcudu aktarmak üzerine kurulu bir eğitimin kısmen başarısız olacağı açıktır. Özel eğitim savunucuları bile özel eğitimi, öncelikle didaktik akıl yürütme ve yansıtma içeren pedagojik bir görev olarak algılamaktadır. Öğretmenler ise, çok sayıda teorik bakış açısına dayanan ve söz konusu pedagojik duruma bağlı olarak bunları uygulayan profesyonellerdir. Bireysel farklılıklar (ve varsayılan tanılar) hakkındaki bilgi bu didaktik akıl yürütmenin ve yansıtmanın sadece bir parçasıdır. Öğretmek her şeyden önce pedagojik bir görevdir ve psikiyatrik bilgiyle değerlendirilmelidir. Fakat çocukların yetersizliklerinin türü, çocukların bütünleştirici eğitime dâhil edilmesine yönelik öğretmen tutumlarını önemli ölçüde belirlemektedir. Öğretmenler, genellikle hafif fiziksel yetersizliği, duygu ve davranışsal bozukluğu olan çocuklardan ziyade öğrenme güçlüğü olan çocukların bütünleştirici eğitime dâhil edilmesine yönelik daha olumlu tutumlar sergilemektedir (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000). Bu durumda sosyo-kültürel içeriklerin baskın olduğu öğrenme ortamlarının yapılandırılmasına yönelik teşvik edici stratejiler, potansiyel olarak bütünleştirici eğitim ortamında hem öğretmenlerin hem de özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin tutumlarını olumlu anlamda etkileyebilmektedir. Gruba ait olma duygusu yaratmak, motivasyonu artırmak ve farklılaştırılmış öğrenme deneyimleri sağlamak, yetersizliği olan çocukların bütünleştirici eğitime dâhil olma süreçlerine anlamlı katkılar sunacaktır (Lambe & Bones, 2006).

Öğrencilerin sosyal ve davranışsal becerilerini geliştirmeye yönelik olumlu öğrenci-öğretmen ilişkisi hem akademik motivasyon hem de akademik başarı için gerekli olan bilişsel işlem ve bağımsız öğrenme davranışlarının geliştirilmesini kolaylaştırmaktadır. Eğitsel olarak dezavantajlı grupta yer alan öğrencilerin, okul ortamında artan kaygı, stres ve depresyon gibi duygu durumlarının ağırlığı altında sosyal ve davranışsal becerilerini geliştirmede zorluk yaşayabilmeleri endişe verici bir durumdur. Bütünleştirici eğitim ortamında uyum eksikliğine sebep olan bu duygu durumları, öğrencilerde farkındalık ve içgörü gibi içsel (inner skills) alanlarında yetersizliğe sebep olabilmelerinin yanı sıra sosyal ve davranışsal alanlardaki akademik işlevişi, eğitim çıktıları ve öğrencilerin genel akademik benlik saygısı algısını da olumsuz yönde etkileyebilir (Pavri & Hegwer-DiVita, 2006). Bu anlamda duygu durumları konusunda öğrenciyi destekleyebilecek bir öğretmen profili, öğrencinin dâhil olma sürecini kolaylaştıracaktır. Fakat olumsuz tutum sergileyen patognomonik bir öğretmen özel gereksinimi olan öğrenci için kâbus olabilir (Norwich, 2008). *Patognomonik*, yetersizliğin öğrencinin özünde, değişmez bir niteliği olduğuna, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere eğitsel olarak çok fazla katkıda bulunamayacağına inanan öğretmenleri ifade etmek üzere kullanılan bir kavramdır (Thornton & Underwood, 2013). Patognomonik bir öğretmen, yalnızca öğrencinin yetersizliği konusunda özel olarak yetişmiş öğretmenlerin, bu öğrencilerin eğitiminden sorumlu olması gerektiğine inanan öğretmen türüdür (Jordan & Stanovich, 2004). Bu tür öğretmenler kendilerini yetersiz hissedebilir veya yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminin çok zor olduğuna inanabilir. Öğretmenin her çocuk için başarılı bir eğitsel ortam sağlama taahhüdü, öğrencinin öğrenme davranışı üzerinde oldukça etkilidir. Eğer yetersizliği olan öğrenciler, patognomonik olarak tanımlanmış bir öğretmenin bulunduğu bir sınıfta öğrenim görüyorlarsa, kendilerini ilk önce bir yetersizliği olan öğrenci daha sonra eğitsel ihtiyaçları olan bir öğrenci olarak tanımlamak zorunda kalabilir (Downing, 2008). Bu durumda öğrencinin eğitsel deneyimlerinin olumlu olması oldukça zor olacaktır. Öğretmenlerin tutumlarını etkileyen bir diğer faktör, öğrencinin yetersizlik türü ve derecesidir (Kniveton, 2004). Yetersizlikten ağır düzeyde etkilenmiş öğrencilerin bütünleştirilmesi, öğretmene daha fazla sorumluluk ve stres yükler. Çünkü yetersizlikten ağır düzeyde etkilenmiş öğrencilerin genel

bir eğitim sınıfının rutinlerine ve etkinliklerine katılma çabalarına rağmen, öğretmenlerin uygun eğitim veya mesleki gelişim olanaklarına erişim sıkıntıları ve okul yönetiminden uygun desteği alma konusundaki endişeleri öğretmenlerde stres kaynağının temelini oluşturur (Ghere & York-Barr, 2007).

Bütünleştirici eğitim ortamlarında görev yapan öğretmenler, öğrencilerini sosyal ve davranışsal alanlarda anlamlı desteğe ve değişime teşvik etmekle birlikte, öğrencilerinin çeşitli akademik ihtiyaçlarını karşılamak için var olan müfredatı bu ihtiyaçlara göre uyarlamakla yükümlüdürler (Calabrese, Patterson, Liu, Goodvin, & Hummel, 2008). Öğrencilerin akademik başarı ve sosyal uyumu için sürdürülebilir ve sosyal ve davranışsal müdahalenin sağlanmasına yönelik eğitim hedefleri konusunda yeterince donanımlı yetiştirilemeyen öğretmen adayları, ileride öğretmen olduklarında içinde buldukları duruma bağlı olarak süreç içerisinde kendi çözümlerini üretmek zorunda kalacaklardır (Smoot, 2004). Ayrıca sosyal ve davranışsal beceri eğitiminin, öğrencinin sınıf içi öğrenme ve okula devam edebilme yeteneklerine katkısının yanı sıra bu sosyal ve davranışsal becerilerin, öğrencinin işlevsel akademik becerilerdeki başarısı üzerindeki etkisi de göz önünde bulundurulmalıdır (Richardson, Myran, & Tonelson, 2010). Davranışsal anormallikler nedeniyle sınıfta yaşanan sorunlar, öğrencilerin uyum, öğrenme ve sınıf ortamını etkileyerek öğretmenlerin tükenmesine neden olacağından sınıf içindeki zorluklara deneysel olarak ortaya konulan çözümler için uzmanlarla özellikle “okul dışı” alanlarda Milli Eğitim Bakanlığı’nca (MEB) okul dışı öğrenme ortamları olarak belirlenen müzeler, bilim merkezleri, sanat merkezleri, tarihi ve kültürel mekânlar, kütüphaneler, doğal sit alanları ve öğren yerleri, teknoparklar ile işbirliği önerilmektedir (MEB, 2019). Sınıfta öğrenciye yönelik uyum ve sınıf yönetimi uygulamaları ise sıklıkla kendini yönetme tekniklerinin öğrenciye öğretimini amaçlayan davranışsal ve dikkat çekici uyumsal becerileri kapsar. Bireyde kendini yönetmeye ve akademik başarıya yönelik uyumsal becerileri olumsuz etkileyen pek çok bileşen vardır (Arch & Craske, 2006; Mattison, 2011). Gerek akademik başarı gerekse sosyal uyumu arttırmak amacıyla bütünleştirici eğitim ortamlarına devam eden yetersizliği olan bireylerde sıklıkla görülebilen duygu durumları incelendiğinde karşımıza kaygı ve depresyon çıkmaktadır (Huberty, 2008).

Kaygı (Anksiyete)

Bir çocuğun bütünleştirici eğitim ortamında deneyimleyebileceği kaygıların, doğrudan kendi yetersizliği dolaylı olarak ise akademik performansındaki düşüklük veya sosyal uyumundaki bozukluk ile ilgili olabileceğini anlamak önemlidir. Çünkü “özel eğitim ve özel ihtiyaçlar” çok çeşitli davranışsal koşullara atıfta bulunabilen geniş bir terimdir. Örneğin zihinsel yetersizliği olan bir çocuğun okulla ilgili yaşadığı endişelerin türü, OSB olan bir çocuğun yaşadıklarından çok farklı olabilir. Bu durumda, sorunu çözmeye yönelik atılan her adımda çocuğun bireysel özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır (Chamberlain, Kasari, & Rotheram-Fuller, 2007). Örneğin öğrenme güçlüğü çeken çocuklar utanç, kaygı, hayal kırıklığı, sosyal tecrit, melankoli ve özgüven eksikliği gibi duygu durumlarını farklı sıklıkta deneyimleyebilirler (McColl, McKenzie, & Bhui, 2008). Öğrencinin eğitiminden sorumlu öğretmenlerin bu anlamdaki farkındalık yetersizliği, öğrencilerde olumsuz bir öz imaj ve düşük öz saygının oluşmasına neden olabilir (Silverman, Pina, & Viswesvaran, 2008). Genel olarak, bu çocuklar öğrenmek için motive olabilirler ancak düşük akademik performans, söz konusu duygu durumlarının derinleşmesini beraberinde getirebilir. Sonuçta öğrencide okul reddi ve okul fobisi gelişir ya da bütünleştirilmiş eğitim ortamında bireyde genellikle kusma, göğüs ağrısı, karın ağrısı, vb. gibi psikosomatik semptomlar söz konusu olabilir (Leyser & Kirk, 2004).

Korkulu beklenti, huzursuzluk, konsantrasyon eksikliği, hafıza problemleri, tekrarlayan endişe verici düşünceler, korku ve aşırı panik gibi psikolojik belirtilere dayalı olarak ortaya çıkan kaygı, ağız kuruluğu, yutma zorluğu, kızarma, terleme, soluk alıp vermede zorluk, çarpıntı, titreme, sık nefes alıp verme (hiperventilasyon), göğüs ağrısı/gerginliği, baş ağrısı, sırt ağrısı, yorgunluk, kas gerginliği, ishal, artan idrar sıklığı, artan ürkütücü tepki ve uykusuzluk gibi fizyolojik belirtilerle kendini gösterir (Bartley, Hay & Bloch, 2013). Kaçınma, kaygının ortak bir davranışsal belirtisidir (Anderson & Shivakumar, 2013). Kronolojik olarak endişe, epizodik veya stres ile ilgili olabilir (Jayakody, Gunadasa, & Hosker, 2014). Genellikle, kaygı bozuklukları, ani ve yoğun kaygı duyguları ve dakikalar içinde doruğa ulaşan korku (panik ataklar) şeklinde tekrarlar (Lewis, Pearce & Bisson, 2012). Aşırı sinirlilik, korku, endişe ve endişeye neden olan ilişkili durumlar kaygı bozukluklarının temel

sebeplerindedir (Ravindran & Stein, 2010). Kaygı bozukluklarının örnekleri arasında genelleştirilmiş kaygı bozukluğu, sosyal kaygı bozukluğu (sosyal fobi), özel fobiler ve ayrılma kaygısı bozukluğu bulunmaktadır (Twenge, 2000). Okul, başlı başına bir çocuk için kaygıya sebep olabilecek bir durum iken okul ve ona bağlı bileşenlere ilişkin endişe, özellikle özel eğitime gereksinim duyan çocuklarda yaygın olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuklar kaygı bozukluğu yaşadıklarında, okul performansları da olumsuz şekilde etkilenir (McColl vd., 2008). Okuldan önceki pazar gecesi veya pazartesi sabahı çocuğun kendisini hasta hissetmesi veya mide ağrısı yaşaması, okul öncesi veya okul sırasında ağlama ve öfke nöbetleri geçirmesi, kötü bir ruh hali içinde olması ya da okula gitmemek için sürekli ısrar etmesi, yıkıcı davranışlarının okul zamanı yaklaştıkça artması, korumacı davranışlarının (ebeveynlerin elini sıkıca tutmak, bacağını veya belini bırakmayı reddetmek) artması, ağlaması, aşırı sinir krizi hali, saldırgan davranışları veya sınıfa girmemek için kendisine zarar vermesi gibi manipülatif davranışlar sergilemesi çocukta kaygı belirtileri olarak gösterilebilir (Frazier & Kaler, 2006).

Eğitsel gelişiminde engellerle karşılaşan öğrencilerde, entelektüel, duyuşsal ya da sağlık faktörleriyle açıklanamayan öğrenememe durumlarında kaygı bozukluklarının öğrenme üzerindeki kalıcı etkisi mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır (Mindham & Espie, 2003). Normal şartlar altında, bu öğrencilerin akranları ve öğretmenleriyle kişilerarası ilişkiler kurma veya sürdürme konusunda uyumsuz davranış biçimleri olmamasına rağmen kişisel ya da okula dair sorunları ile ilgili fiziksel problemler ya da korkular geliştirme eğiliminde olmaları beraberinde yaygın bir mutsuzluğu getirebilir (Yearwood & Riley, 2010). Örneğin, öğrenme güçlüğü tanılı birçok öğrencinin öğrenme güçlüklerinin başkalarınca bilinmesinin kendi öz-saygınlıklarını zedeleyebileceğı ve başkalarınca aşağılanabilecekleri korkusuyla sakladıkları bu “sır”, onlar için zamanla çok büyük bir yük haline gelebilir. Bu nedenle öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, güçlüklerini saklayabilmek için okulun olumlu yönlerini gözden kaçırmaya ve kendilerini kontrollerinin dışındaki olaylardan uzak tutmaya çalışırlar (Kirkland, 2005). Bu öğrenciler okul içindeki ve dışındaki yaşamları üzerinde kontrolü sağlamak için, sık sık hayal kırıklıklarını gizler ve sorunlardan veya durumlardan kaçarak sakin kalmayı isterler. Utanç, kızgınlık ve hayal kırıklıklarının kaygıya neden olması durumunda öncelikle öğrencinin temel sorunu olan öğrenme güçlüğüne değil de kaygıya neden olan durumlara odaklanmanın faydalı olacağı belirtilmektedir (Thaler, Kazemi, & Wood, 2010).

Kaygı, sınıf ortamında çeşitli bağlamlarda ortaya çıkar, ancak birey genellikle “sessizdir” ve sınıf öğretmenleri çoğu zaman yardım almadan bireysel olarak bu durumla mücadele etmek zorunda kalırlar (Bartley vd., 2013). Özel gereksinimi olan çocuklarda bu tür kaygıların nedenini belirlemek ve kaygılarını azaltmak adına proaktif çözümler bulmak için ebeveynlerin ve öğretmenlerin birlikte çalışmasında yarar vardır (Rodrigez, Saldana & Moreno, 2012). Fakat kaygı genellikle rahatsız edici, üzücü ve endişe verici olabileceğı için sınıf ortamında kaygıya neden olan durumları ve kaygı ile birlikte oluşan fizyolojik duyumları azaltmaya ve üstesinden gelmeye yönelik öğretmen farkındalığı çok önemlidir (Bar-Haim, Morag, & Glickman, 2011). Aşırı kaygılı çocuklar genellikle en kötü senaryoları sürekli düşünebildiklerinden korkularını gidermek için bir yetişkin desteğine ihtiyaç duyarlar (Field, 2006). Dolayısıyla yavaş nefes alma ve ilerleyici kas gevşetme gibi gevşeme becerileri ile çocuğun sınıf ortamında rahatlaması sağlanabilir (Lewis vd., 2012). Çocukların korkularına neden olan tüm sorulara cevaplar vermek yerine, onlara kaygılarının nedenlerini düşünmelerine yardımcı olmak amacıyla “Neden böyle olacağını düşünüyorsun?”, “Bu durumda daha önce ne oldu?”, “Başka ne olabilir?”, “Bu durum hakkında neler biliyorsun?”, “Ne olması daha muhtemeldir?”, “Diğer insanlara ne oldu?” şeklindeki sorularla kaygıya neden olan durumlara ilişkin öğrencilerin dikkatli ve gerçekçi düşünmeleri sağlanabilir (Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007).

Sınıf tartışmalarına nadiren katılan ve geri çekilen çocuklarda topluluk içinde konuşma kaygısı yaygındır (Bar-Haim vd., 2011). Çocukların toplulukta konuşma korkusu ve sınıfta sunum yapma kaygısından kaçınmalarını azaltmalarına ve korkuları ile yavaş yavaş yüzleşmelerine yardımcı olmak amacıyla kademeli maruz bırakma ve korkuların üstesinden gelmek için küçük adımlar etkinlikleri uygulanabilir (Alfano, Beidel, & Turner, 2002). Bu çocukların korkularıyla yüzleşmelerine yardımcı olmak amacıyla, onlara sınıf tartışmalarında evet-hayır soru örnekleri içeren kolayca cevap verebilecekleri sorular sormakla işe başlanabilir. Çocuk buna alıştıktan sonra, benzer bir bağlamda açık uçlu sorular sorma ve devamında çocuğun bu konuda rahat olması sağlandıktan sonra

akran grupları ile beraber sınıfta sunum yapması sağlanabilir (Creswell, Way, Eisenberger, & Lieberman, 2007). Sınıf ortamında bir diğer kaygı ile mücadele etme yöntemi olan öz-düzenleme, aşırı korumanın yanı sıra öfke ve hayal kırıklığını önlemek amacıyla kaygılı çocuklara verdiğimiz dönütlerin izlenmesi ve düzenlenmesidir (Bögels & Phares, 2008). Çocuğun duruma başa çıkabileceği ve korunmaya ihtiyaç duymadığı zamanlarda öğretmenin çocuğa anlamsız kısmi dönütleri, öfkeli ve sınırlı duygu durumları çocuklarda kaygıyı daha da arttıracaktır (Mathews & MacLeod, 2002). Öğretmenin kendi endişe/hayal kırıklığı/öfkelerini kontrol altına alarak olaya empatik yaklaşımı, kaygı yaşayan çocukların kaygıya neden olan uyarınları azaltacaktır (Rapee, 2009). Yetişkinlerin bağlama ilişkin hassasiyetleri ve çocuklarda kaygılarını kışkırtan durumlara kontrollü yaklaşımları çocuklarda kaygıyı zamanla ortadan kaldıracak etkiye sahip olabilir (Field, 2006). Ayrıca yetişkinlerin, çocukta kaygıya neden olan uyarınlardan kademeli olarak dikkatlerini çekmeleri, çocuğa kaygıya neden olan uyarınlardan üstesinden gelme noktasında özgüven sağlayabilir. Bu stratejinin ardındaki mantık, dikkatin bir davranışsal pekiştirici görevi görmesidir (Lahey, Campbell, Brown, & Goodie, 2007).

Müdahale stratejilerini planlamak, kaygıya neden olan durumlara yönelik bir diğer proaktif çözüm olarak önerilebilir. Burada “planlama”, davranış gerçekleştiğinde çocuğun kaygısına nasıl cevap verilmesi gerektiğine ilişkin sürecin kademeli olarak düzenlenmesidir (Kniveton, 2004). Planlama gereklidir, çünkü davranış tepki modellerini değiştirmek çok zordur ve hatta önceden tahmin edilmediği durumlarda daha da zordur (Hyman & Olnik-Shemesh, 2004). Planlama, ayrıca çocuğun bakış açısını da ifade eder. “Yok sayma” ise istenmeyen davranış ortaya çıktığı süre boyunca çocukla tüm etkileşimi durdurmak anlamına gelir (Hester, Hendrickson & Gable, 2009). Bir plan yapıldıktan sonra, çocukla belirli bir davranışın nasıl göz ardı edileceği hakkında konuşmak önemlidir. Böylece çocuk bir daha böyle davrandığında kendisini neyin bekleyeceğini bilecektir (Bögels & Phares, 2008). Çocukları hazırlanan plan konusunda bilgilendirmek önemlidir, çünkü öğretmen aniden çocuğun dikkat çeken davranışını görmezden gelmeye başlarsa, çocuk öğretmenin artık kendisinden hoşlanmadığını düşünebilir (Marcks & Woods, 2005). Kaygılı çocuk sürekli göz ardı edildiğinde, öğretmenin dikkatini çekmeye çalışmak için dikkat çekici davranışlarını arttırabileceğini de unutmamak gerekir. Bunun için çocuğa bireysel olarak üstesinden gelmesi gereken davranışlar yani kaygıyla beraber ortaya çıkan davranış durdurma (örneğin, şikâyet etme, sızlanma, güvence arayışı yapma) ve baş etme (örneğin, pozitif konuşma, yavaş nefes alma) beceriler aktarılmalıdır. Kaygıyla beraber ortaya çıkan davranış durduğunda pekiştireç vermek çok önemlidir (Jepson & Forrest, 2006).

Ebeveyn desteği ile öğrencide kaygıya sebep olan davranışların üstesinden gelinebilir. Rol yapma oyunuyla ebeveynlerin çocuğun okul ile ilgili düşüncelerini iyi, mutlu, olumlu duygularla ilişkilendirmesi sağlanabilir. Ebeveynler öğrenci gibi davranırken çocuğun öğretmenmiş gibi davranmasına izin verilebilir veya çocuğun kaygısını örnekleyen durumlar için küçük oyuncaklar veya bebekler kullanılabilir. Bu tür rol oyun etkinlikleri, çocuğun kaygısının nedenlerini belirleme konusunda açıklayıcı olabilir. Oyun sırasında belirli bir kaygıya dikkat çekecek davranışların (öğle yemeğinde tek başına oturma gibi) analizleri yapılabilir (Schmeichel, 2007). Ebeveynler, okulda çocukta akademik başarı kaygısını tetikleyebilecek olumsuz duygulardan (örneğin ebeveynlerinden ayrılma korkusu, akranıyla özdeşleşememeleri nedeniyle okul çalışmalarına katılmama endişesi, kapalı bir alanda işbirliği yapma, hayal kırıklığı veya yalnızlık duygusu) çocuğu ayıklaması çocuğun okulu olumlu duygularla ilişkilendirmesi için katkı sağlayacaktır (Jennings & Greenberg, 2009). Bunun için ebeveynler, onlarla okulda daha fazla zaman geçirebilir, okulu onlar için güvenli ve mutlu bir yer haline getirebilir, ödevlerini yaparken eğlenceli etkinliklerle çocukla birlikte çalışılabilir ve bilgileri hatırlamaları amacıyla veya bir görevi tamamladıklarında övgü veya pekiştireç içeren tekerlemeler veya oyunlar kullanabilir (Broderick, 2005).

Görme yetersizliği olan öğrencilerde ise kaygı sıklıkla görülen bir durumdur. Deneysel çalışmalardan elde edilen bulgular görme yetersizliği olan öğrencilerin, öğrenme sürecinde çeşitli kaygılarla karşı karşıya kaldıklarını ve bu kaygılarının gören akranlarına göre daha fazla olduğunu göstermiştir (Binder-Olibrowska, Wrzesińska & Kocur, 2018; Williams, Brody, Thomas, Kaplan & Brown, 1998). Gelecek kaygıları ve yapabilecekleri ile yapamayacağı şeylerin etkilerine dair endişeler, orta öğretim çağındaki görme yetersizliği olan çocuklarda kaygı alt bileşenlerinden biri olan “panik” durumunun görülmesine sebep olur. Ayrıca duygu

durumunu kontrol edememe ve bir şeylerin yanlış gittiğine dair inanç “öfke nöbetlerinin” görülmesine yol açar (Kızılaslan & Kızılaslan, 2018). Sınavlarda doğru okuma ve yazma konusunda yaşanan endişe, yine sınavlarda yaşanan gerginlik ve sinirlilik alt bileşenlerden bir diğeri olan “kararlılık eksikliğine” neden olmaktadır. Bir şeylerin yanlış gittiğinde yaşanan hassaslık ve tekrar tekrar bir şeyleri okumak için harcanan zaman diğer bir kaygı alt bileşeni olan “özgüven eksikliğine” sebep olduğu yapılan çalışmalarda tespit edilmiştir (Mbugua & K’Okul, 2013).

Graham, Harris ve Larsen’e (2001) göre diğer tüm özel gereksinimli gruplarda olduğu gibi öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde de kaygı uyandıran durumlara ilk tepkiler genellikle olumsuz düşünceler ve duygulardır. Dolayısıyla, eğitimcilerin rolü bu durumları tanımak, stratejileri sunmak ve bu stratejilerin sınıfta kullanılmasında öğrencilere destek olmaktır. Öğretmenlerin kaygı yaşayan öğrencilere sunabilecekleri iki etkili strateji; önleyici stratejiler ve planlama stratejileridir.

Önleyici stratejiler: Önleyici stratejiler, kaygıyı önleyebilecek veya azaltabilecek düzeyde etkisi olan duyguların gelişimini destekler. Bir öğrenci kaygı verici durumu ne kadar etkili hissediyorsa, buna vereceği tepki de o denli şiddetli olacaktır. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik sınıf ortamında yararlanabileceği önleyici stratejiler şu şekildedir:

- Öğrencinin gerçekçi beklentiler oluşturmasına yardımcı olunmalı,
- Öğrencinin kendi kendine olumlu konuşması teşvik edilmeli,
- Öğrencinin her duruma dram yüklemesine müsaade edilmemeli,
- Bardağın dolu kısmına odaklanması sağlanmalı,
- Kişisel pekiştirici kullanması teşvik edilmeli,
- Öğrencinin kendi endişesini yönetmesi desteklenmeli,
- Güçsüz kaçınma stratejileri yerine kazanan stratejilerine odaklanması sağlanmalı,
- Öğrencilerle düzenli olarak eğlenceli anlar geçirilmeli ve
- Krizlerle baş etmek için acil durum planları oluşturulmalıdır.

Planlama stratejileri: Bu stratejiler, özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kaygılarını en aza indirmeye yardımcı olacaktır. Planlama, güne veya etkinliklere sakinlik ve istikrar kazandırarak öğrencilere özgüven sağlar ve beklenmeyen değişiklikleri en aza indirir. Planlama stratejileri şu şekildedir:

- Çalışmalar daha küçük adımlara bölünmeli,
- Bir planlama veya organizasyon şeması örneği verip öğrencilere nasıl kullanacakları gösterilmeli,
- Öğrencinin kontrol edebileceği bir sıraya göre düzenlenmiş kişiselleştirilmiş bir çalışma planı hazırlanmalı,
- Öğrencinin kontrol edebileceği belirli görevler içeren bir çalışma planı hazırlanmalı,
- Bireysel inceleme ve dönütler için düzenli zamanlar planlanmalı,
- Öğrenciyle çalışmak için zaman planlanmalı ve
- Çeşitli zaman yönetimi araçları önerilmelidir.

Kaygının sıklıkla görüldüğü bir diğer yetersizlik grubu olan OSB olan bireyler (genel popülasyonda bu oran %15 iken OSB olan bireylerde %40’tır) incelendiğinde spesifik fobi, obsesif kompulsif bozukluklar ve sosyal kaygı sıklıkla karşılaşılan kaygı bozukluklarıdır (Jackson, Hart, Brown & Volkmar, 2018). *Spesifik fobi*, çok az veya çok büyük tehlike arz etmeyen durumlara karşı yoğun ve irrasyonel korku ve yüksek sesli ortam gibi duyuşal stimülasyona aşırı duyarlılık nedeniyle, OSB olan bireylerde erken dönemde ortaya çıkabilir. Örneğin, birey arılardan korkabilir ve yaz aylarında dışarı çıkmaktan kaçınabilir ya da tuvaletlerden, kedilerden veya eğlence

parklarından korkabilir ve doğal olarak bu gibi yerlerden de kaçınma güdüsüyle hareket edebilir. Spesifik fobisi olan bu bireyler, korkularıyla sürekli karşılaşma ihtimaline karşı çok sınırlı bir yaşam tarzını tercih eder (Hammen & Rudolph, 2003). Bu nedenle öğretmenlerinin kaygının meydana geldiği çevre ve koşulların farkında olması yararlı olacaktır. Kaygılarını iletmeyen çocuklarda kaygıyı neyin tetiklediğini belirlemede ebeveyn desteği gerekli olacaktır. Yine OSB olan bireylerde sık görülen *sosyal kaygı*, OSB olan birçok kişinin göz teması, konuşma, sosyal ipuçları ve beden dili gibi sosyal etkileşimlerle mücadele etmesi şeklinde ifade edilir. Sosyal kaygı, sosyal durumları tamamen önleme, sosyal durumlar sırasında titreme, terleme veya kalp atışında artış gibi çeşitli şekillerde kendini gösterebilir (Soodak & McCarthy, 2006). Öğretmenler, kaygı sorunu yaşayan OSB olan öğrencinin sınıf deneyimlerinden en iyi şekilde yararlanabilmesi için aşağıda belirtilen uygulamaları yaparak öğrencinin bütünleşme sürecini kolaylaştırabilir:

- Kaygıyı tetikleyen kaynak belirlenerek çocuğun kaygı ile başa çıkmasına ve muhtemelen korkularını yenmesine yardımcı olunabilir. Ebeveynler ve öğretmenler, çocukta kaygıyı tetikleyen uyaranlara karşı çocuğun kontrollü bir şekilde yüzleşmesini sağlayabilir ve bunu yaparken onu övebilir veya ödüllendirebilir (Daane, Beirne-Smith, & Latham, 2000).
- Aşırı kaygılı OSB olan çocuklar genellikle okul ile günlük yaşam aktiviteleri arasında geçiş yapmakta zorlanır. Etkinlikler arasında geçiş zorluğu, genellikle çocukların tercih ettikleri bir etkinlik ile hoşlanmadıkları bir etkinlik arasında geçiş yaptığı zaman yoğunlaşabilir. Bu zorluğun üstesinden gelmek amacıyla, çocuk için gerçekleştirilecek etkinliğin bir karikatüründen ve etkinliğin gerçekleşeceği zamanı içeren görsel bir programdan faydalanılabilir. Bu programlar, çocukları kendilerini bekleyen durumlardan haberdar ederek kaygı düzeylerini azaltır (Dubin, Lieberman-Betz & Michele Lease, 2015). Ayrıca bir sonraki aktiviteye sorunsuz geçmek için bir resim veya video göstermek de faydalı olabilir. Video veya resim, yumuşak bir geçişin olumlu bir örneğini sunabilir ve çocuğun daha sonra ne olacağını bilmesine de yardımcı olabilir (Soodak & McCarthy, 2006).
- Aşırı kaygılı olan çocuklara, kendilerini endişeli ya da bunaldıklarını hissettikleri zamanlarda güvenli bir yer/mekân bulmalarının sağlanması konusunda yardımcı olunabilir. Ancak, güvenli alanın kaygıya düzenli bir çözüm olarak kullanılmasından ziyade zor durumlarda ihtiyaç duyulduğunda kullanılması gerektiğini akılda tutmak önemlidir. Güvenli alanın sık kullanılması, çocuğun günlük rutinlerden kaynaklı kaygıya sebep olan durumlarla yüzleşmesini güçleştirebilir. Çoğunlukla, okulda grup ortamlarındaki akranlarla etkileşime girme ve kalabalık bir koridorda yürüme veya gürültülü bir ortamda öğle yemeği yeme gibi kaygı verici durumlar karşısında bulmacalar, stres topları veya rahatlatıcı müzik gibi sakinleştirici oyunlar içeren güvenli bir alan yaratılabilir. Müdahaleler çocuktan çocuğa değişeceği için, güvenli bir alan yaratırken çocuğun bireysel ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır (Kaffenberger, 2011).
- Sosyal kaygının, zihinsel bir sağlık sorunu yerine OSB olan bireylerin yetersizlikten kaynaklı bir özelliği olduğu kabul edilir. Bu anlamda sosyal öykülerin kullanımı öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocuklara deneyimlenmemiş durumları göstermeleri konusunda etkili bir yol olabilir. Bir sosyal öykü, kafeteryaya yürümek veya bir markete gitmekle ilgili bir hikâye şeklinde olabilir, ancak hikâyede hangi olayların yaşanacağı modellenmelidir. Olay gerçekleşmeden önce sosyal öykü okunarak çocuklar olabilecekler konusunda bilgilendirilerek endişelenmelerinin önüne geçilebilir. OSB olan çocuklar sıklıkla görsel öğrenenler olduğu için, çocuklara bir sonraki adımı gösteren bir dizi kart sunmak sosyal bir hikâyeyi anlamalarına yardımcı olabilir (Littlefield, 2010).

Depresyon

Özel eğitime gereksinimi olan bireylerde sıklıkla görülen ve biyolojik ve çevresel olmak üzere iki ana nedeni olan bir diğer psikopatolojik durum ise depresyondur (Zawadzki, Graham & Gerin, 2013). Kaufman'a göre (2013), özel eğitim araştırmalarında depresyon göreceli olarak ihmal edilmiştir, ancak depresyon; davranış bozukluğu, dikkat eksikliği-hiperaktivite bozukluğu veya öğrenme güçlüğü tanıılı bireyde çoğunlukla görülmekle

birlikte tüm özel gereksinim gerektiren gruplarda tespit edilen bir psikopatolojik duygu durumudur (Lebrun, 2007). Hüzün, endişe, umutsuzluk ya da boşluk hissi, uyku sorunları, sinirlilik, huzursuzluk, hafıza, karar verme veya zihinsel becerilerde yavaşlama, kilo alımı veya kaybı, saldırganlık, çalma ve sosyal geri çekilme gibi uyumsuz davranışlar özel gereksinimi olan çocuklarda depresyon belirtileri arasında gösterilebilir (Huberty, 2008). Öğrencide depresif belirtiler, sınıfta konsantrasyon eksikliği, yorgunluk, yetersiz çalışma, sık sık devamsızlık ve sinirlilik veya hayal kırıklığı gibi duygu durumlarını beraberinde getirerek öğrencinin okul performansını olumsuz etkiler. Depresyon, zaman zaman hepimizin sahip olduğu üzüntü hissinden çok daha fazlasıdır. İki haftadan fazla kendini gösteren aşırı üzüntü hissi, okul etkinliklerinin çoğunda veya hepsinde ilgi eksikliği, önemli ölçüde kilo alımı veya kaybı, çok az ya da çok fazla miktarda uyuma, huzursuzluk veya bitkinlik, düşük enerji, değersiz hissetme, konsantre olmada zorluk ve intihar düşüncesi genellikle öğrenme güçlüğü olan çocuklarda depresyon belirtisi olarak kabul edilmektedir (Allgöwer, Wardle & Steptoe, 2001).

Çocuklarda depresyonun kendine özgü bir nedeni yoktur. Gelişimin bir parçası olan bir dizi biyolojik, psikolojik ve çevresel risk faktörü vardır. Depresyonun psikolojik nedenleri arasında düşük özsaygı, yetersiz sosyal beceriler, olumsuz beden imgesi, aşırı öz-eleştiri yapma ve çaresizlik sayılabilir. Davranış bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), kaygı, bilişsel ya da öğrenme problemleri olan çocukların yanı sıra sosyal etkinliklere katılmakta zorluk çeken çocuklarda depresyon riski daha fazladır (Jacobson & Newman, 2014). Depresyon sözel, fiziksel veya cinsel istismar, travma, sözlü, fiziksel ya da cinsel taciz, sevilen birinin ölümü, okul sorunları, zorbalık ya da arkadaş baskısı gibi yaşamda var olan ve stres içeren durumlara karşı bir tepki olabilir (Manning & Paxton, 2015). Depresyona katkıda bulunan faktörler arasında genel olarak yoksulluk ve maddi zorluklar, şiddete maruz kalma, sosyal izolasyon, ebeveyn çatışması, boşanma ve aile hayatındaki aksaklıklar sayılabilir (Black, 2008). Fiziksel aktivitesi sınırlı, okul performansı zayıf olan çocuklar, depresyon gelişimi açısından daha yüksek riskli gruplardır. Deneysel çalışmalardan elde edilen bulgular, ergenlik döneminde depresyon eğilimi ile cinsiyet arasında bir ilişki olduğunu, unutkanlık, yorgunluk, zihinsel yavaşlık, dikkatsizlik ve ruh halinde ani değişiklikler ile ortaya çıkan subklinik depresyonun (bir tür troid fonksiyon bozukluğu) kızlar arasında erkeklere nazaran daha yaygın olduğunu göstermektedir (Egger & Angold, 2006). Ergenlik döneminde, öz-farkındalık gelişimi ve sosyal baskılar, olumlu bir sosyal güçlendirme eksikliği, toplumsal soyutlanma ve çaresizlik depresyonu şiddetlendiren faktörlerdendir (Roughan & Hadwin, 2011). Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan ergenlerde, sosyal mesajların işlenmesindeki bilişsel yetersizlikler ve sosyal zorluklara bağlı yalnızlık duygusu nedeniyle depresyon belirtilerinin gelişme riskinin daha yüksek olduğu söylenebilir (Simon, Dirsken, Bögels & Bodden, 2012).

Öğrenme güçlüğü veya sağlık problemleri olan çocuklar, depresyon oluşumuna karşı daha savunmasızdır. Öğrenme güçlüğü olan bireylerde kritik durumlarda uyumsuz bir duygusal profilin ortaya çıkma ihtimali daha yüksektir (Giangreco, 2007). Genel olarak öğrenme güçlüğü, bireyde olumsuz öz-yeterlik algısına ve moral bozukluğuna, düşük zevk ve ilgisizliğe, huzursuzluğa, yorgunluğa, zayıflamış konsantrasyona neden olur (Roessner, 2014). Ayrıca, okuldaki başarısızlık, görevle ilgili olmayan düşünceleri beraberinde getirerek, bilgi işleme sistemine müdahale eder ve görev üzerinde dikkat dağıtıcı etki göstererek düşük konsantrasyona bağlı başarısızlıkları artırarak, zayıf bilişsel işleyiş ve meta-bilişsel stratejilerin azaltılmasına neden olur. Sonuç olarak bu durum, ortaya çıkan olumsuz benlik algısının karşılıklı olarak teşvik edilmesi ve okul becerilerinin kazanılması ve iyileştirilmesi için fırsatların azalması ile karakterize edilen kısır bir döngünün, yani “Matthew Etkisi”nin (okuma güçlüğü çeken çocukların her yıl gittikçe artan oranda akademik başarılarındaki azalma ve zayıf okuyucular ile iyi okuyucular arasında süreç içerisinde gittikçe büyüyen fark) oluşmasına yol açabilir (Burden & Burdett, 2005).

Görme yetersizliği olan çocuklarda ise depresyon belirtilerinin nadiren majör depresyon eşik sınırına ulaştığı tespit edilmiştir (Kızılaslan & Sözbilir, 2018). Fakat bu bireylerde geleneksel depresyon çeşitlerinden olan disforik belirtilerin -bireyin mutsuz, hüzünlü, kasvetli, neşesiz, kederli, işe yaramaz, zavallı, acınacak halde, perişan, boşluktaymış gibi, çaresiz, sinirli, düş kırıklığına uğramış hissetmesi- sıklıkla deneyimlendiği tespit edilmiştir (Mbugua & K’Okul, 2013). Ayrıca görme yetersizliği, doğrudan sosyal ilişkileri ve sosyal çevreye

erişimi etkileyebildiğinden sosyal izolasyona bağlı olarak geri çekilme ve yalnızlık sıklıkla bu bireylerde deneyimlenebilir (Kızılaslan & Sözbilir, 2018). Bu nedenle sınıf ortamında eğitimcilerin, görme yetersizliği olan öğrencilerin, akranlarıyla sosyal iletişimlerini geliştirebilmeleri için akran çevrelerini bilgilendirmesi gerekmektedir (Burmedi, Becker, Heyl, Wahl & Himmelsbach, 2002).

Ötekileştirme, rekabet ve yetersizliğin psikopatolojik etkileri konusundaki öğretmen farkındalığı, depresyonda olan bir çocuğa avantaj sağlayacaktır (Lebrun, 2007). Depresyonda olan çocuklarda genellikle depresyona bağlı yorgunluktan dolayı okula geç kalmaları sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Bu nedenden ötürü bu bireylere hoşgörülü olmakta fayda vardır. Ayrıca öğretmenin öğrenciyi kolayca yardım edebileceği veya başa çıkma stratejisinin bir parçası olarak kolaylıkla erişebileceği bir yere oturtması, konsantrasyon problemleri konusunda yardımcı olmak için sık sık ara vermesi, öğrencinin en çok uyanık olacağı zaman aralığında çalışma periyodlarının programlanması, açık uçlu sorular ya da sözlü sorular yerine çoktan seçmeli sorular kullanması, öğrencinin bir projeyi veya büyük ödevi daha küçük, yönetilebilir parçalara bölmeye ve her bir parçayı tamamlaması için bir program hazırlamasına yardımcı olması, öğrenci eleştiriye alışılmadık bir şekilde duyarlı olabileceğinden övgü ve destek sunma bağlamında önerilerde bulunması, öğrencinin, başkalarının önünde ezilmeden ve korkmadan tartışmalara katkıda bulunabilmesini sağlamak için kesin, doğru bir cevabı olmayan açık uçlu sorular sorması, öğrencinin gerçekçi hedeflere yönelik etkinlikleri planlamasına ve tamamlamasına yardımcı olması ve öğrencinin iyi yaptığı belirli şeylere odaklanarak olumlu geribildirim ve övgü sağlanması sınıf ortamında yararlanabileceği önemli stratejilerden bazılarıdır.

Öğrenme güçlüğü olan çocukların yaklaşık %5 ile %20'sinde depresyon belirtileri tespit edilirken bu oran öğrenme güçlüğü olmayan çocuklarda %2'dir (Rodrigues, Freire, Golçalves & Crenitte, 2016). Öğretmenler, depresyonda olabilecek çocukların teşhis edilmesinde olmasa da tanınmalarında gözlem verilerine dayanarak önemli bir rol oynayabilir (Maag & Reid, 2006). Ergenlik dönemindeki öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde, genellikle yetersizlikleriyle ilgili akademik eksiklikler okuldaki başarılarının önünde büyük engeller oluşturur ve bu nedenle okul giderek kendileri için daha stresli bir ortam haline gelebilir. Bu anlamda okul, öğrenme güçlüğü olan ergenlerin yaşamında bir risk faktörü olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde stres, depresyon ve muhtemelen intihar riskinin artabileceğinin farkındalığı olmaları önemlidir. Kalafat (2003), öğretmenlere intihardan bahsedene veya bunu bir tehdit unsuru olarak kullanan öğrencilere cevap vermek için kullanabilecekleri bir dizi strateji sunmaktadır. Bir problemin fark edilmesinden sonra, stresi azaltmak ve/veya depresyonu azaltmak için eğitim müdahaleleri ve belki de danışmanlık yapılabilir. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde stres, depresyon ve/veya intihar semptomlarını en aza indirmek için eğitsel esnekliğe katkıda bulunan faktörler kullanılarak eğitsel içerikli programların kullanılması sağlanabilir. Örneğin, okumayı iyileştirmeye yönelik bazı doğrudan öğretim programlarının aynı zamanda bireyde özgüveni de olumlu yönde etkileyebileceği tespit edilmiştir (Hammen & Rudolph, 2003). Bu nitelikteki programlar, çocukta esnekliği güçlendirmenin yanısıra daha sonraki yıllarda ergenlik dönemlerinde daha az akademik ve/veya duygusal uyum sorunları yaşamalarına katkıda bulunabilir. Öğrenme güçlüğü olan birçok öğrenci, ergenlik dönemindeki bireyler için risk faktörü olabilecek aile ortamlarından gelmektedir. Ebeveynlerin çocuğun ihtiyaçlarına yönelik duyarsızlığı kısmen okulda dengelenebilir; bu amaç doğrultusunda mentörlük, sıklıkla öğrenme güçlüğü olan ergenlerin duygusal ihtiyaçlarını ele almak için bir yöntem olarak belirtilmiştir. Depresyonun, öğrencilerin akademik çalışmaları ve okul bütünleşmeleri üzerinde geniş olumsuz etkilerine yönelik alanyazında öğretmenler için çeşitli uyarılma ve eğitim stratejiler mevcuttur. Depresyon ile mücadele eden bu çocuklar için faydalı olabilecek eğitsel stratejiler ve uyarlamalar şu şekildedir (Hammen & Rudolph, 2003):

- Akademik, sosyal ve davranışsal performans hakkında sık sık geri bildirimde bulunabilir,
- Öğrenciye nasıl hedef belirleyeceği ve kendi kendini izlemesi öğretilir,
- Problem çözme becerisi öğretilir,
- Öğrenciye okulda günlük veya haftalık olarak talep edilen işleri organize etme, planlama ve yürütme şeklinde mentörlük yapılabilir,

- Öğrencinin ruh halindeki dalgalanmalara, konsantre olma yeteneğine veya kullanılan bir ilaç varsa yan etkilerine yanıt vermek için modifikasyonlar ve uyarlamalar geliştirilebilir. Birincil temas olarak görev yapacak ve müdahaleleri koordine edecek bir kişi atanabilir,
- Öğrenciye sosyal etkileşime girmesi için olanaklar sağlanabilir,
- Öğrencinin intihar düşünceleri olup olmadığı sıklıkla izlenebilir ve
- Öğrencinin akademik, sosyal ve duygusal davranışı ile ilaç veya yan etkilerle ilgili gelişmeler hakkında bilgi paylaşmak için bir ev-okul iletişim sistemi geliştirilebilir.

OSB olan bireylerin iletişim alanında yaşadığı yetersizlikler göz önüne bulundurulduğunda, bu bireylerin öznel üzüntü, umutsuzluk veya ilgisizlik duygu durumlarını ifade etmeleri son derece güç olabilir. Bu durumda, bireyde depresyonun tanımlanması büyük ölçüde öğretmen veya ebeveyn gözlemlerine bağlı davranış veya değişikliklerden elde edilen çıkarımlara dayanır. Üzüntü, ağlama, ilgisizlik ve üşengeçlik, uyku ve kilo bozuklukları OSB olan bireylerde depresyonun gözlemlenebilir davranışsal belirtileri olarak kabul edilir. OSB olan çocukta depresyonu teşhis etmedeki zorluk, depresyon belirtileriyle OSB belirtilerindeki örtüşmeden kaynaklanabilir. Depresyonun belirtileri arasında sayılan düz veya depresif yüz ifadesi, iştahın azalması, uyku bozukluğu, düşük enerji, eksik motivasyon, sosyal geri çekilme ve başkalarıyla iletişim kurma arzusunda azalma gibi semptomların çoğu depresyondan ziyade OSB'den kaynaklanabilir. Bu çocuklarda davranışların standartlaştırılması güç olabileceği için veya davranışlar farklı ortamlarda farklı şekillerde ortaya çıkabileceği için ailelerin ve okul personelinin birbirleriyle bireyin gözlemlenen davranışı konusunda iletişim halinde olmaları önemlidir. Ebeveynler ve okul personeli, ev, okul ve topluluk ortamlarında öğrencide davranış değişikliklerini düzenli olarak not etmeli ve düzenli iletişim halinde olmalıdır. Ayrıca öğrencide gözlemlenebilir davranışlar doğrultusunda muhtemel depresyona dair endişeler ebeveynlerle paylaşılmalı ve ebeveynlerin uzman bir psikologla iletişime geçmesi sağlanmalıdır (Montes & Halterman, 2006).

Sonuç

Gerçek şu ki sınıflarımız gün geçtikçe daha farklı çeşit ve yeti düzeyinde öğrencileri bünyesine kabul etmektedir. Bu duruma pek hazır olamayan öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerine yönelik sayısız kararlar almak ve sayısız eylemde bulunmak zorunda kalmaktadır Sıklıkla düşüncenin kavramsallaştırmalar üzerindeki olumsuz etkilerini beraberinde getiren bu karar ve eylemler, eğitimde doğallaştırılmış yeteneğe yönelik ideal başarı için dayatılan çan eğrisi düşüncesinin varsayımlarından etkilenir. Özellikle öğrencilerin, başarıları hakkında çan eğrisi düşüncesine ilişkin katı/belirleyici inançlara sahip olan öğretmenler, ek/özel eğitim ihtiyaçları olduğu tespit edilen öğrencilerin öğrenmelerinden sorumlu olduğunda ideal başarıya erişimde sıkıntılar yaşamaktadır.

Kapsayıcı pedagojik yaklaşım, bireysel ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak tasarlanan farklılaşma stratejileriyle ortaya çıkabilecek aykırılışmayı engelleyen ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara pedagojik bir cevaptır. Her öğrencinin eğitime eşit derecede erişime sahip olması ve okulların herkes için evrensel tasarım ruhuna uygun öğrenme alanları olarak düzenlenmesi gerektiğini savunmasına rağmen, çan eğrisi sistemine dayalı rekabetçi yaklaşım ve ek/özel eğitim hizmeti alan öğrencilerin yetersizliğine bağlı gelişebilecek psikopatolojik sorunlarına yönelik öğretmenlerin mesleki yetersizliği (patognomonik olmamak kaydıyla) bütünleştirici önermenin karşı karşıya kaldığı önemli sorun alanlarıdır.

Deneyel çalışmalar, psikopatolojik duygu durumlarının tüm akademik seviyelerde başarı üzerinde önemli bir belirleyici faktör olduğunu göstermektedir. Psikopatoloji, ayrıca öğrencilerin motivasyonları ve sırayla akademik performansla ilgili olan öğrenme stratejilerinin kullanımı ile önemli ölçüde ilişkilidir. Özetlemek gerekirse, bütünleştirici eğitim ortamında özel gereksinimi olan öğrencilere artan kaygı ve depresyon nedeniyle artan esneklik sağlanmalıdır. Ebeveynler, öğretmenler ve diğer profesyoneller, esneklikle dolu bir ortam geliştirmenin önemi hakkında iletişim kurma ve bu ortamın uygulanmasında işbirliği yapma fırsatına sahip olmalıdır. Esnek ortamların kurulması sayesinde okullar, özel gereksinimi olan öğrencilerin uzun vadeli başarısını optimize etmenin odak noktası olabilir.

Kaynaklar

- Aas, H. K. (2019). Teachers talk on student needs: Exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. doi: 10.1080/13603116.2019.1698065
- Alfano, C. A., Beidel, D. C., & Turner, S. C. (2002). Cognition in childhood anxiety: Conceptual methodological and developmental issues. *Clinical Psychology Review*, 22(8), 1208-1238. doi: 10.1016/s0272-7358(02)00205-2
- Allgöwer, A., Wardle, J., & Steptoe, A. (2001). Depressive symptoms, social support, and personal health behaviors in young men and women. *Health Psychology*, 20(3), 223-227. doi: 10.1037/0278-6133.20.3.223
- Anderson, E., & Shivakumar, G. (2013). Effects of exercise and physical activity on anxiety. *Front Psychiatry*, 4(27), 1-4. doi: 10.3389/fpsy.2013.00027
- Arch, J. J., & Craske, M. G. (2006). Mechanisms of mindfulness: Emotion regulation following a focused breathing induction. *Behaviour Research and Therapy*, 44(12), 1849-1858. doi: 10.1016/j.brat.2005.12.007
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293. doi: 10.1016/S0742-051X(99)00062-1
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, B., & Yılmaz, B. (2019). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesi: Yordayıcı değişkenler [Quality of inclusive preschool classrooms: Predictive variables]. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 223-238. doi: 10.15390/EB.2019.7839
- Bar-Haim, Y., Morag, I., & Glickman, S. (2011). Training anxious children to dis-engage attention from threat: A randomized controlled trail. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(8), 861-869. doi: 10.1111/j.1469-7610.2011.02368.x
- Bartley, C., Hay, M., & Bloch, M. (2013). Meta-analysis: Aerobic exercise for the treatment of anxiety disorders Progress. *Neuro-Psychopharmacology & Biological Psychiatry*, 45(1), 34-9. doi: 10.1016/j.pnpbp.2013.04.016.
- Bender, N. W., Rosenkars, C. B., & Crane, M. (1999). Stress, depression, and suicide among students with learning disabilities: Assessing the risk. *Learning Disability Quarterly*, 22(2), 143-156. doi: 10.2307/1511272
- Binder-Olibrowska, K., Wrzesińska, M. A., & Kocur, J. (2018). Anxiety in persons with visual impairment. *Psychiatria Polska*, 124, 1-10. doi: 10.12740/PP/OnlineFirst/85408
- Black, C. (2008). *Working for a healthier tomorrow. Dame Carol Black's Review of the health of Britain's working age population*. London: Department for Work and Pensions.
- Black-Hawkins, K., & Florian, L. (2012). Classroom teachers' craft knowledge of their inclusive practice. *Teachers and Teaching*, 18(5), 567-584. doi: 10.1080/13540602.2012.709732
- Black-Hawkins, K., Florian, L., & Rouse, M. (2007). *Achievement and inclusion in schools*. Abingdon: Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Bögels, S. M., & Phares, V. (2008). Fathers' role in the etiology, prevention and treatment of child anxiety: A review and new model. *Clinical Psychology Review*, 28(4), 539-528. doi: 10.1016/j.cpr.2007.07.011
- Broderick, P. C. (2005). Mindfulness and coping with dysphoric mood: Contrasts with rumination and distraction. *Cognitive Therapy and Research*, 29(5), 501-510. doi: 10.1007/s10608-005-3888-0

- Burden, R., & Burdett, J. (2005). Factors associated with successful learning in pupils with dyslexia: A motivational analysis. *British Journal of Special Education*, 32(2), 100-104. doi: 10.1111/j.0952-3383.2005.00378.x
- Burmedi, D., Becker, S., Heyl, V., Wahl, H. W., & Himmelsbach, I. (2002). Emotional and social consequences of age-related low vision: A narrative review. *Visual Impairment Research*, 4(1), 47-71. doi: 10.1076/vimr.4.1.47.15634
- Calabrese, R., Patterson, J., Liu, F., Goodvin, S., & Hummel, C. (2008). An appreciative inquiry into the circle of friends program: The benefits of social inclusion of students with disabilities. *International Journal of Whole Schooling*, 4(2), 20-42.
- Carter, E. W., & Kennedy, C. H. (2006). Promoting access to the general curriculum using peer support strategies. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(4), 284-292. doi: 10.1177/154079690603100402
- Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(2), 230-242. doi: 10.1007/s10803-006-0164-4
- Chaudhury, P. K., Deka, K., & Chetia, D. (2006). Disability associated with mental disorders. *Indian Journal of Psychiatry*, 48(2), 95-101. doi: 10.4103/0019-5545.31597
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2011). Teacher education for diversity: Policy and politics. In A. F. Ball, & C. A. Tyson (Eds.), *Studying diversity in teacher education*. Lanham MD: Rowan & Littlefield.
- Creswell, J. D., Way, B. M., Eisenberger, N. I., & Lieberman, M. D. (2007). Neural correlates of dispositional mindfulness during affect labelling. *Psychosomatic Medicine*, 69(6), 560-565. doi: 10.1097/PSY.0b013e3180f6171f
- Daane, C. J., Beirne-Smith, M., & Latham, D. (2000). Administrators' and teachers' perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades. *Education*, 121(2), 331-338.
- Downing, E. (2008). *Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Dubin, A., Lieberman-Betz, R., & Michele Lease, A. (2015). Investigation of individual factors associated with anxiety in youth with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 45(9), 2947-2960. doi: 10.1007/s10803-015-2458-x
- Dyson, A., & Kozleski, E. (2008). Disproportionality in special education: A transatlantic phenomenon. In L. Florian, & M. J. McLaughlin (Eds.), *Disability classification in education: Issues and perspectives* (pp. 170-190). Thousand Oaks CA: Corwin Press.
- Egger, H. L., & Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychol Psychiatry*, 47(3-4), 313-337. doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01618.x
- Fendler, L., & Muzaffar, I. (2008). The history of the bell curve: Sorting and the idea of normal. *Educational Theory*, 58(1), 63-82. doi: 10.1111/j.1741-5446.2007.0276.x
- Field, A. P. (2006). Watch out for the beast: Fear information and attentional bias in children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35(3), 431-439. doi: 10.1207/s15374424jccp3503_8
- Florian, L. (2010). The concept of inclusive pedagogy. In G. Hallett & F. Hallett (Eds.), *Transforming the role of the SENCO* (pp. 61-72). Buckingham: Open University Press.

- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. doi: 10.1080/01411926.2010.501096
- Frazier, P. A., & Kaler, M. E. (2006). Assessing the validity of self-reported stress-related growth. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(5), 859-869. doi: 10.1037/0022-006X.74.5.859
- Giulio, P. D., Philipov, D., & Jaschinski, I. (2014). Families with disabled children in different European countries. *Families and Societies*, 23, 1-47.
- Graham, S., Harris, K. R., & Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(2), 74-84. doi: 10.1111/0938-8982.00009
- Ghere, G., & York-Barr, J. (2007). Paraprofessional turnover and retention in inclusive programs. *Remedial and Special Education*, 28(1), 21-32. doi: 10.1177/07419325070280010301
- Giangreco, M. F. (2007). Extending inclusive opportunities. *Educational Leadership*, 64(5), 34-37.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19. doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.002
- Hammen, C., & Rudolph, K. D. (2003). Childhood depression. In E. Mash & R. Barkley (Eds.), *Childhood psychopathology* (pp. 153-195). New York: Guilford Press.
- Harry, B. (2014). The disproportionate placement of ethnic minorities in special education. In L. Florian (Ed.), *The Sage handbook of special education* (2nd ed., pp. 73-96). London: Sage
- Hartley, M. T. (2012). Assessing and promoting resilience: An additional tool to address the increasing number of college students with psychological problems. *Journal of College Counseling*, 15(1), 37-51. doi: 10.1002/j.2161-1882.2012.00004.x
- Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2004). Teachers' coping integrating students with special needs in mainstreamed class. In S. Guri-Rosenblit (Ed.), *Teachers in a changing world: Trends and challenges* (pp. 131-156). Tel Aviv: The Open University.
- Hester, P. P., Hendrickson, J. M., & Gable, R. A. (2009). Forty years later -the value of praise, ignoring, and rules for preschoolers at risk for behavior disorders. *Education and Treatment of Children*, 32(4), 513-535.
- Huberty, T. J. (2008). Best practices in school-based interventions for anxiety and depression. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology V* (pp. 1473-1486). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Jackson, S. L. J., Hart, L., Brown, J. T., & Volkmar, F. R. (2018). Brief report: Self-reported academic, social, and mental health experiences of post-secondary students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 643-650. doi: 10.1007/s10803-017-3315-x
- Jacobson, N. C., & Newman, M. G. (2014). Avoidance mediates the relationship between anxiety and depression over a decade later. *Journal of Anxiety Disorders*, 28(5), 437-445. doi: 10.1016/j.janxdis.2014.03.007
- Jayakody, K., Gunadasa, S., & Hosker, C. (2014). Exercise for anxiety disorders: Systematic review. *British Journal of Sports Medicine*, 48(3), 187-96. doi: 10.1136/bjsports-2012-091287
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525. doi: 10.3102/0034654308325693

- Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 183-97. doi: 10.1348/000709905X37299
- Jordan, A., & Stanovich, P. J. (2004). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Educational Needs* 3(1), 1-14 doi: 10.1111/j.1471-3802.2003.00184.x
- Kaffenberger, C. J. (2011). Helping students with mental and emotional disorders. In B. T. Erford (Ed.), *Transforming the school counseling profession* (pp. 342-370). Upper Saddle River: Pearson Education, Inc.
- Kalafat, J. (2003). School approaches to youth suicide prevention. *American Behavioral Scientist*, 46(9), 1211-1223. doi: 10.1177/0002764202250665
- Kershner, R. (2009). Learning in inclusive classrooms. In P. Hick, R. Kershner, & P. Farrell (Eds.), *Psychology for inclusive education* (pp. 52-65). Abingdon: Routledge
- Kershner, R. (2016). Including psychology in inclusive pedagogy: enriching the dialogue?. *International Journal of Educational Psychology*, 5(2), 112-139. doi: 10.17583/ijep.2016.2109
- Kızılaslan, A., & Kızılaslan, M. (2018). Anxiety in visually impaired students about the future. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 7(2), 152-158. doi: 10.11591/ijere.v7.i2.pp152-158
- Kızılaslan, A., & Sözbilir, M. (2018). Görme yetersizliği olan öğrencilerin bilişsel becerileri ve psikolojik deneyimleri üzerine bir derleme [A review on the cognitive skills and psychological experiences of students with visual impairment]. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(31), 29-43. doi: 10.30794/pausbed.414613
- Kirkland, J. (2005). Cognitive-behaviour formulation for three men with learning disabilities who experience psychosis: How do we make it make sense? *British Journal of Learning Disabilities*, 33(4), 160-65. doi: 10.1111/j.1468-3156.2005.00320.x
- Kniveton, B. H. (2004). The influences and motivations on which students base their choice of career. *Research in Education*, 72(1), 47-59. doi: 10.7227/RIE.72.4
- Kuzolin, A. (2014). Dynamic assessment and cognitive intervention. In L. Florian (Ed.), *The sage handbook of special education* (2nd ed., pp. 553-572). London: Sage.
- Lakey, C. E., Campbell, K. W., Brown, K. W., & Goodie, A. S. (2007). Dispositional mindfulness as a predictor of the severity of gambling outcomes. *Personality and Individual Differences*, 43(7), 1698-1710. doi: 10.1016/j.paid.2007.05.007
- Lambe, J., & Bones, R. (2006). Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching practices in Northern Ireland prior to teaching experience. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 167-186. doi: 10.1080/08856250600600828
- Lebrun, M. (2007). *Student depression: A silent crisis in our schools and communities*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Ledford, J. R., Whiteside, E., & Severini, K. E. (2018). A systematic review of interventions for feeding-related behaviors for individuals with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 52, 69-80. doi: 10.1016/j.rasd.2018.04.008
- Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating Inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 51(3), 271-285. doi: 10.1080/1034912042000259233

- Lewis, C., Pearce, J., & Bisson, J. (2012). Efficacy, cost-effectiveness and acceptability of self-help interventions for anxiety disorders: Systematic review. *The British Journal of Psychiatry*, 200(1), 15-21. doi: 10.1192/bjp.bp.110.084756
- Littlefield, C. (2010). *Students with Asperger's syndrome transitioning to postsecondary education: What are the common issues?* Rochester: Rochester Institute of Technology.
- Maag, J. W., & Reid, R. (2006). Depression among students with learning disabilities: Assessing the risk. *Journal of Learning Disabilities*, 39(1), 3-10. doi: 10.1177/00222194060390010201
- Manning, J., & Paxton, J. (2015). *Whole in one: Achieving equality of status, access and resources for people with depression*. London: 2020 Health.
- Marcks, B. A., & Woods, D. W. (2005). A comparison of thought suppression to an acceptance-based technique in the management of personal intrusive thoughts: A controlled evaluation. *Behaviour Research and Therapy*, 43(4), 433-445. doi: 10.1016/j.brat.2004.03.005
- Mathews, A., & MacLeod, C. (2002). Induced processing biases have causal effectson anxiety. *Cognition & Emotion*, 16(3), 331-354. doi: 10.1080/02699930143000518
- Mattison, R. E. (2011). Comparison of students classified ED in self-contained classrooms and a self-contained school. *Education and Treatment of Children*, 34(1), 15-33. doi: 10.1353/etc.2011.0003
- Mbugua, A. W., & K'Okul, F. (2013). Psychological dispositions of anxiety among learners with visual impairment: A study of high school for the blind. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(17), 67-76.
- McCull, H., McKenzie, K., & Bhui, K. (2008). Mental Healthcare of asylum seekers and refugees. *Advances in Psychiatric Treatment*, 14(6), 452-459. doi: 10.1192/apt.bp.107.005041
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2019). Okul dışı öğrenme ortamları kılavuzu [Out-of-school learning environments guide]. 28.11.2019 tarihinde https://istanbul.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_10/28115737_anaokullar_23-10-2019.pdf adresinden edinilmiştir.
- Mindham, J., & Espie, C. A. (2003). Glasgow Anxiety Scale for people with an Intellectual Disability (GAS-ID): development and psychometric properties of a new measure for use with people with mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(1), 22-30. doi: 10.1046/j.1365-2788.2003.00457.x
- Montes, G., & Halterman, J. S. (2006). Characteristics of school-age children with autism. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(5), 379-385. doi: 10.1097/00004703-200610000-00002
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304. doi: 10.1080/08856250802387166
- Pavri, S., & Hegwer-DiVita, M. (2006). Meeting the social and emotional needs of students with disabilities: The special educators' perspective. *Reading & Writing Quarterly*, 22(2), 139-153. doi: 10.1080/10573560500242200
- Rapee, R. (2009). Early adolescents' perceptions of their mother's anxious parentingas a predictor of anxiety symptoms 12 months later. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(8), 103-1112. doi: 10.1007/s10802-009-9340-2
- Ravindran, L., & Stein, M. (2010). The pharmacologic treatment of anxiety disorders: A review of progress. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 71(7), 839-54. doi: 10.4088/JCP.10r06218blu

- Rice, T. (2018). Commentary: Altered medial frontal and superior temporal response to implicit processing of emotions in autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 52, 34-36. doi: 10.1016/j.rasd.2018.05.001
- Richardson, R. C., Myran, S. P., & Tonelson, S. (2009). Teaching social and emotional competence in early childhood. *International Journal of Special Education*, 24(3), 143-149.
- Rodriguez, I. R., Saldana, D., & Moreno, F. J. (2012). Support, inclusion, and special education teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders. *Autism Research and Treatment*, 2012(2012), 1-8. doi: 10.1155/2012/259468
- Rodrigues, O., Freire, T., Golçalves, T. S., & Crenitte, P. A. P. (2016). Predicting signs of depression in children with specific learning disorders. *Rev. CEFAC*, 18(4), 864-875. doi: 10.1590/1982-0216201618421015
- Roessner, V. (2014). Research in child and adolescent psychiatry: A multidisciplinary, many-faceted endeavor. *European Child Adolescent Psychiatry*, 23(1), 1-2. doi: 10.1007/s00787-013-0506-7
- Rose, R. (2007). Curriculum considerations in meeting special educational needs. In L. Florian (Ed.), *The Sage handbook of special education* (pp. 295-307). London: Sage.
- Roughan, L., & Hadwin, J. A. (2011). The impact of working memory training in young people with social, emotional and behavioural difficulties. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 759-764. doi: 10.1016/j.lindif.2011.07.011
- Rouse, M. (2009). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. *Education in The North*, 16(1), 6-13.
- Schmeichel, B. J. (2007). Attentional control, memory updating, and emotion regulation temporarily reduce the capacity for executive control. *Journal of Experimental Psychology: General*, 136(2), 241-255. doi: 10.1037/0096-3445.136.2.241
- Silverman, W. K., Pina, A. A., & Viswesvaran, C. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for phobic and anxiety disorders in children and adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(1), 105-130. doi: 10.1080/15374410701817907
- Simon, E., Dirksen, C., Bögels, S., & Bodden, D. (2012). Cost-effectiveness of child-focused and parent-focused interventions in a child anxiety prevention program. *Journal of Anxiety Disorder*, 26(2), 287-296. doi: 10.1016/j.janxdis.2011.12.008
- Smoot, S. L. (2004). An outcome measure for social goals of inclusion. *Rural Special Education Quarterly*, 23(3), 15-22. doi: 10.1177/875687050402300303
- Soodak, L. C., & McCarthy, M. R. (2006). Classroom management in inclusive settings. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 461-489). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Thaler, N. S., Kazemi, E., & Wood, J. J. (2010). Measuring anxiety in youth with learning disabilities: Reliability and validity of the Multidimensional Anxiety Scale for Children (MASC). *Child Psychiatry Human Development*, 41(5), 501-514. doi: 10.1007/s10578-010-0182-5
- Thomas, G. (2008). Review of dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives and future directions by Brahm Norwich. *British Journal of Special Education*, 35(2), 122-123. doi: 10.1111/j.1467-8578.2008.00384_2.x
- Thornton, C., & Underwood, K. (2013). Conceptualisations of disability and inclusion: Perspectives of educators of young children. *Early Years*, 33(1), 59-73. doi: 10.1080/09575146.2012.682975

- Twenge, J. (2000). The age of anxiety? Birth cohort change in anxiety and neuroticism, 1952-1993. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(6), 1007-21. doi: 10.1037//0022-3514.79.6.1007
- Voss, T., Kunter, M., & Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 952-969. doi: 10.1037/a0025125
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Williams, R. A., Brody, B. L., Thomas, R. G., Kaplan, R. M., & Brown, S. I. (1998). The psychosocial impact of macular degeneration. *Arch. Ophthalmol*, 116(4), 514-520. doi: 10.1001/archoph.116.4.514
- Yearwood, E., & Riley, J. B. (2010). Curriculum infusion to promote nursing student well-being. *Journal of Advanced Nursing*, 66(6), 1356-1364. doi: 10.1111/j.1365-2648.2010.05304.x
- Zawadzki, M. J., Graham, J. E., & Gerin, W. (2013). Rumination and anxiety mediate the effect of loneliness on depressed mood and sleep quality in college students. *Health Psychology*, 32(2), 212-222. doi: 10.1037/a0029007



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2021, Volume: 22, No: 2, Page No: 517-542

doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.606589


REVIEW

Received Date: 19.08.19

Accepted Date: 28.07.20

OnlineFirst: 11.08.20

Inclusive Pedagogy: Psychopathological Analysis of A Student with Special Needs

Aydın Kızılaslan *
Ağrı İbrahim Çeçen University

Ayşegül Avşar-Tuncay **
Mersin University

Çiğdem Nilüfer Umar ***
Çanakkale Onsekiz Mart University

Abstract

Inclusive pedagogy focuses on responding to differences in the context of instruction along with the individual needs and differences of the students. This approach targets the development of a rich learning community characterized by learning opportunities for most students, which indicates a shift in teaching and learning towards an equal learning environment. This study aims to examine the effect of psychopathological moods such as anxiety and depression on the educational lives of children with special needs, to increase the awareness of researchers about the knowledge and skills that should be included in teachers' practices, and to reveal the implications of this study for teacher education and professional development.

Keywords: Inclusive pedagogy, integration, psychopathology, anxiety, depression

Recommended Citation

Kızılaslan, A., Avşar-Tuncay, A., & Umar, Ç. N. (2021). Inclusive pedagogy: Psychopathological analysis of a student with special needs. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 22(2), 517-542. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.606589

***Corresponding Author:** Assoc. Prof., E-mail: ydnkizilaslan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3033-9358>

**Assist. Prof., E-mail: aysegulaat@mersin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0520-1747>

***Assist. Prof., E-mail: umar@comu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8804-6024>

Inclusive Pedagogy

Inclusive pedagogy aims to create sufficient learning opportunities for children to participate in regular classroom life and to expand what is appropriate for all children, rather than just using appropriate teaching and learning strategies for most children. This approach does not focus on what to learn but it focuses on what to teach and how to learn. Inclusive pedagogy rejects fixed ideas (deterministic) and early beliefs that the existence of some will interfere with the progress of others. At the same time, believing that all children are making progress, learning and achieving, and focusing on what children can do with adaptations in their teaching and learning processes, rather than relying on the ability to distinguish "those who can" from "those who can do less", it requires using various grouping strategies to support the learning of all children and using formative assessment techniques to support learning (Rouse, 2009). Technically inclusive pedagogy is an approach that educators and students work together to create a supportive and open environment that encourages social justice and makes every individual feel equal (Black-Hawkins & Florian, 2012). Inclusive pedagogy supports the development of innovative ways of working, as it sees learning difficulties as the vocational difficulties of the teacher rather than deficiencies in children. With this feature, inclusive pedagogy requires that all children work with their peers who respect their individuality as essential members of the normal classroom community to support learning of all children. This will also bring awareness about the individual differences between students who focus on learning as a shared activity with growth within normal school (Florian, 2010) and how schools can improve the success of all children and how the teacher can be reached professionally (Carter & Kennedy, 2006). At the same time, it is a student-centered practice that encourages teachers to work with new approaches sensitive to the changing demographic structure of schools and places importance on learning styles and abilities according to the physical and cognitive capacities of the students (Kershner, 2009). In this sense, *inclusive pedagogy* is an approach that cares about participation and increases the accessibility of schools to culture, society and curriculum, and also decreases exclusion and increases the diversity of students in the classroom environment (Kuzolin, 2014).

Competition and Bell Curve

The students are grouped according to the generally accepted categories in the school system and this system is organized based on the principle of obtaining the greatest benefit for the largest number. While normally provided educational facilities meet the needs of most students, some may require 'additional' or 'support' service (Florian & Black-Hawkins, 2011). Sorting students according to norm-referenced tests is an example of how this model works. When student success is perceived not only as the student's own but also as the success of the school management, problems may occur within the bell curve structure in integrative education. A bell curve model, which assumes that most cases occur around the midpoint and some at extremely high or extremely low ends, is the basis for many educational practices and is widely used (Black-Hawkins & Florian, 2012).

Identifying Additional Support Needs

When the students who encounter academic difficulties need additional / special education, the additional or special education service varies depending on the individual differences within the group of deficiencies or difficulties. For example, the children with Autism Spectrum Disorder (ASD), whose numbers are increasing day by day and subject to the clinical evaluation of "triple disruptions" associated with social communication, social understanding and cognitive processes, affect the way of "communicating" and "forming a relation" with their environment. They participate in the educational process with a life-long developmental disability (Rice, 2018).

Integrating Student and Analysis of Psychopathological Conditions

While developing the infrastructure and superstructure of integrative education, ways and methods should be developed that allow specialists to communicate with each other in many different social, psychological, medical and educational contexts. However, the changing purpose, value, knowledge, belief and emotional states of individuals in the process of inclusion may sometimes make educational efficiency more difficult than what is normally thought. This may actually require integrative education to be approached from different disciplinary

and transdisciplinary perspectives (Harry, 2014). For practical reasons of ethical and resource cost, such as student individuality, considering the internal tensions and dilemmas that could not be reached in the final solution, as well as its benefits, reconciliation and specialization in integrative education is inevitable. In this sense, if the scope of the "learning psychology" or "educational psychology" courses that contribute to the specialization in question and are taught in undergraduate programs is developed to cover the analysis of psychopathological conditions that affect the individual's learning, the students with special needs can increase teacher awareness regarding the effect of psychopathological emotional state on individual learning in the integrative education environment. Focusing solely on the academic achievement of the individual in the integrative education class in terms of educational policies may result in the neglect or rejection of the emotional state that might negatively affect the academic achievement and the social skill acquisition of the individual (Black-Hawkins, Florian, & Rouse, 2007). A response to the following question entitled "Why are some children not successful at school?" can be transformed into individual test applications which can be used to justify the educational segregation and exclusion of some students. From the scientific basis of psychology with inclusive pedagogy; student identity, emotional state, motivation and learning, classroom interaction and relationships are the basic principles that teachers should consider. (Kershner, 2016) The positive student-teacher relationship to improve students' social and behavioral skills facilitates the development of the cognitive process and independent learning behaviors necessary for both academic motivation and academic achievement. It is worrying that students in the educationally disadvantaged group may have difficulty developing their social and behavioral skills under the weight of emotional states such as increased anxiety, stress and depression in the school environment. These emotional states, which cause lack of adjustment in the integrative education environment, may cause a lack of awareness and insight by the students, as well as negatively affect the academic functioning of the social and behavioral areas, the outcomes of the students and the general academic self-esteem perception (Pavri & Hegwer-DiVita, 2006). In this sense, a teacher profile that can support the student on emotional states will facilitate the involvement of the students. However, a pathognomonic teacher (a concept that recognizes teachers who believe that inadequacy is inherent in the student's core and that teachers cannot contribute to education with special needs) can be a nightmare for the student with special needs (Norwich, 2008). A pathognomonic teacher is a type of teacher who believes that only teachers who have been specially trained in the student's disability should be responsible for the education of these students (Jordan, & Stanovich, 2004). Such teachers may feel inadequate or believe that education of students with disabilities is very difficult. The teacher's commitment to provide a successful educational environment for each child is highly influential on the student's learning behavior. If students with disabilities study in a classroom with such a teacher, they may first have to identify themselves as a student with a disability and then a student with educational needs (Downing, 2008). In this case, the student's educational experience will not be positive. Another factor affecting teachers' attitudes is the student's type and degree of disability (Kniveton, 2004). Integration of students heavily affected by disability puts more responsibility and stress on the teacher. Despite the efforts of students severely affected by disability to participate in the routines and activities of a general education class, teachers' lack of access to appropriate educational or professional development opportunities and concerns about getting appropriate support from school management form the basis of stress source in teachers (Ghere & York-Barr, 2007).

Anxiety

It is important to understand that the concerns that a child may experience in an integrative educational environment may be directly related to his/her own inadequacy, and indirectly, to poor academic performance or to social disability. "Special education and special needs" are broad terms that can refer to a wide range of behavioral conditions. For example, the type of school-related anxiety a child with mental disability may have differs greatly from what a child with OCD experiences. In this case, the individual characteristics of the child should be taken into account in every step to solve the problem (Chamberlain, Kasari, & Rotheram-Fuller, 2007). For example, children with learning difficulties may experience emotional states such as shame, anxiety, frustration, social isolation, melancholy and lack of self-confidence (McColl, McKenzie, & Bhui, 2008). The lack of awareness of teachers responsible for the education of the student in this sense may cause negative self-image

and low self-esteem in students (Silverman, Pina, & Viswesvaran, 2008). In general, these children can be motivated to learn, but low academic performance can bring deeper emotional states. As a result, the student's rejection of school and school phobia develops, or in the integrated educational environment, there may be psychosomatic symptoms such as vomiting, chest pain, abdominal pain, etc. (Leyser & Kirk, 2004).

The permanent effect of anxiety disorders on learning should be taken into consideration in students who encounter obstacles in their educational development, in cases of non-learning, which cannot be explained by intellectual, sensory or health factors (Mindham & Espie, 2003). Under usual circumstances, although these students do not have a disrespectful attitude towards establishing or maintaining interpersonal relationships with their peers and teachers, they may bring widespread unhappiness along with their tendency to develop physical problems or fears related to their personal or school problems (Yearwood & Riley, 2010). For example, it is known that when their condition is revealed in the class among their peers, it can damage their self esteem and they may also have a fear of being humiliated and this may become a burden for them. Therefore, the students with learning difficulties try to overlook the positive aspects of the school and keep themselves away from events beyond their control in order to hide their difficulties (Kirkland, 2005). These students often hide their frustrations and want to stay calm by avoiding problems or situations, to gain control over their lives inside and outside the school. It is stated that when shame, anger and frustrations cause anxiety, it will be beneficial to focus primarily on the situations that cause anxiety rather than the student's main problem which is learning disability (Thaler, Kazemi, & Wood, 2010).

Anxiety occurs in various contexts in the classroom setting, but the individual is often "silent" and classroom teachers often have to deal with this situation individually without help (Bartley, Hay, & Bloch, 2013). It is useful for parents and teachers to work together in order to find proactive solutions to identify the causes of such anxiety and reduce anxiety in children with special needs (Rodríguez, Saldana, & Moreno, 2012). However, since anxiety can often be disturbing, sad, and worrying, teacher awareness for reducing and overcoming physiological sensations associated with anxiety and anxiety in the classroom environment is very important (Bar-Haim, Morag, & Glickman, 2011). Children with extreme anxiety often need adult support to relieve their fears, as they can constantly think about the worst scenarios (Field, 2006). Therefore, the child can be relaxed in the classroom environment through the skills such as slow breathing and progressive muscle relaxation (Lewis, Pearce, & Bisson, 2012).

Instead of answering all the questions that cause the children's fears; the questions in the following "Why do you think this will happen?", "What happened before in this situation?", "What else could there be?", "What is more likely to happen?", "What happened to other people?" will help them think carefully and realistically about the situations that cause anxiety (Graziano, Reavis, Keane, & Calkins, 2007). Planning response strategies can be suggested as another proactive solution to situations that cause anxiety. Here, "planning" is the stepwise arrangement of the process on how to respond to anxiety of the child when the behavior occurs (Kniveton, 2004). Planning is necessary as it is very difficult to change behavioral response patterns and even more difficult if not predicted (Heiman, & Olnik-Shemesh, 2004). Planning also expresses the child's perspective. "Ignoring" means to stop all interaction with the child as long as undesirable behavior occurs (Hester, Hendrickson, & Gable, 2009). After a plan is made, it is important to talk to the child about how to ignore a particular behavior. Thus, the child will know what to expect when he acts again like that (Bögels & Phares, 2008). It is important to inform the children about the prepared plan. If the teacher suddenly begins to ignore the child's remarkable behavior, the child may think that the teacher does not like him/her anymore (Marcks & Woods, 2005). It should also be remembered that when the anxious child is constantly ignored, the teacher can increase their remarkable behaviors to try to receive their attention. Coping skills (i.e. positive speech, slow breathing) should be transferred to the child so that he/she will stop complaining, whining, etc. (Jepson & Forrest, 2006).

Depression

Another psychopathological condition that is frequently seen in individuals who need special education and has two main causes including biological and environmental, is depression (Zawadzki, Graham, & Gerin, 2013). Depression has been relatively neglected in special education research. It is a psychopathological emotional state that is found in individuals with behavioral disorder, attention deficit-hyperactivity disorder or learning disability, but is seen among all groups that have special needs (Lebrun, 2007). Incompatible behaviors such as sadness, anxiety, despair or feeling of emptiness, sleep problems, irritability, restlessness, memory, slowing in decision making or mental skills, weight gain or loss, aggression, stealing, and social withdrawal may be among the symptoms of depression in children with special needs (Huberty, 2008). Depressive symptoms in the student negatively affect the school performance of the student by bringing emotional states such as the lack of concentration in the classroom, fatigue, insufficient work, frequent absenteeism and nervousness or frustration.

Depression is more than just a sense of sadness that we all have from time to time. Feeling of extreme sadness that manifests more than two weeks, lack of interest in most or all of the school activities, significant weight gains or loss, too little or too much sleep, restlessness or fatigue, low energy, feeling worthless, difficulty concentrating, and suicidal thoughts are accepted as symptoms of depression in children with learning disabilities (Allgöwer, Wardle, & Steptoe, 2001).

Children with learning difficulties or health problems are more vulnerable to the occurrence of depression. Individuals with learning difficulties are more likely to develop an incompatible emotional profile in critical situations (Giangreco, 2007). In general, learning disability causes negative self-efficacy perception and depression in the individual, low pleasure and indifference, restlessness, fatigue, weakened concentration (Roessner, 2014). In addition, failure at school interferes with non-task-related thoughts, interferes with the information processing system, and causes poor cognitive functioning and meta-cognitive strategies due to low concentration. Consequently, this may lead to a vicious cycle, namely the "Matthew Effect", (an ever-increasing academic achievement of children with reading difficulties each year, and a growing difference in the process between poor readers and good readers) characterized by mutual promotion of negative self-perception and opportunities to acquire and improve academic skills (Burden & Burdett, 2005).

There is no specific reason for depression in children. There are a number of biological, psychological and environmental risk factors. Psychological causes of depression include low self-esteem, inadequate social skills, negative body image, excessive self-criticism and helplessness. Children with behavioral disorders, attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), anxiety, cognitive or learning problems, as well as children who have difficulty in participating in social activities are more at risk of depression (Jacobson & Newman, 2014). Depression can be a response to life-threatening situations such as verbal, physical or sexual abuse, trauma, death of a loved one, school problems, bullying or pressure from friends (Manning & Paxton, 2015). Factors contributing to depression include poverty and financial difficulties in general, exposure to violence, social isolation, parental conflict, and divorce (Black, 2008). Children with limited physical activity and poor school performance are at higher risk for developing depression.

Result

Our classes are accepting students with different types and abilities. Teachers have to make numerous decisions and take countless actions for students to learn. These decisions and actions, which often bring along the negative effects of thought on conceptualizations, are influenced by the assumptions of the bell curve imposed for the ideal achievement in education. Teachers who have strict beliefs about the bell curve and students' achievements have difficulties in the achievement when they are responsible for the learning of students who have additional or special education needs.

The inclusive pedagogical approach is an answer to individual differences between students, preventing contradiction that may arise with differentiation strategies designed with individual needs in mind. Every student

needs to have equal access to education. Even if schools advocate that they should be organized as learning spaces for everyone with a universal design spirit, the competitive approach based on the bell curve system and professional inadequacy of teachers in the management of psychopathological problems that may develop should be considered in the integrative education.

Experimental studies show that psychopathological emotional states are an important factor on success at all academic levels. Psychopathology is also significantly related to the motivation of students and the use of learning strategies, which in turn relate to academic performance. To summarize, students with special needs in an integrated educational environment should be provided with increased flexibility due to increased anxiety and depression. Parents, teachers and other professionals should have the opportunity to communicate about the importance of developing an environment full of flexibility and to collaborate in the implementation of this environment. Thanks to the establishment of flexible environments, schools can be the focus of optimizing the long-term success of students with special needs.