

Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden I. ve II. Kademedeki Öğrenim Gören Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okul Ortamlarında Maruz Kaldıkları Zorba Davranışların Belirlenmesi: Öğretmen Formu

Doç. Dr. Aydan AYDIN*

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İstanbul / Türkiye,
aydanaydin@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5936-1052

Öğr. Gör. Murat ÇAKAR

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul / Türkiye,
mcakar@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1709-2816

Öz

Bu çalışmada, kaynaştırma eğitimine devam eden I. ve II. kademedeki öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin okul ortamlarında maruz kaldıkları zorba davranışları belirleyecek Öğretmen Formu ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçme aracı “Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Akran Zorbalığı Ölçeği: Öğretmen Formu” olarak adlandırılmıştır. Araştırmanın katılımcıları İstanbul’da Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ve kaynaştırma öğrencisi olan okullarında görevli 668 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verilerinin analizinde SPSS 22.00 ve AMOS paket prog-

* Sorumlu Yazar. Tel: +90 216 777 00 00 | Araştırma Makalesi.

Makale Tarih Bilgisi. Gönderim: 10.10.2023, Kabul: 19.03.2024, Erken Görünüm: Mart, 2024, Basım: Haziran, 2025

ramları kullanılmıştır. Elde edilen verilerle yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak ölçüt geçerliliği analiz edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Akran Zorbalığı Ölçeği: Öğretmen Formu iki faktörlü yapı göstermiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ölçekteki 2 faktörün aynı yapı içerisinde olduğu belirlenmiş ve ölçeğin faktör yapısı doğrulanmıştır. Beşli derecelendirilen ölçek maddelerinin ayırt ediciliğini belirlemek için ise madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmış, üst %27'lik grup ve alt %27'lik grubun madde puanları arasındaki fark bağımsız grup *t* Testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, ölçek maddelerinin ayırtıcılığının yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir. Güvenilirliğin 0.950 ile 0.971 arasında değiştiği belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, 28 maddelik 2 faktörlü (doğrudan ve dolaylı zorbalık) Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Akran Zorbalığı Ölçeği: Öğretmen Formu'nun geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiğiğine ilişkin kanıtlar sunmuştur.

Anahtar kelimeler: Özel gereksinimli öğrenci; Öğretmen; Kaynaştırma; Zorbalık; Doğrudan zorbalık; Dolaylı zorbalık.

Identification of Bullying Behaviors Experienced by Special Needs Students Receiving Inclusive Education in Primary and Secondary Levels: Teacher Form

Abstract

In this study, the aim was to develop a measurement tool, termed as the "Peer Bullying Scale for Special Needs Students: Teacher Form" to ascertain the instances of bullying experienced by special needs students enrolled in inclusive education at the primary and secondary levels. The participants consists 668 teachers serving in schools affiliated with the Ministry of National Education in Istanbul, where inclusive education was provided. The collected data were analyzed using SPSS 22.00 and AMOS software packages. Exploratory Factor Analysis and Confirmatory Factor Analysis were used to assess criterion validity through factor structure of the scale. According to the results of the Exploratory Factor Analysis, the Peer Bullying Scale for Special Needs Students: Teacher Form demonstrated a two-factor structure. The Confirmatory Factor Analysis confirmed that the two factors in the scale were part of the same underlying structure. To determine the discriminative power of the scale items, item-total score correlations were calculated, and the differences between the upper 27% and lower 27% groups in item

scores were examined using independent group t-tests. The findings indicated that the items of the scale exhibited sufficient discriminative ability. The reliability coefficients were found to range between 0.950 and 0.971. The obtained results provided evidence that the 28-item, two-factor (direct and indirect bullying) Peer Bullying Scale for Special Needs Students: Teacher Form yielded valid and reliable outcomes.

Keywords: Special needs student; Teacher; Inclusive education; Bullying; Direct bullying; Indirect bullying.

Extended Summary

Purpose

Inclusive education, which enables students with special needs to receive education alongside their typically developing peers with appropriate support, can provide rich opportunities for interaction among all students. However, it is often emphasized in definitions and applications that inclusive education is primarily for students with special needs. Yet, inclusive practices can benefit every child, as being together with peers with special needs can offer opportunities for typically developing peers to develop respect for differences, tolerance for diversity, understanding, cooperation, and unity—all fundamental human values. In other words, inclusive education can provide important opportunities for every child to learn to live with differences. Research findings also indicate that inclusion is beneficial both for the academic and social development of children with special needs, as well as for typically developing children. In Turkey, education through inclusion has been explicitly defined in all laws and regulations, and the education of individuals with special needs is ensured. However, it has been observed in field experiences that inclusive students are exposed to peer bullying. Research results also indicate that children with special needs are at a higher risk of experiencing bullying (Bear, Mantz, Glutting, Yang and Boyer, 2015; Christensen, Fraynt, Neece and Baker, 2012; Eroğlu and Kılıç, 2020; Estell, Farmer, Irvin, Crowther, Akos, and Boudah, 2009; Swearer, Wang, Maag, Siebecker and Frerichs, 2012; Van Cleave and Davis, 2006). Studies conducted in Turkey have also reported that inclusive students do not receive social acceptance (Özgönenel and Girli, 2016), are excluded by other students (Atıcı, 2014), are not preferred (Kabasakal, Girli, Okun, Çelik and Vardarlı, 2008), and are often subjected to bullying by classmates when the teacher is not present in the classroom (Eroğlu and Kılıç, 2020).

In a qualitative study conducted in Turkey, the opinions of teachers regarding peer bullying applied by typically developing students to students

with intellectual disabilities attending inclusive classrooms were gathered. The research concluded that students with special educational needs (SEN) were subjected to various forms of bullying (Yılmaz and Malkoç, 2020). These findings raise important considerations for the expected benefits for both sides in inclusive education practices. The school environment, which is the most suitable place for students to learn unity, coexistence, and respect for differences, can unfortunately become environments where some students become bullies while others become victims. In this context, it is believed to be crucial to draw attention to the bullying experienced by children with SEN. Given the limited scope of studies on peer bullying experienced by children with special needs in Turkey, and to implement necessary interventions for the bullying they face, it is first considered essential to determine the current situation. Moreover, to ascertain the current situation, there is a need for a measurement tool that identifies the bullying behaviors experienced by students with special needs in school environments. Within the scope of this research, the development of a measurement tool based on teacher opinions for determining the bullying behaviors experienced by students with special needs attending inclusive education in the first and second levels constitutes the research problem. Therefore, the aim is to develop the Peer Bullying Scale for Special Needs Students (PBS-SNS): Teacher Form to identify the bullying behaviors experienced by students with special needs in school environments.

Method

In the process of developing the scale, the first step involved a detailed review of the literature regarding the bullying experienced by students with special needs. Subsequently, both local and foreign studies that included the perspectives of both students with special needs and teachers who have experienced bullying were examined to create a pool of items for the scale. Additionally, the opinions of 12 teachers who work with students with special needs in inclusive education in the first and second levels were gathered. Based on the expressions of the teachers and considering the relevant literature, a set of 46 scale items was prepared. These questions were then sent via email to experts, including 4 from the special education department, 1 from the guidance and psychological counseling department, and 2 from the measurement and evaluation department. The feedback received from the experts was considered, and necessary adjustments were made. Furthermore, the 46-item form was finalized after being presented to two Turkish language experts.

When the items composing the Peer Bullying Scale for Special Needs Students (PBS-SNS): Teacher Form were compared with the Kuder-Richardson 20 (KR-20) criterion value of 0.54, it was observed that the items exceeded 0.54. Based on these results, it was decided that all items comprising the scale should remain in the form in terms of content validity. Subsequently, after obtaining the necessary permissions, data were collected from 668 teachers who work in schools affiliated with the Ministry of National Education and who have inclusive students in Istanbul during the 2022-2023 academic year. Of the participating teachers, 361 (54.1%) reported working in the first level, while 307 (45.9%) reported working in the second level. In this study, SPSS 22.00 and AMOS package programs were used for data analysis. SPSS 22.00 and AMOS package programs software were used to analyze the research data. Exploratory Factor Analysis (EFA) was used for construct validity, and Confirmatory Factor Analysis (CFA) was employed to confirm the structure derived from the results of EFA. In the final stage, reliability analyses were conducted.

Results

The exploratory factor analysis used to gather validity evidence revealed a two-factor structure consisting of 28 items for the scale. The Peer Bullying Scale for Special Needs Students (PBS-SNS): Teacher Form demonstrated a cohesive structure among its factors. Confirmatory Factor Analysis (CFA) further confirmed that the two factors in the scale were within the same structure.

Reliability analyses indicated that the reliability coefficients ranged from 0.951 to 0.970. Based on these values, it can be concluded that the scale possesses the required level of reliability. In examining other reliability measures such as item-total and item-rest correlations, it was observed that all items comprising the teacher form had correlation values of 0.30 or higher. The discriminant analysis, an important aspect of reliability assessment, demonstrated that the items were able to effectively distinguish between students in the upper and lower 27% groups, confirming that each item measured the intended characteristics and was discriminative.

Discussion and Conclusion

The Peer Bullying Scale for Special Needs Students (PBS-SNS): Teacher Form is a 28-item scale consisting of a two-factor structure categorized as direct and indirect bullying. The findings obtained from the research

provide evidence that the PBS-SNS: Teacher Form yields valid and reliable results in assessing both direct and indirect bullying. This scale stands as a valuable tool for comprehensively understanding and addressing bullying experiences among students with special needs in inclusive education settings.

Giriş

İnsanlığı her gün daha yeniye ve iyiye taşımanın yolu iyi bir eğitimden geçer. İyi eğitim alan bireyler sadece kendi gereksinimlerini ve yararlarını düşünen bireyler olmanın ötesine geçerek içinde yaşadığı dünya ile insanlığın da yararını gözetebilir hale gelebilirler. Tüm insanlığın yararı gözetilirken unutulmaması gereken en önemli unsur, her bireyin eğitimden yararlanabilir bir duruma gelmesini sağlamaktır. Özel gereksinimli öğrencilerin de eğitimde fırsat eşitliği ilkesi bağlamında eğitim haklarından yararlanmaları ve akranlarıyla bir arada eğitim alabilmeleri kaynaştırma eğitimi ile sağlanmaktadır. Kaynaştırma; özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların uygun eğitim programları ile gerekli düzenlemeler eşliğinde bir araya getirilmesi (Hocutt, 1996; Metin, 2011), özel gereksinimli öğrencilerin akranlarının devam ettiği okullarda eğitimlerini sürdürebilmesi (Kargın, 2010) ve tüm gelişim alanlarını destekleyecek eşit fırsatların sunulması (Hulgin ve Drake, 2011; Lakkala, Uusiautti ve Määttä, 2014) olarak ifade edilmektedir. Ülkemizde de; Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından 19 Eylül 2017 tarihinde yayınlanan Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi'nde Kaynaştırma ve Bütünleştirme birlikte ele alınmış ve Kaynaştırma/Bütünleştirme yoluyla eğitimin amacı "*özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamaktır...*" şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanımda da görülebileceği gibi kaynaştırma yoluyla eğitimin amacı; özel gereksinimli bireylerin sadece öğretim ortamında bulunarak öğretimsel hedeflerine ulaşmalarını sağlamakla sınırlı değildir. Tanımda da yer aldığı gibi "*özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmaları*" kaynaştırma yoluyla eğitimin en önemli hususlarından birisidir. Türkiye'de kaynaştırma yoluyla eğitim tüm yasa ve yönetmeliklerde açıkça tanımlanmış ve özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri güvence altına alınmıştır.

Öte yandan tanımlarda ve uygulamalarda her ne kadar kaynaştırma yoluyla eğitimin özel gereksinimli öğrenciler için olduğuna vurgu yapılırsa da bu

eğitim her çocuğa katkı sunabilecek uygulamaları içermektedir. Çünkü özel gereksinimli akranlarıyla birlikte olmak, yetersizliği olmayan akranlarının da farklılıklara saygı, kendine benzemeyene tahammül ve anlayış geliştirme, yardımlaşma-birliktelik gibi temel insani değerleri kazanmalarına olanaklar sağlayabilir. Başka bir deyişle kaynaştırma yoluyla eğitim her çocuğun farklılıklarıyla birlikte yaşamayı öğrenebilmesi için önemli fırsatlar sunabilir. Araştırma sonuçlarında da kaynaştırma yoluyla eğitimin hem özel gereksinimli çocukların akademik ve sosyal açıdan gelişimleri açısından (Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004; Kurth ve Mastergeorge, 2010; Sadioğlu, Batu ve Bilgin, 2012; Sale ve Carey, 1995 ve Wang, 2009) hem de normal gelişim gösteren çocuklar açısından (Alper ve Ryndak, 1992; Bennett, Deluca ve Bruns, 1997; Cankaya ve Korkmaz, 2012; Ceylan ve Aral, 2005; Diamond, 2001) yararlı olduğu bildirilmiştir. Bununla birlikte kaynaştırma yoluyla eğitim alan öğrenci sayısının her geçen yıl arttığı da görülmektedir. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü verilerine göre; 2014-2015 yılında Türkiye’de 183.251 kaynaştırma öğrencisi bulunurken bu sayı 2015-2016 yılında 202.541’dir. Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2020/21 raporuna göre okul öncesinde 1249, ilkokul da 114991 öğrenci ve ortaokulda 144769 öğrenci kaynaştırma yoluyla eğitim almaktadır (MEB, 2021). Bu sayılara bakıldığında sadece ilköğretimdeki öğrenci sayısının 259760 olduğu ve kaynaştırma yoluyla eğitimden yararlanan öğrencilerin sayılarının gittikçe arttığı dikkati çekmektedir. Bu bağlamda da hem özel gereksinimli öğrencilerin hem de öğretmenlerin ihtiyaçları ve yaşadıkları zorlukların belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara bakıldığında; sınıf mevcutların fazla olduğu, birden fazla özel gereksinimli öğrencinin olduğu, sınıflarda olumsuz davranışlarla karşılaşıldığı ve eğitimsel materyallerin yetersizliği olduğu (Cankaya ve Korkmaz, 2012) bildirilmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma yoluyla eğitimde yaşadıkları zorluklara bakıldığında, sosyal kabul görmedikleri (Özgönel ve Girli, 2016) ve diğer öğrenciler tarafından dışlandıkları (Atıcı, 2014) görülmektedir. Bu sorunların yanı sıra özel gereksinimli öğrencilerin akranları tarafından alay konusu oldukları, sözel sataşmalara ve fiziksel şiddete maruz kaldıkları bildirilmiştir (Pemik ve Deniz, 2017). Başka bir deyişle kaynaştırma yoluyla eğitim alan özel gereksinimli öğrenciler okul ortamlarında akran zorbalığına maruz kalabilmektedirler. Bu durumda da kaynaştırma yoluyla eğitimden beklenen yararların alınması yerine özel gereksinimli öğrencilerin zarar görmeleri söz konusu olabilir.

Zorbalık bir öğrencinin diğer öğrenciler tarafından gerçekleştirilen fiziksel, sözel veya bir gruptan dışlama gibi olumsuz eylemlere kasıtlı bir şekilde sürekli ve tekrarlı şekilde maruz kalmasıdır (Olweus, 1995; Olweus, 1997). Ayrıca fiziksel veya sözel olumsuz bir eylemin zarar vermek amacıyla, fiziksel veya psikolojik güç dengesizliği olan birine tekrarlanması söz konusudur (Craig, 1998). Zorbalar akranları içinden hedef seçtikleri bireye veya gruba sürekli olarak zorbalık yapan çocuklardır (Pellegrini, 1998) ve çoğunlukla kendilerinden güçsüz ve kendilerine karşı koyamayacak özellikler taşıyan akranlarını kurban olarak seçerler. Akran zorbalığında her ne kadar arada bir güç dengesizliği olsa da zorba ve kurbanın ortak özelliği akran olmalarıdır. Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi akran zorbalığı; kendini fiziksel/psikolojik olarak güçlü gören çocuk ya da ergenin, bireysel ya da grup halinde kendisinden daha güçsüz gördüğü akranına tekrarlayıcı şekilde çeşitli zorba davranışları sergilemesidir. Başka bir deyişle, mağdura doğrudan veya dolaylı olarak zarar vermeyi amaçlayan kasıtlı davranış (Repo ve Sajaniemi, 2015) ve zorbalığa uğrayanın kendini olumsuz davranışlara karşı savunmaması (Pişkin, 2002) söz konusudur. Akran zorbalığı doğrudan veya dolaylı olarak gerçekleştirilebilir. Doğrudan zorbalık karşısındakine vurma, tekmeleme, itme gibi fiziksel saldırgan davranışları ve isim takma, alay etme, tehdit etme, aşağılama gibi sözel saldırıları içerir. Dolaylı zorbalık ise sosyal dışlama, utandırma, dedikodu ve görmezden gelme gibi ilişkisel saldırganlık davranışlarını içerir (Armitage, 2021; Iqbal, Senin, Nordin ve Hasyim, 2021; Vanderbilt ve Augustyn, 2010). Öte yandan zorbalığın sınıflandırılmasında iç içe geçmiş dört ana alt tür vardır. Bunlar fiziksel, sözel, ilişkisel ve siber zorbalıktır. Fiziksel ve sözel zorbalık doğrudan zorbalık içinde yer alırken ilişkisel ve siber zorbalık dolaylı zorbalık içinde yer almaktadır (Doğan ve Vural-Yüzbaşı, 2021; Gladden, Vivolo-Kantor, Hamburger ve Lumpkin, 2014; Kokkinos ve Antoniadou, 2013). Bir kişiye ya da eşyalarına zarar verme fiziksel zorbalık (Slonje ve Smith, 2008), isim takma, alay etme, dalga geçme gibi davranışlar sözel zorbalık, arkadaşlık ilişkilerini bozmak veya dışlanmasına neden olacak şekilde zarar vermek ise ilişkisel zorbalık (Crick ve Grotpeter, 1995; Monks ve Smith, 2006) olarak açıklanmaktadır. Siber zorbalık ise internet veya cep telefonu gibi iletişim teknolojileri kullanılarak (Erdur-Baker ve Kavşut, 2007), rahatsızlık verme, isim takma, dalga geçme, hakaret etme vb. eylemleri içeren elektronik iletişim zorbalığıdır (Arıca, 2011).

Akran zorbalığına maruz kalan çocukların özelliklerine bakıldığında kendilerine göre daha zayıf ya da daha güvensiz görüldüklerinden (Smith ve

Monks, 2008), sosyal becerilerinin yetersiz olmasından (Christensen, Fraynt, Neece ve Baker, 2012), bir hastalığı veya engeli olmasından (Kartal ve Bilgin, 2012) söz edilmektedir. Özel gereksinimli çocuklar da fiziksel görünümlelerinde ve/veya davranışlarında farklılıklar nedeniyle dikkati çekebilirler. İlave-tan birtakım becerilerindeki yetersizlikleri, çevrelerinde olup-biteni anlama ve yorumlama da gecikmeleri ya da güçlük yaşamaları da onları daha kolay bir kurban adayı haline getirebilir. Öte yandan yetersizliği olan öğrencilerin popüler olmayan ve daha az arkadaşı olan ya da yalnız çocuklar olmaları (Carter ve Spencer, 2006), arkadaş ilişkilerindeki yetersizlikleri, akranları tarafından olumsuz algılanmaları ve sosyal kabul görmemeleri nedeniyle zorbalığa maruz kalma riskleri artmaktadır (Mishna, 2003). Araştırmalara bakıldığında; özel gereksinimli çocukların daha fazla zorbalığa maruz kalma risklerinin olduğu (Bear, Mantz, Glutting, Yang ve Boyer, 2015; Christensen, Fraynt, Neece ve Baker, 2012; Eroğlu ve Kılıç, 2020; Estell, Farmer, Irvin, Crowther, Akos ve Boudah, 2009; Swearer, Wang, Maag, Siebecker ve Frerichs, 2012; Van Cleave ve Davis, 2006) bulunmuştur. Ayrıca yetersizliği olan çocukların sosyal gruplardan dışlanma ve akran ilişkileriyle ilgili sorunlarının okul hayatları boyunca devam ettiği de (Lightfoot, Wright ve Sloper, 1999) ifade edilmiştir. Türkiye’de yapılan nitel bir araştırmada da kaynaştırma sınıfına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilere normal gelişim gösteren öğrenciler tarafından uygulanan akran zorbalığına ilişkin öğretmen görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda zihin yetersizliği olan öğrencilerin tüm zorbalık türlerine maruz kaldıkları ama en çok sözel zorbalığa uğradıkları ayrıca zorbalığın okul bahçesi ile sınıfta gerçekleştiği ve en çok sınıf arkadaşları tarafından zorbalığa maruz kaldıkları bulunmuştur (Yılmaz ve Malkoç, 2020). Türkiye’de yapılan diğer çalışmalarda kaynaştırma öğrencilerinin grup çalışmalarında arkadaşları tarafından tercih edilmedikleri (Kabasakal, Girli, Okun, Çelik ve Vardarlı, 2008), zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin çoğunlukla sınıfta öğretmenin olmadığı zamanlarda sınıf arkadaşları tarafından zorbalığa uğradıkları (Eroğlu ve Kılıç, 2020) görülmüştür. Akran zorbalıklarına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri başka bir çalışmada ise öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin en çok normal gelişim gösteren akranları tarafından zorbalığa uğradığını ve tanısı olmayan akranlarıyla kıyaslandığında daha çok zorbalığa uğradıklarını bildirmişlerdir (Terzioğlu, 2022). Bu sonuçlar kaynaştırma yoluyla eğitimin, özel gereksinimli öğrenciler için beklenen yararları açısından özellikle de iletişim ve sosyal becerilerin kazanımı açısından düşündürücüdür.

Zorbalık ve okul düzeylerine bakıldığında, yetersizliği olan çocukların ilkökul düzeyinde %24, ortaokul düzeyinde %34, zihin yetersizliği olan çocukların ise ilkökul da %29, ortaokul düzeyinde %41.3 düzeyinde zorbalığa maruz kaldıkları bildirilmiştir (Blake, Lund, Zhou, Kwok ve Benz, 2012). Öğrencilerin bir olma, birlikte yaşama ve farklılıklara saygıyı öğrenebilecekleri en uygun yer olan okul ortamı kimi öğrencilerin zorba olduğu, kimilerinin özellikle de özel gereksinimli öğrencilerin kurban olduğu ortamlar haline gelebilir. Bu bağlamda özel gereksinimli öğrencilerin maruz kaldığı zorbalığa dikkat çekmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Türkiye’de özel gereksinimli öğrencilerin maruz kaldıkları akran zorbalığı ile ilgili çalışmalar dikkate alındığında çalışmaların sınırlı olduğu ve daha çok çalışmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Öte yandan kaynaştırma sınıfına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin maruz kaldıkları akran zorbalığına ilişkin gerekli müdahalelerin yapılabilmesi için öncelikle mevcut durumun saptanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte mevcut durumun saptanabilmesi için özel gereksinimli öğrencilerin okul ortamlarında maruz kaldıkları zorba davranışların belirlenmesine yönelik bir ölçme aracının varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma kapsamında kaynaştırma yoluyla eğitimine devam eden I. ve II. kademedede öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin okul ortamlarında maruz kaldıkları zorba davranışların belirlenmesi için öğretmen görüşlerine dayalı bir ölçme aracının geliştirilmesi araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Bu nedenle özel gereksinimli öğrencilerin okul ortamlarında maruz kaldıkları zorba davranışları belirleyecek ölçme aracının -Öğretmen Formu’nun- geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Bu araştırmada 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde kaynaştırma öğrencisi olan ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarında görevli 668 öğretmenden veriler toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 361 tanesi (%54.1) I. Kademedede görev yaptığını, 307 tanesi de (%45.9) II. Kademedede görev yaptığını bildirmişlerdir. Ayrıca kaynaştırma öğrencisinin öğretmeni olma durumu açısından 480 öğretmen (%71.9) 1-3 yıl aralığında kaynaştırma öğrencisinin öğretmeni olduğunu bildirirken 188 tanesi (28.1) 3-6 yıl aralığında öğretmen kaynaştırma öğrencisinin öğretmeni olduğunu bildirmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler kaynaştırma yoluyla eğitim alan öğrencilerinin %38.3'ünün kız, %61.7'sinin ise erkek öğrenci olduğunu; %12.1'nin "5-7 yaş", %43.9'unun "8-10 yaş", %41.9'unun "11-13 yaş" ve %2.1'inin ise "14 yaş ve üstü" olduğunu bildirmişlerdir. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerinin yetersizlik türüne bakıldığında %20.7'sinin "otizm spektrum bozukluğu", %5.8'sinin "ortopedik yetersizlik", %13.5'inin "dil konuşma bozukluğu", %8.2'sinin "üstün zekâ / özel yetenek", %32.0'sinin "zihinsel yetersizlik", %2.4'ünün "işitme yetersizliği", %1.9'ünün "görme yetersizliği" ve %15.4'ünün de "dikkat eksiliği hiperaktivite yetersizliği" olduğu görülmüştür. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin %88.0'i özel gereksinimli öğrencisinin zorbalığa maruz kalmaması için önlem aldığını bildirirken %12.0'si herhangi bir önlem almadığını bildirmiştir. Öğrencisinin zorbalığa maruz kalmaması için öğretmenlerden %22.1'i "benim yapabileceğim bir şey yok" derken, %23.3'ü aile ile %6.5'i uzmanlarla %47.3'ü diğer öğretmenler ile görüşüğünü bildirmiş, %0.9'u ise başka bir okula gitmesini önermiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı birinci araştırmacı tarafından geliştirilen Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Akran Zorbalığı Ölçeği (ÖGÖ-AZÖ): Öğretmen Formu olarak adlandırılmıştır.

Ölçeğin Geliştirilme Süreci

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ilk merhalede ölçülmek istenen alan olan zorbalıkla ilgili alan yazın genel olarak (zorbalık, zorbalık türleri, zorbalılar, kurbanlar, zorbalığa uğrayan öğrencilerin özellikleri, özel gereksinimli öğrencilerin maruz kaldıkları zorbalık türleri ve sıklıkları vb.) ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Ardından zorbalığa maruz kalan özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenlerinin görüşlerine yer veren yerli ve yabancı araştırmalar taranmış, bu araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dökümü yapılarak madde havuzu oluşturabilmek için incelenmiştir. Bunlarla birlikte kaynaştırma eğitimine devam eden I. ve II. kademedeki öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerle çalışan 12 öğretmenin öğrencilerinin okul ortamlarında maruz kaldıkları zorba davranışlara ilişkin görüşleri alınmıştır.

Öğretmenlerin ifade ettikleri ve ilgili alan yazın dikkate alınarak 46 sorudan oluşan ölçek maddeleri hazırlanmıştır. Kapsam ve mantıksal geçerlik için genel olarak alan yazında uzman görüşü yöntemi önerilmekte ve kullanılmaktadır. Bu yöntemin sağlıklı sonuç verebilmesi için alanında uzman kabul

edilen uzmanlardan oluşan ekibin en az 5 olması önerilmektedir (Karagöz, 202). Bu araştırmada da hazırlanan ölçek maddeleri dördü özel eğitim bölümünde, biri Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bölümü'nde görevli öğretim üyesi ile iki ölçme değerlendirme uzmanına, uzman görüşü alınmak üzere e-posta ile gönderilmiştir. Uzmanlardan her bir maddenin ölçek için uygunluğuna ilişkin cevaplarını “Uygun”, “Düzeltilmeli”, “Uygun Değil” ve “Varsa Düzeltme Önerisi” şeklinde hazırlanan derecelendirme formu üzerinde belirtmeleri istenmiştir.

Uzmanlardan alınan görüşler çerçevesinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca iki Türk dili uzmanının görüşüne sunularak öğretmen formu son haline getirilmiştir. Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Akran Zorbalığı Ölçeği: Öğretmen Formu'nu oluşturan maddelerin KGO değerli 0.54 KGO ölçüt değeri ile karşılaştırıldığında maddelerin 0.54'ten büyük olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre ölçeği oluşturan tüm maddelerin kapsam geçerliliği açısından formda kalmasına karar verilmiştir.

Bu merhalenin ardından ölçme aracının uygulaması için Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan (15.5.2020/2020-5-9) etik kurul izni ve MEB'e bağlı okullarda bu araştırmanın yapılabilmesi için İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra; MEB'e bağlı kaynaştırma öğrencisi olan okullara gidilerek, çalışmanın amacı okul idaresine ve öğretmenlere açıklanmıştır. Okul idaresi ve rehber öğretmenlerin iş birliği ile ölçme aracının formları öğretmenlere ulaştırılmıştır. Araştırmaya katılmak isteyen katılımcılardan gönüllü onam formu alınarak veriler toplanmıştır. Formların teslim edilmesi ve toplanmasına 2022-2023 güz döneminde (Ekim ayında) tarihinde başlanılmış bu süreç 2023 Mayıs ayına kadar sürdürülmüştür.

Araştırmanın verilerinin analizi yapılırken SPSS 22.00 ve AMOS paket programlarından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde araştırmanın katılımcılarından elde edilen 668 kişilik veri seti kullanılmıştır. İlgili alan yazında bazı araştırmacılar aynı örneklem üzerinden gerçekleştirilen açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizinin sorun oluşturmayacağını, tam tersine aynı örneklemde elde edilen veri setinin yapısını deneysel olarak ortaya koyabileceğini belirtmişlerdir (Worthington ve Whittaker, 2006). Bu bağlamda ve ilgili alanda

veri toplamada yaşanan sıkıntılardan ötürü 668 kişilik veri seti hem AFA analizinde DFA analizinde kullanılmıştır.

Yapı geçerliliği için açıklayıcı faktör analizi (AFA) analiz tekniği, açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonuçlarından elde edilen yapının doğrulanması için doğrulayıcı faktör (DFA) analizi tekniği kullanılmıştır. Ayrıca AFA ve DFA yapılırken sırası ile bağımsız gruplar *t* Testi, madde-toplam korelasyon, toplam varyans, yamaç-birikinti grafiği, bileşenler matrisi, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi, Barlett Testi, varimax, faktör yükleri, ortak faktör varyansı, pearson korelasyon katsayısı, test tekrar test ve Cronbach Alfa, RMSEA, GFI, AGFI, CFI, NFI değerleri hesaplanmıştır.

Bulgular

Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Yapı geçerliliği için önce açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmış daha sonra ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Aşağıda elde edilen sonuçlar sırası ile verilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Akran Zorbalığı Ölçeği: Öğretmen Formu'nun yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmış ve "Varimax Döndürme (Rotation) Metodu" kullanılmıştır. Ölçek geliştirme ve adaptasyonlarında faktör analizi, ölçekteki madde/maddelerin ölçeğin hangi yapı ya da yapıları oluşturduğunu belirlemek için yapılmaktadır. Ortaya çıkan yapılar geliştirilen ölçeğin faktör/faktörleridir.

Ölçek yapı geçerliğinin ortaya konması için verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ile hesaplanmıştır. Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri 0.997 bulunmuştur. KMO Testi, dağılımın faktör analizi için yeterli olup olmadığını test etmektedir ve 0.80-0.99 aralığı çok iyi olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla bu çalışmadaki KMO değerinin çok iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Barlett Testi sonucu 17507.8 ($p < .000$) olarak tespit edilmiştir. Barlett Testi "Korelasyon matrisi birim matrise eşittir." hipotezini test etmektedir. Hipotezin reddedilmesi değişkenler arasında korelasyonun 1.00'dan farklı olduğu anlamına gelmekte ve ölçüm yaptığımız değişkenin evren parametresinde çok değişkenli olduğunu göstermektedir (Karagöz,

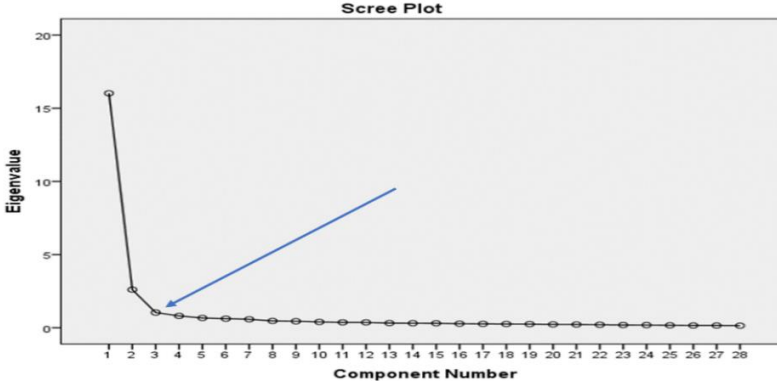
2021). Bu iki bulgu faktör analizi yapabilmek için araştırmada kullanılan örneklem büyüklüğünün yeterli, verilerin ise uygun olduğunu göstermektedir (Tablo 1).

Tablo 1. Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Akran Zorbalığı Ölçeği (ÖGÖ-AZÖ): Öğretmen Formu'nun Kaiser-Mayer-Olkin ve Bartlett's Test Sonuçları

KMO* Değeri		.970
Test of Bartlett's	X² (ki kare)	17507.8
	Sd	378
	p	.000

*: Kaiser Meyer Olkin

Bu araştırmada, faktör sayısına herhangi bir sınırlama getirilmemiş ve özdeğeri (eigen value) 1.00'den büyük olan faktörler ölçeğe alınmıştır. Özdeğer hem faktörlerce açıklanan varyansı hesaplamada hem de önemli faktör sayısına karar vermede dikkate alınan bir katsayıdır. Faktör analizinde özdeğeri 1 ya da 1'den daha büyük olan faktörler önemli faktörler olarak kabul edilir (Karagöz, 2021). Bu araştırmada özdeğer 1.00 olarak alınmış ve iki faktör belirlenmiştir. Grafik 1'de faktör özdeğerlerine ait çizgi grafiği görülmektedir.



Grafik 1. Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Akran Zorbalığı Ölçeği (ÖGÖ-AZÖ) Öğretmen Formu'nun Özdeğerleri Çizgi Grafiği

Grafik 1'deki özdeğer grafiğinde görüldüğü gibi, ikinci faktörde kırılma oluşmuş olup sonraki merhalede kırılma düz şekilde devam ettiği görülmektedir. Bu sonuca göre geliştirilmekte olan ölçeğin iki faktörlü bir yapıda olabileceği kararı verilmiştir.

Faktör sayısı iki olacak şekilde AFA tekrar yapılarak ölçekteki maddelerin faktör yük değerleri ve ölçülen özellik/ler analiz edilmiş olup ilk önce;

aynı anda iki faktörde bulunan maddeler çıkarılmış daha sonra ise faktör yük değeri düşük maddelerden başlanarak ölçülmeye çalışılan yapıyı en iyi temsil eden maddeler belirlenene kadar faktör analizi tekrarlanmıştır. Analizler sonucunda 28 maddenin ölçekte yer almasına karar verilmiş, bu maddelere ait ortak faktör varyansları ve faktör yükleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Ölçek Maddelerine Ait Ortak Faktör Varyansı, Yük Değerleri ve Açıklayıcı Varyans Sonuçları

Madde No	Ortak Faktör Varyansı (<i>Extractionh</i>)	Faktör Yükleri	
		Faktör 1	Faktör 2
M24	0.766	.837	
M37	0.725	.817	
M30	0.705	.807	
M27	0.751	.798	
M46	0.723	.784	
M41	0.667	.782	
M11	0.655	.778	
M9	0.660	.751	
M35	0.617	.741	
M19	0.661	.710	
M23	0.664	.703	
M36	0.664	.689	
M45	0.626	.689	
M7	0.565	.685	
M33	0.638	.676	
M12	0.601	.655	
M1	0.442	.584	
M14	0.740		.833
M10	0.721		.803
M16	0.772		.803
M8	0.689		.786
M13	0.704		.766
M17	0.637		.750
M18	0.742		.748
M29	0.671		.724
M20	0.580		.722
M5	0.606		.710
M25	0.631		.704
Özdeğer		16.02	2.60
Açıklanan Varyans (%)		37.07	29.43
Toplam Açıklanan Varyans (%)			66.50

Alanyazında faktör örüntüsünün oluşturulmasında 0.30 ile 0.40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2015). Bu çalışmada alt kesme noktası olarak 0.50 kabul edilmiştir. Birinci boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri 0.58 ile 0.83 arasında, ikinci boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri 0.70 ile 0.83 arasında değişmektedir. AFA analizi ile elde edilen açıklayıcı varyans oranlarının yüksek olmasının ölçeğin faktör yapısının güçlü olacağını bir işareti olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2015, s.133-155). Bu ölçekte; özdeğeri 16.02 olan birinci faktörün açıkladığı varyans oranı %37.07, özdeğeri 2.60 olan ikinci faktörün açıkladığı varyans oranı %29.43'tür. Açıklanan toplam varyans miktarı %66.50 olarak belirlenmiştir (Tablo 2).

Analiz sonuçlarına göre ortaya çıkan iki faktörlü ölçeğin faktörler arası korelasyon sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. İki Faktörlü Ölçeğe Ait Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	1.	2.
1. Doğrudan Zorbalık Faktörü	1	
2. Dolaylı Zorbalık Faktörü	.720**	1

** $p < .001$

Tablo 3 incelendiğinde Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Akran Zorbalığı Ölçeği (ÖGÖ-AZÖ): Öğretmen Formu'nu oluşturan iki faktörün birbiri ile pozitif doğrusal yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r = .720$, $p < .001$). İlgili alanyazında ölçeği oluşturan faktörler arasındaki korelasyon değerinin 0.90 ve üzerinde olması "çoklu bağıntı" sorununa işaret sayıldığından tavsiye edilmemektedir (Seçer, 2013). Elde edilen korelasyon sonucuna göre faktörler arasında çoklu bağlantının olmadığı ve her bir faktörü farklı bir özelliği ölçtüğü söylenebilir.

Sonuç olarak; AFA sonuçları ölçeğin tek faktörlü ya da çok faktörlü yapıda olması durumunu değerlendirme merhalesinde çok önemlidir. Alanyazında tek faktörlü yapılarda toplam varyansın en az %30'nun açıklanması beklenirken çok faktörlü yapılarda ise bu değer yüksek olması gerektiği dikkat çekmektedir. Elde edilen sonuçlar bu bilgi ışığı altında değerlendirildiğinde elde edilen AFA sonuçlarına göre Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Akran Zorbalığı Ölçeği (ÖGÖ-AZÖ): Öğretmen Formu iki faktörlü yapıdan oluşmaktadır. Elde edilen iki faktör toplam varyansın %66.50'sini açıklamaktadır. Bu sonuca göre; Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Akran Zorbalığı Ölçeği (ÖGÖ-AZÖ) Öğretmen Formu'nun maddelerinin geçerliliklerinin yeterli

olduğu ayrıca her bir maddenin ölçek ile yeterli düzeyde ilişkili olduğu söylenebilir. Diğer analizlere geçilmeden önce Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Akran Zorbalığı Ölçeği (ÖGÖ-AZÖ): Öğretmen Formunu oluşturan faktörlere giren maddeler ve faktör isimleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Akran Zorbalığı Ölçeği (ÖGÖ-AZÖ) Öğretmen Formu’nu Oluşturan Faktörlerin İsim ve Madde Numaraları

Faktör Sırası	Faktör Adı	Alt Boyut Madde Numaraları
1.Faktör	Doğrudan Zorbalık	M1, M7, M9, M11, M12, M19, M23, M24, M27, M30, M33, M35, M36, M37, M41, M45, M46
2.Faktör	Dolaylı Zorbalık	M5, M8, M10, M13, M14, M16, M17, M18, M20, M25, M29

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ölçme modellerinin geliştirilmesinde sık kullanılan ve önemli kolaylıklar sağlayan bir analiz yöntemidir. Bu yöntem önceden oluşturulan bir model aracılığı ile gözlenen değişkenlerden yola çıkarak gizil değişken oluşturmaya yönelik bir işlemdir. Genellikle ölçek geliştirme ve geçerlilik çalışmalarında kullanılmakta ya da önceden belirlenen bir yapının doğrulanması amaçlanmaktadır (Yaşlıoğlu, 2017)

Doğrulayıcı faktör analizine (DFA) başlamadan önce yapının çoklu normallik sınaması yapılmaktadır. DFA için çoklu normallik testinde *çoklu değişken (multivariate) kritik oranı* (c.r.) <10.00 olduğunda başka değerlere bakmadan da yapının çoklu normallığı taşıdığı (Kline, 2011) kabul edilebilir. Bu bağlamda öncelikle çoklu normallik testi uygulanmış olup 28 maddenin toplamının “Çoklu Normallik (Multivariate)” kritik oranının 290.642 olduğu için yapının çoklu normallığı karşılamadığı görülmüş olup doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) çoklu normallığın sağlanmaması halinde en çok tercih edilen “Asymptotically distribution-free” (Schumacker ve Lomax, 2010) yöntemi tercih edilmiştir. Ayrıca örneklem büyüklüğü bu tekniğin kullanılmasına uygundur.

Doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) en çok tercih edilen uyum indeks değerler bu çalışmada da referans olarak alınmış olup bunlar; χ^2 (Ki-Kare testi), sd (serbestlik derecesi), χ^2/df (ki kare/serbestlik derecesi), RMSEA (Kestirim Hatası Kareler Ortalamasının Karekökü), NFI (Normlaştırılmış

Uyum İndeksi), CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), GFI (Uyum İyiliği İndeksi)'dir (Koyuncu ve Kılıç, 2019; Şimşek, 2007).

Öncelikle modelin uygunluğu için uyum iyiliği göstergeleri incelenmiştir. Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Akran Zorbalığı Ölçeği (ÖGÖ-AZÖ): Öğretmen Formu ilk doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sınavında model göstergelerin kabul edilebilir referans değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Sadece NFI değeri kabul edilebilir düzeyin altında olduğu görülmüştür. NFI model uyum indeksi 0.870 olup kabul edilebilir sınırdan biraz küçüktür. Ancak bu indeks, büyük örneklerde iyi uyum gösteren bir modeli reddetme kullanılmaz. Daha çok küçük örneklerde NFI değeri kabul edilebilir değerlerin altında çıkarsa model reddedilmesinde kullanılabilir.

Doğrulayıcı Faktör Analizinde mükemmel uyum ve iyi uyum göstergeleri tablo halinde gösterilmektedir (Kline 2011; Schumacker ve Lomax, 2010; Subaşı ve Çetin 2017). Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sınavı sonucunda elde edilen Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Akran Zorbalığı Ölçeği (ÖGÖ-AZÖ): Öğretmen Formu uyum iyiliği değerleri ölçek değerleri ve uyum derecesi olarak gösterilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

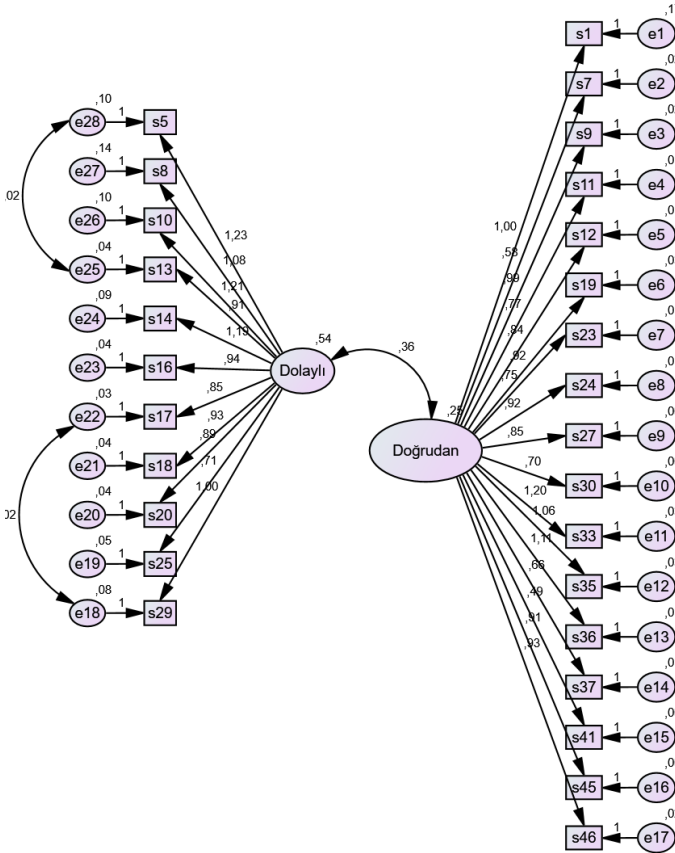
Tablo 5. Özel Gereksinimli Çocuklar Akran Zorbalığı Ölçeğinin DFA Sonuçları

Uyum Ölçüm Göstergeleri	Mükemmel Uyum*	İyi Uyum*	Ölçek Değerleri	Uyum Derecesi
χ^2			938.412	
p değeri	$0.05 \leq p \leq 1.00$	$0.01 \leq p \leq 0.05$	.000	M. Uyum
Df			348	
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 3.00$	$3 \leq \chi^2/df \leq 5.00$	2.70	M. Uyum
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	.050	M. Uyum
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	.870	K. Edilebilir
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	.910	İ. Uyum
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	.960	M. Uyum
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$	.950	İ. Uyum

Tablo 5'te görüldüğü gibi Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ile faktör yapıları oluşturulan Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Akran Zorbalığı (ÖGÖ-AZÖ) ölçeğinin, Öğretmen Formu'nun bütünsel bir yapı oluşturup oluşturmadığını belirlemek için yapılan DFA'ya göre model uyum iyiliği göstergelerinin alanyazında belirtilen referans aralıklarına göre incelenmesi sonucunda istatistiksel olarak uygun bir model olduğu değerlendirilmiştir.

Bu referans değerler 1.00'e yaklaştıkça teori ve toplanan veri arasında daha iyi bir uyumu belirtmektedir. Bu durum verilen değerlerin birebir aynı-sını yakalama şartı olmadığını göstermektedir. Hair, Black ve Babin (2010) araştırma örnekleminin, araştırmada değerlendirilen faktör, yapı ve değişken sayısının (soru sayısı) uyum indekslerini etkileyebileceğini vurgulamaktadır. Modelde yapı sayısının fazla olması, gözlenen ve gizli değişken sayısının artması uyum indekslerini yakalamayı zorlaştıran faktörlerdir. Hata terimleri aracılığıyla, gözlenen ile gizli değişkenler arasındaki kovaryanslara ilişkin yapılan iyileştirmeler gösterilmektedir.

Analiz sonuçlarında uyum indekslerinin yeterliliğini artırmak için bir madde üzerinde modifikasyon işlemlerine gerek duyulmuştur. Bu işlemlerden sonra elde edilen sonuçlar ve "PATH Diyagramı" Şekil 1'de verilmiştir.



$$\chi^2 = 938.412; df = 348; \chi^2/df = 2.70; p = .000; RMSEA = .507; CFI = .910$$

Şekil 1. DFA ile Elde Edilen PATH Diyagramı

Sonuç olarak Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Akran Zorbalığı ölçeği (ÖGÖ-AZÖ): Öğretmen Formu'nun faktörlerinin aralarında bütünsel bir yapı oluşturup oluşturmadığını belirlemek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi DFA analizi sonucunda, ölçekteki 2 faktörün aynı yapı içerisinde olduğu belirlenmiş ve ölçeğin faktör yapısı doğrulanmıştır.

Güvenirlilik Çalışması

Geçerlilik analiz ve işlemlerinden sonra Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Akran Zorbalığı ölçeği (ÖGÖ-AZÖ): Öğretmen Formu'nun güvenirliliği için, madde toplam ve madde kalan, alt üst gruplara dayalı ayırt edicilik analizi ve iç tutarlık katsayıları (Cronbach Alfa) hesaplanmıştır. Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Akran Zorbalığı ölçeği (ÖGÖ-AZÖ): Öğretmen Formu'nun hem genel hem de Faktörleri için (Cronbach Alfa) iç tutarlık katsayıları hesaplanmış olup sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. ÖGÖ-AZÖ Ölçeğine Ait Güvenirlilik Analiz Sonuçları

Değişkenler	Faktör/Genel Madde Sayısı	Cronbach Alfa (İç Tutarlık)
Faktör 1	17	.964
Faktör 2	11	.951
Genel Toplam	28	.970

Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Akran Zorbalığı ölçeği (ÖGÖ-AZÖ): Öğretmen Formu'nun geneline ait Cronbach Alfa (iç tutarlık) katsayısı 0.970 olarak hesaplanmış olup elde edilen bu değer ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Alanyazında elde edilen Cronbach Alfa (iç tutarlık) katsayısı değeri $0.70 \leq \alpha < 0.99$ aralığında olursa ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu belirtilmiştir (Özdamar, 2002). Bu açıdan Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Akran Zorbalığı ölçeği (ÖGÖ-AZÖ): Öğretmen Formu'nun faktörlerine ait Cronbach Alfa (iç tutarlık) katsayılarının 0.70'den büyük olduğu için ölçümler güvenilir olduğu görülmektedir.

Madde toplam ve madde kalan sonuçlarına bakıldığında; Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Akran Zorbalığı ölçeği (ÖGÖ-AZÖ): Öğretmen Formu'nun oluşturan ölçek maddeleri için "madde toplam" değerleri 617-.809 arasında, "madde kalan" korelasyon değerleri .969-.970 değerleri arasında değişmektedir. Doğrudan zorbalık faktöründe yer alan tüm maddeler için madde toplam değerleri; .632-.846 arasında, madde kalan korelasyon değerleri ise .964-.965 arasında değişmektedir. Dolaylı zorbalık faktöründe yer alan tüm

maddeler için madde toplam değerleri; .709-.848 arasında, madde kalan korelasyon değerleri ise 945-.949 arasında değişmektedir. Genel olarak düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayısı; 0.30 ve üzeri olan maddelerin iyi maddeler olduğu, 0.20-0.30 arasında olan maddelerin ölçme aracına alınabileceği, 0.20'nin altında olan maddelerin de ölçme aracından çıkarılması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2005).

Madde kalan korelasyonunda ise, belli bir maddeden alınan puan ile o madde hariç tüm testten alınan puan arasındaki ilişkiye bakılmaktadır. Alt üst gruplara dayalı ayırt edicilik analizi sonuçlarına göre gerek faktörler gerekse toplam puan açısından özel gereksinimli çocuklar akran zorbalığı ölçeğini (ÖGÇAZÖ) oluşturan maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup *t* Testi sonucunda tüm maddeler için alt ve üst grupların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .000$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçeği oluşturan her bir maddenin aynı yapı içinde olduklarını ve ölçtükleri özellik açısından ayırt edici olduğunu ispatlamaktadır. Bu sonuçlara dayalı olarak özel gereksinimli çocuklar akran zorbalığı ölçeğini (ÖGÇAZÖ) oluşturan tüm maddelerin güvenilir olduğu öğretmenler açısından akran zorbalığını ayırt ettikleri ve aynı davranışı ölçmeye yönelik maddeler oldukları belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada kaynaştırma eğitimine devam eden I. ve II. kademedeki öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin okul ortamlarında maruz kaldıkları zorba davranışların belirlenmesi için öğretmen görüşlerine dayalı bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Geliştirilmesi planlanan bu ölçek "Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Akran Zorbalığı Ölçeği (ÖGÖ-AZÖ): Öğretmen Formu" olarak adlandırılmıştır. ÖGÖ-AZÖ: Öğretmen Formu'nun geliştirilmesi sürecinde öncelikle ilgili alan yazın taranarak ölçme aracının madde havuzu oluşturulmuştur. Toplamda 46 sorudan oluşan bu ön form 7 uzmanın görüşüne sunulduktan sonra, uzman görüşleri dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. ÖGÖ-AZÖ: Öğretmen Formunu oluşturan maddelerin KGO değerli "0.54" KGO ölçüt değeri ile karşılaştırıldığında maddelerin "0.54"den büyük olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre ölçeği oluşturan tüm maddelerin kapsam geçerliliği açısından formda kalmasına karar verilerek ölçek maddelerinin son hali verilmiştir.

Araştırmanın katılımcısı olan 668 öğretmenden elde edilen verilerin analizinde geçerlilik kanıtlarını toplamak için açılımlayıcı faktör analizi tekniği

kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonuçlarına göre Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Akran Zorbalığı Ölçeği (ÖGÖ-AZÖ): Öğretmen Formu iki faktörlü yapı göstermiştir. Bu iki faktörün toplam varyansın %66.50'sini açıkladığı görülmüştür. Bu bulgu, Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Akran Zorbalığı Ölçeği (ÖGÖ-AZÖ) Öğretmen Formu'nun maddelerinin yeterli geçerlik düzeyinde olduğunu ve her bir maddenin ölçek ile yeterli düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. ÖGÖ-AZÖ: Öğretmen Formu'nun 1. faktörü olan doğrudan zorbalık 17 maddeden, 2.faktörü olan dolaylı zorbalık ise 11 maddeden oluştuğu görülmüştür. ÖGÖ-AZÖ: Öğretmen Formu'nun faktörlerinin aralarında bütünsel bir yapı oluşturup oluşturmadığını belirlemek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi DFA analizi sonucunda, ölçekteki iki faktörün aynı yapı içerisinde olduğu belirlenmiş ve ölçeğin faktör yapısı doğrulanmıştır.

Yapılan güvenirlik analizleri sonucunda; ÖGÖ-AZÖ: Öğretmen Formu'nun Güvenirlik katsayılarının 0.951 ile 0.970 arasında olduğu görülmüştür. Bu değerler ölçeğin gerekli görülen güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Diğer başka güvenirlik çalışması olan madde-toplam ve madde kalan sonuçlarına bakıldığında ölçeğin genelini oluşturan tüm maddelerin korelasyon değerleri 0.30 ve üzeri olduğu görülmüştür. Güvenirlik çalışması için önemli olan ayırt edicilik çalışması, öğelerin ayırt edici etkisi üst %27 ve alt %27 arasındaki fark bağımsız grup t-testi ile ölçülmüş ve sonuç olarak ölçeği oluşturan her bir maddenin ölçtüğü özellik açısından aynı yapı içinde ve ayırt edici olduklarını ispatlamaktadır.

Sonuç olarak elde edilen veriler doğrudan ve dolaylı zorbalık olarak adlandırılan iki faktörlü, 28 maddelik ÖGÖ-AZÖ: Öğretmen Formu'nun geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiğine ilişkin kanıtlar sunmuştur. Bu sonuçlar; ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik açısından yeterli sonuçlar verdiğini ayrıca ölçtüğü alan ile ilgili yapılacak çalışmalara nicel bulgular sağlayabileceği düşünülmektedir.

Akran zorbalığı, tüm dünya ülkelerindeki okullarda yaygın görülen bir durumdur (Pecjack ve Pirc, 2017). Ülkemizde de akran zorbalığı konusuna 2017 tarihinden sonra daha fazla yer verilmekle birlikte özel eğitim alanında akran zorbalığı konusunda sınırlı sayıda çalışma olduğu bildirilmiştir (Korkmaz, Erkin ve Atbaşı, 2021). Yapılan çalışmalarda da kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla akran zorbalığına

maruz kaldıkları (Eroğlu ve Kılıç, 2020; Özdemir, 2020; Terzioğlu, 2022) bulunmuştur. Öte yandan ülkemizde özel gereksinimli öğrencilerin okul ortamlarında maruz kaldıkları akran zorbalığını belirlemek amacıyla ağırlıklı olarak nitel araştırmalar aracılığıyla, öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmalar yapıldığı (Cincioğlu ve Ergin, 2023; Sarı ve Pürsün, 2019; Terzioğlu, 2022; Ünal, 2017; Yılmaz ve Malkoç 2020) görülmektedir. Ülkemizdeki özel gereksinimli öğrencilerin maruz kaldıkları akran zorbalığının boyutlarını daha büyük örneklemle aracılığıyla belirlemek ve özellikle özel gereksinimli öğrencilerin maruz kaldıkları doğrudan ve dolaylı akran zorbalığını tespit edebilmek için geliştirilen bu ölçme aracının yararlı olabileceği düşünülmektedir. Mevcut durumun saptanmasının ardından gereksinimli öğrencilerin maruz kaldıkları doğrudan ve dolaylı akran zorbalığına yönelik çeşitli müdahale programlarının geliştirilmesi önerilebilir. Ardından etkili müdahale programlarının belirlenmesi ve ülke çapında akran zorbalığı ile baş edilmesine yönelik adımların atılmasının, hem normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli öğrenciler için hem de gelecekte daha barışçıl ve hoşgörülü bir toplum olabilmek adına yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Alper, S. ve Ryndak, D. L. (1992). Educating students with severe handicaps in regular classes. *The Elementary School Journal*, 92(3), 373-387.
- Arıca, O. T. (2011). Siber zorbalık: Gençlerimizi bekleyen yeni tehlike. *Kariyer Penceresi*, 2(6), 10-12.
- Armitage, R. (2021). Bullying in children: impact on child health. *BMJ Paediatrics Open*, 5(1), 1-8.
- Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında yaşadığı zorluklar. *Turkish Studies (Elektronik)*, 9(5), 279-291.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 33-50.
- Bear, G. G., Mantz, L. S., Glutting, J. J., Yang, C. ve Boyer, D. E. (2015). Differences in bullying victimization between students with and without disabilities. *School Psychology Review*, 44(1), 98-116.
- Bennett, T., Deluca, D. ve Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice: perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, 64(1), 115-131.
- Blake, J. J., Lund, E. M., Zhou, Q., Kwok, O. M. ve Benz, M. R. (2012). National prevalence rates of bully victimization among students with disabilities in the United States. *School Psychology Quarterly*, 27(4), 210-222.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (21. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Cankaya, Ö. ve Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-16.
- Carter, B. B. ve Spencer, V. G. (2006). The fear factor: Bullying and students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 21(1), 11-23.
- Ceylan, R. ve Aral, N. (2005). Entegre eğitim. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6(2), 69-79.
- Christensen, L. L., Fraynt, R. J., Neece, C. L. ve Baker, B. L. (2012). Bullying adolescents with intellectual disability. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 5(1), 49-65.
- Cincioglu, Ş. ve Ergin, D. Y. (2023). Evaluation of peer bullying towards inclusion students by teachers. *Social Sciences Research Journal*, 12(15), 2017-2027.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 123-130.
- Crick, N. R. ve Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722.
- Diamond, K. E. (2001). Relationships among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 104-113.
- Doğan, A. ve Vural-Yüzbaşı, D. (2021). *Akran zorbalığı*.
https://orgm.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/2022_08/23143200_Kuramsal_Kitap.pdf
- Erdur-Baker, Ö. ve Kavşut, F. (2007) Akran zorbalığının yeni yüzü: siber zorbalık. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 31-42.
- Eroglu, M. ve Kılıç, B. G. (2020). Peer bullying among children with autism spectrum disorder in formal education settings: Data from Turkey. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 75, 101572.
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Irvin, M. J., Crowther, A., Akos, P. ve Boudah, D. J. (2009). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child and Family Studies*, 18(2), 136-150.
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E. ve Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements*.
<https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/bullying-definitions-final-a.pdf>
- Hair, J. F., Black, B. ve Babin, B. J. (2010). *Multivariate data analysis* (7. baskı). New York: Global Edition.
- Hocutt, A. M. (1996). Effectiveness of special education: Is placement the critical factor? *The Future of Children*, 6(1), 77-102.
- Hulgin, K. M. ve Drake, B. M. (2011). Inclusive education and the No child left behind act: resisting entrenchment. *International Journal of Inclusive Education*, 15(4), 389-404.
- Iqbal, F., Senin, M. S., Nordin, M. N. B. ve Hasyim, M. (2021). A qualitative study: Impact of bullying on children with special needs. *Linguistica Antverpiensia*, 2, 1639-1643.

- Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N. ve Vardarlı, G. (2008). Disabled students, coequal relations and their abuse. *Dokuz Eylül University Buca Education Faculty Journal*, 23, 169-176.
- Karagöz, Y. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kargin, T. (2010). Kaynaştırma, temel kavramlar, tarihçe ve ilkeleri. B. Sucuoğlu ve T. Kargin, (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları içinde* (25-67). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kartal, H. ve Bilgin, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığın nedenleri ile ilgili algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 25-48.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. London: Guilford Publications
- Kokkinos, C. M. ve Antoniadou, N. (2013). Bullying and victimization experiences in elementary school students nominated by their teachers for specific learning disabilities. *School Psychology International*, 34(6), 674-690.
- Korkmaz, T., Erkin, M. ve Atbaşı, Z. (2021). Akran zorbalığı kavramının lisansüstü tezlerde incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 3(1), 1-19.
- Koyuncu, İ. ve Kılıç, A. F. (2019). Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanımı: bir doküman incelemesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 44(198), 361-388.
- Kurth, J. ve Mastergeorge, A. M. (2010). Individual education plan goals and services for adolescents with autism: Impact of age and educational setting. *The Journal of Special Education*, 44(3), 146-160.
- Lakkala, S., Uusiautti, S. ve Määttä, K. (2014). How to make the neighbourhood school a school for all? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 46-56.
- Lightfoot, J., Wright, S. ve Sloper, P. (1999). Supporting pupils in mainstream school with an illness or disability: Young people's views. *Child: Care, Health and Development*, 25(4), 267-284.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). *2017-2021 Resmi istatistik programı*. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=424
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2017). *Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi* https://orgm.meb.gov.tr/meb_ys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf
- Metin, N. (2011) Kaynaştırma. N. B. Dönmez, (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim içinde* (89-103). Ankara: Eğiten Kitap.
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 336-347.
- Monks, C. P. ve Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(4), 801-821.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196-200.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510.

- Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, Ş. A. (2020). *Kaynaştırma modeli ile eğitilen zihin engelli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma durumlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özgönel, S. Ö. ve Girli, A. (2016). Otizmlili kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarında akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programının etkililiğinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 286-298.
- Pecjack, S. ve Pirc, T. (2017). School climate in peer bullying: observers' and active participants' perceptions, *Horizons of Psychology*, 26, 74-82.
- Pellegrini, A. D. (1998). Bullies and victims in school: a review and call for research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(2), 165-176.
- Pemik, K. ve Deniz, L. (2017). Kaynaştırma öğrencilerinin okul ortamlarına yönelik algıları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(41), 76-89.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562.
- Repo, L. ve Sajaniemi, N. (2015). Bystanders' roles and children with special educational needs in bullying situations among preschool-aged children. *Early Years*, 35(1), 5-21.
- Sadioğlu, E. Ö., Batu, S. ve Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 399-432.
- Sale, P. ve Carey, D. (1995). The Sociometric status of students with disabilities in a full-inclusion school. *Exceptional Children*, 62(1), 6-19.
- Sarı, H. ve Pürsün, T. (2019). Kaynaştırma sınıflarında akran zorbalığının öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 19(44), 731-768.
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2010). *A beginners guide to structural equation modeling*. New York: Routledge.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve lisrel ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Slonje, R. ve Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154.
- Smith, P. K. ve Monks, C. P. (2008). Concepts of bullying: Developmental and cultural aspects. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(2), 101-112.
- Subaşı, A. ve Çetin, M. (2017). Enneagram kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Sobider (Sosyal Bilimler Dergisi)*, 4(11), 160-181.
- Swearer, S. M., Wang, C., Maag, J. W., Siebecker, A. B. ve Frerichs, L. J. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology*, 50(4), 503-520.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Terzioğlu, N. K. (2022). Özel eğitimde akran zorbalığı: öğretmen görüşlerine dayalı nitel bir çalışma. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4(1), 64-90.

- Ünal, Z. H. (2017). *Kaynaştırma sınıfına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilere uygulanan akran zorbalığına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Van Cleave, J. ve Davis, M. M. (2006). Bullying and peer victimization among children with special health care needs. *Pediatrics*, 118(4), 1212-1219.
- Vanderbilt, D. ve Augustyn, M. (2010). The effects of bullying. *Paediatrics and child health*, 20(7), 315-320.
- Wang, H. L. (2009). Should all students with special educational needs (sen) be included in mainstream education provision? *A Critical Analysis International Education Studies*, 2(4), 154-161.
- Worthington, R. L. ve Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46(Özel sayı), 74-85.
- Yılmaz, Z. H. ve Malkoç, A. (2020). Teachers' opinions on being exposed to bullying of students with intellectual disability in inclusive classes. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 92-111.