

Received/Geliş	:	2026 July/Temmuz	Accepted/Kabul	:	2026 August/Ağustos	Published/Yayın	:	2026 September/Eylül
----------------	---	------------------	----------------	---	---------------------	-----------------	---	----------------------

Eğitimde Dilin Rolü: “BEP’li Öğrenci” Kavramına İlişkin Kavramsal ve Sosyal Yaklaşımlar

Zeliha Kuzgun¹

Atıf/Reference: Kuzgun, Z. (2026). Eğitimde Dilin Rolü: “BEP’li Öğrenci” Kavramına İlişkin Kavramsal ve Sosyal Yaklaşımlar. *Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 240-252.

Özet

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin “BEP’li öğrenci” ifadesine yükledikleri anlamları, bu ifadenin günlük eğitim söylemindeki kullanımını ve alternatif kavramsal tercihlere ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırma, temel nitel araştırma deseni kapsamında yürütülmüştür. Çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesiyle belirlenen ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) süreçlerinde deneyim sahibi olan 16 özel eğitim öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verileri, üç temel açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşme formunun kapsam ve anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi amacıyla beş akademisyen ve beş özel eğitim öğretmeni olmak üzere toplam 10 uzmanın görüşüne başvurulmuş ve uzmanlar arasındaki görüş birliği %93 olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler MAXQDA yazılımı kullanılarak içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş; kodlar, kategoriler ve temalar tümevarımsal bir süreçle oluşturulmuştur. Kodlama sürecinin tutarlılığını değerlendirmek amacıyla iki bağımsız kodlayıcı tarafından gerçekleştirilen analizlerde kodlayıcılar arası görüş birliği %85 olarak hesaplanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin “BEP’li öğrenci” ifadesine farklı ve çok boyutlu anlamlar yüklediklerini göstermiştir. Bazı katılımcılar bu ifadeyi öğrenme güçlüğü, akademik destek gereksinimi, uyum sorunları ve ek öğretimsel gereksinimlerle ilişkilendirirken, bazıları öğrencilerin bireysel farklılıklarını, özgün potansiyellerini ve desteklenmesi gereken yönlerini ön plana çıkarmıştır. Katılımcıların anlatılarında “BEP’li öğrenci” ifadesinin pratik ve yerleşik bir kullanım olarak değerlendirildiği, ancak bazı durumlarda öğrenciyi eğitim programı üzerinden tanımlayan, etiketleyici veya ayrıştırıcı çağrışımlar taşıyabildiği görülmüştür. Öğretmenler alternatif olarak “destek ihtiyacı olan öğrenci”, “kendi hızında öğrenen öğrenci” ve benzeri öğrenci odaklı ifadeler önermiştir. Bulgular doğrultusunda öğretmenlerin eğitim ortamlarında kullandıkları dile ilişkin farkındalıklarının geliştirilmesi, BEP süreçlerinde öğrenci merkezli yaklaşımın güçlendirilmesi ve kapsayıcı eğitim anlayışıyla uyumlu bir dil kullanımının desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: BEP’li öğrenci, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, eğitimde dil kullanımı, etiketleme, kapsayıcı eğitim, özel eğitim.

The Role of Language in Education: Conceptual and Social Approaches to the Concept of the “Student with an IEP”

Abstract

This study aimed to examine the meanings that special education teachers attribute to the expression “student with an IEP,” its use in everyday educational discourse, and teachers’ views on alternative conceptual preferences. The study was conducted using a basic qualitative research design. The study group consisted of 16 special education teachers who had experience with Individualized Education Program (IEP) processes and were selected through maximum variation sampling, a purposive sampling strategy. Data were collected through face-

¹ Uzman Öğretmen; Kılıçarslan IMKB Mesleki Teknik Anadolu Lisesi, <https://orcid.org/0000-0001-9785-1810>; zeliha.kuzgun@gmail.com;

to-face interviews using a semi-structured interview form consisting of three main open-ended questions. To evaluate the scope and clarity of the interview form, expert opinions were obtained from 10 experts, including five academics and five special education teachers, and the level of agreement among the experts was determined to be 93%. The data were analyzed through content analysis using MAXQDA software, and codes, categories, and themes were developed inductively. To assess the consistency of the coding process, the data were independently coded by two coders, and intercoder agreement was calculated as 85%. The findings indicated that teachers attributed diverse and multidimensional meanings to the expression “student with an IEP.” While some participants associated the expression with learning difficulties, academic support needs, adaptation problems, and additional instructional needs, others emphasized students’ individual differences, unique potential, and areas requiring support. Participants’ accounts also indicated that the expression “student with an IEP” was regarded as a practical and established form of usage; however, in some contexts, it could carry labeling or exclusionary connotations by defining students primarily through their educational program. As alternatives, teachers proposed more student-centered expressions such as “student in need of support” and “student learning at their own pace.” Based on the findings, it is recommended that teachers’ awareness of language use in educational settings be enhanced, student-centered approaches in IEP processes be strengthened, and language consistent with the principles of inclusive education be promoted.

Keywords: Student with an IEP, Individualized Education Program, language use in education, labeling, inclusive education, special education.

1. Giriş

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin bireysel özellikleri, eğitim gereksinimleri ve performansları doğrultusunda eğitim sürecinin planlanmasını sağlayan temel araçlardan biridir. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde BEP, özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için takip ettikleri eğitim programı temel alınarak hazırlanması gereken bireyselleştirilmiş bir eğitim programı olarak ele alınmakta; program kapsamında yıllık ve kısa dönemli amaçların, destek eğitim hizmetlerinin, öğretim ve değerlendirme yöntemlerinin, eğitim ortamına ilişkin düzenlemelerin ve öğrencinin gereksinimlerine yönelik diğer eğitimsel düzenlemelerin belirlenmesi öngörülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu yönüyle BEP, öğrenciyi tanımlayan bir tanı ya da öğrenci kategorisi değil, öğrencinin bireysel eğitim gereksinimlerine yanıt vermek amacıyla geliştirilen pedagojik bir planlama aracıdır.

Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar da BEP’in yalnızca hazırlanması gereken bir belge değil; geliştirme, uygulama, izleme, değerlendirme ve paydaşlar arası iş birliğini içeren çok boyutlu bir eğitim süreci olduğunu göstermektedir. Özcan ve Sarıca (2021), sınıf ve rehberlik öğretmenlerinin BEP süreçlerindeki deneyimlerini inceledikleri araştırmada, BEP uygulamalarının niteliği açısından mesleki gelişimin, etkili iletişim ve iş birliğinin ve paydaşlara sunulan destek hizmetlerinin önemini ortaya koymuştur. Benzer biçimde Ersoy, Sancar ve Şener (2021), öğretmenlerin BEP’i tanımlama biçimlerinin yanı sıra programın öğrenciler açısından avantaj ve dezavantajlarına, uygulama sırasında yaşanan güçlüklerle ve süreci kolaylaştıran ya da zorlaştıran etmenlere ilişkin farklı değerlendirmelere sahip olduklarını belirlemiştir. Daha yakın tarihli bir araştırmada Arslan Armutcu, Kurt ve Genel (2024), özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin BEP geliştirme ve uygulama süreçlerinde değerlendirme, uygun ölçme araçlarının belirlenmesi, işlevsel amaçların oluşturulması, zaman ve iş birliği gibi alanlarda çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını göstermiştir. Bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, BEP’in işlevselliğinin yalnızca programın biçimsel olarak hazırlanmasına değil, öğretmenlerin programa yükledikleri anlama ve programı eğitim sürecinde nasıl uyguladıklarına da bağlı olduğu anlaşılmaktadır.

Bununla birlikte eğitim ortamlarında resmî ve pedagojik kavramların gündelik dilde kullanım biçimleri, zaman içerisinde kavramların özgün anlamlarından farklılaşmasına yol açabilmektedir. Türkiye’de okul içi söylemde kullanılan “BEP’li öğrenci” ifadesi de bu açıdan dikkat çekicidir. Dilsel olarak değerlendirildiğinde bu kullanım, öğrenci için hazırlanmış bir eğitim programının öğrenciyi niteleyen bir özelliğe dönüştürülmesi anlamına gelebilmektedir. Başka bir ifadeyle, öğrenciye yönelik bir eğitim düzenlemesini ifade eden BEP, gündelik kullanımda öğrencinin kimliğini veya eğitimsel konumunu tanımlayan bir etikete dönüşebilmektedir. Bu noktada temel ayırım, program ile öğrenci arasındaki ilişkinin nasıl kurulduğudur: BEP öğrenci için hazırlanmakta; öğrencinin kendisi ise BEP tarafından tanımlanan bir kategori oluşturmamaktadır. Dolayısıyla BEP’in öğretmenler tarafından nasıl anlaşıldığı kadar, programın adının günlük eğitim söyleminde öğrenciyi tanımlamak amacıyla nasıl kullanıldığı da önem taşımaktadır. Nitekim Türkiye’de öğretmenlerin BEP süreçlerine ilişkin deneyimlerini ele alan çalışmalar bulunmasına karşın (Arslan Armutcu vd., 2024; Ersoy vd., 2021; Özcan

ve Sarıca, 2021), “BEP’li öğrenci” biçimindeki gündelik kullanımın öğretmenler tarafından nasıl anlamlandırıldığı ve bu kullanımın hangi öğrenci özellikleriyle ilişkilendirildiği ayrıca incelenmesi gereken bir araştırma alanı olarak ortaya çıkmaktadır.

Özel eğitim alanında kullanılan tanıların, kategorilerin ve etiketlerin öğrencilerin algılanma biçimleri üzerindeki olası etkileri uzun süredir tartışılmaktadır. Etiketler bir yandan öğrencilerin gereksinimlerinin belirlenmesini, uygun destek hizmetlerine erişmesini ve eğitimsel düzenlemelerin yapılmasını kolaylaştırabilirken diğer yandan öğrencinin bireysel özelliklerinin belirli bir kategori üzerinden değerlendirilmesi riskini de beraberinde getirebilmektedir. Bu durum, özel eğitimde öğrencinin gereksinimlerinin tanınması ile etiketlemenin oluşturabileceği olumsuz sonuçlar arasındaki gerilimi görünür hâle getirmektedir. Norwich (1999), özel eğitim alanında kullanılan etiketlerin profesyoneller açısından farklı çağrışımlar taşıyabildiğini ve bu etiketlerin özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere yönelik tutumlar ve eğitimsel düzenlemeler açısından önem taşıdığını belirtmiştir.

Etiketleme ile öğrenciye yönelik beklentiler arasındaki ilişki ampirik araştırmalarda da incelenmiştir. Shifrer (2013), öğrenme güçlüğü etiketi taşıyan öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, benzer akademik başarı ve davranış özelliklerine sahip öğrenciler karşılaştırıldığında, etiketlenmiş öğrenciler için öğretmenlerin ve ebeveynlerin daha düşük eğitimsel beklentilere sahip olabildiğini göstermiştir. Bununla birlikte etiketlemenin öğretmen beklentileri üzerindeki etkisinin her durumda aynı olmadığı görülmektedir. Kashikar, Soemers, Lücke ve Grosche (2023), öğrenme güçlüğü etiketinin öğretmen adaylarının performans beklentileri üzerindeki etkisini deneysel olarak incelemiş ve etiketin tek başına bütün beklenti göstergelerinde doğrudan bir düşüş oluşturmadığını; öğretmen grubu ve değerlendirme bağlamı gibi değişkenlerin de dikkate alınması gerektiğini ortaya koymuştur. Kashikar, Soemers, Lücke ve Grosche (2024) tarafından genel ve özel eğitim öğretmenleriyle gerçekleştirilen daha sonraki deneysel araştırmada ise öğrenme güçlüğü etiketinin öğretmenlerin bazı performans beklentilerini olumsuz etkileyebildiği ve bu etkinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarla birlikte değerlendirilmesi gerektiği gösterilmiştir. Dolayısıyla eğitimsel etiketlerin etkilerinin doğrusal ve değişmez biçimde değerlendirilmesi yerine, etiketin türü, öğretmenin özellikleri ve etiketin kullanıldığı sosyal ve pedagojik bağlamın birlikte dikkate alınması gerekmektedir.

Bu tartışma kapsayıcı eğitim açısından ayrıca önem taşımaktadır. Kapsayıcı eğitim anlayışı, öğrencilerin güçlüklerini yalnızca bireysel yetersizlikler üzerinden açıklamak yerine, öğrenmeye ve katılıma engel oluşturan eğitimsel ve çevresel koşulların da dikkate alınmasını gerektirmektedir. Bu yaklaşımda öğretmenlerin bilgi ve pedagojik yeterliklerinin yanı sıra öğrenci farklılıklarına ilişkin tutumları ve kullandıkları dil de kapsayıcı eğitim kültürünün önemli bileşenleri arasında değerlendirilmektedir (UNESCO, 2020). Öğrencinin öncelikle yetersizliği, tanısı ya da kendisi için oluşturulmuş bir destek düzenlemesi üzerinden tanımlanması, bireysel özelliklerinin ve güçlü yönlerinin ikinci planda kalması riskini beraberinde getirebilmektedir. Bu nedenle eğitim ortamlarında kullanılan kavramların yalnızca teknik doğruluğunun değil, öğrenciyi nasıl konumlandığına ve hangi sosyal ve pedagojik anlamları üretebildiğinin de dikkate alınması önem taşımaktadır.

Özel gereksinim ve yetersizlik alanında kullanılan dilin nasıl olması gerektiği konusunda ise tek ve evrensel bir terminolojik tercih bulunmamaktadır. Bu konudaki temel tartışmalardan biri kişi-önce dil (person-first language) ile kimlik-önce dil (identity-first language) arasındaki tercihe ilişkindir. Kişi-önce dil, bireyin yetersizliğinden önce kişi oluşunu vurgularken, kimlik-önce dil bazı bireyler ve topluluklar tarafından yetersizliğin kişinin kimliğinin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmesi amacıyla tercih edilebilmektedir. Dunn ve Andrews (2015), yalnızca kişi-önce dilin kullanılmasını zorunlu bir norm olarak kabul etmek yerine, yetersizlik kültürünü ve bireylerin terminolojik tercihlerini dikkate alan daha esnek bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Eğitim bağlamında Flink (2021) de kişi-önce ve kimlik-önce dil arasındaki tercihlerin engelli öğrencileri destekleyen kapsayıcı ortamların oluşturulması açısından değerlendirilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir.

Daha güncel ampirik bulgular da terminolojik tercihlerin tek tip olmadığını göstermektedir. Grech, Koller ve Olley (2024), farklı yetersizlik ve sağlık durumlarına sahip 875 katılımcıyla gerçekleştirdikleri araştırmada kişi-önce ve kimlik-önce dil tercihlerinin sağlık/yetersizlik durumuna, ifadenin kişinin kendisi veya başkaları için kullanılmasına ve bazı bireysel özelliklere göre farklılaşabildiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, saygılı ve kapsayıcı dil kullanımının belirli bir terminolojinin bütün bireylere uygulanmasından daha karmaşık olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla kapsayıcı dil, yalnızca belirli sözcüklerin diğerlerinin yerine kullanılmasından ibaret görülmemeli; kullanılan ifadenin bireyi nasıl konumlandığı, bireyin kendi tercihleri ve ifadenin kullanıldığı sosyal bağlam birlikte dikkate alınmalıdır. Bu açıdan “BEP’li öğrenci” ifadesinin de baştan olumlu ya da olumsuz olarak sınıflandırılmasından ziyade, öğretmenlerin bu ifadeye hangi anlamları yüklediklerinin ve ifadenin okul

İçerisinde hangi işlevleri üstlendiğinin araştırılması önemlidir.

Türkiye’de BEP konusunda yürütülen çalışmalar ağırlıklı olarak programın hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi, öğretmenlerin BEP konusundaki bilgi ve deneyimleri, süreçte yaşanan güçlükler ve paydaşlar arası iş birliği üzerinde yoğunlaşmaktadır (Arslan Armutcu vd., 2024; Ersoy vd., 2021; Özcan ve Sarıca, 2021). Bu çalışmalar BEP uygulamalarının anlaşılmasına önemli katkılar sağlamakla birlikte, bir eğitim programının adının günlük öğretmen söyleminde öğrenciyi niteleyen bir ifadeye dönüşmesi farklı bir problem alanı oluşturmaktadır. Buradaki temel problem BEP’in gerekliliği ya da yararlılığından ziyade, “BEP’li öğrenci” biçimindeki kullanımın öğretmenlerin zihninde hangi öğrenci özellikleriyle ilişkilendirildiği ve bu kullanımın öğrenciye ilişkin algılar açısından nasıl anlamlandırıldığıdır. Dolayısıyla programın öğrenci için hazırlanması ile öğrencinin program üzerinden tanımlanması arasındaki kavramsal ayrım, eğitimde kullanılan dil ile öğrenciye ilişkin algılar arasındaki ilişkinin incelenmesi için önemli bir çıkış noktası oluşturmaktadır.

Bu doğrultuda araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin “BEP’li öğrenci” ifadesine ilişkin algılarını, bu ifadeye günlük kullanımda yükledikleri anlamları ve söz konusu kullanımın öğrencilerin algılanma ve değerlendirilme biçimleriyle ilişkisini nitel bir bakış açısıyla incelemektir. Ayrıca öğretmenlerin “BEP’li” ifadesi yerine benimsedikleri ya da önerdikleri alternatif kavramsal tercihlerin ve bu tercihlerin gerekçelerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Böylece çalışma, BEP’in pedagojik işlevinden farklı olarak, “BEP’li öğrenci” biçimindeki gündelik dil kullanımının öğretmen söyleminde nasıl anlamlandırıldığını ortaya koyarak özel eğitimde etiketleme, kapsayıcı dil ve öğrenci odaklı terminoloji tartışmalarına katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler, “BEP’li” ifadesi yerine hangi kavramları tercih etmektedir ve bu tercihlerinin gerekçeleri nelerdir?
2. “BEP’li öğrenci” ifadesi öğretmenlerin günlük konuşmalarında hangi anlamlar yüklenerek kullanılmaktadır?
3. Öğretmenlere göre “BEP’li öğrenci” ifadesine yüklenen anlamlar, öğrencilerin algılanma ve değerlendirilme biçimlerine nasıl yansımaktadır?

2. Yöntem

Bu araştırma, temel nitel araştırma (basic qualitative research) desenine göre yürütülmüştür. Temel nitel araştırmalarda araştırmacının temel amacı, bireylerin deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını, belirli bir olguya ilişkin anlamları nasıl oluşturduklarını ve bu anlamları nasıl ifade ettiklerini ortaya koymaktır (Merriam ve Tisdell, 2016). Bu çalışmada da özel eğitim öğretmenlerinin “BEP’li öğrenci” ifadesine yükledikleri anlamların, bu ifadenin günlük eğitim söylemindeki kullanım biçimlerinin ve ifadeye yönelik alternatif kavramsal tercihlerinin incelenmesi amaçlandığından temel nitel araştırma deseni tercih edilmiştir. Araştırma, belirli bir kurum, okul veya sınırlandırılmış tek bir durumun incelenmesinden ziyade öğretmenlerin söz konusu ifadeye ilişkin algı ve anlamlandırmalarına odaklanmaktadır. Nitel araştırma yaklaşımı, katılımcıların deneyimlerinin ve anlam dünyalarının kendi bağlamları içerisinde ayrıntılı olarak incelenmesine olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında görev yapan ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) süreçlerinde deneyim sahibi olan 16 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bu doğrultuda farklı okul kademelerinde (ilkokul, ortaokul ve lise) görev yapan ve mesleki kıdemleri ile BEP süreçlerindeki deneyimleri farklılaşan öğretmenlerin çalışma grubunda yer almasına dikkat edilmiştir. Maksimum çeşitliliğin kullanılmasındaki amaç, “BEP’li öğrenci” ifadesine ilişkin farklı deneyim ve bakış açılarının araştırma verilerine yansıtılmasıdır.

Katılımcıların kimliklerinin gizliliğini korumak amacıyla gerçek isimleri kullanılmamış ve katılımcılar K1–K16 biçiminde kodlanmıştır. Katılımcıların cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, görev yaptıkları okul kademesi ve BEP süreçlerindeki deneyimlerine ilişkin bilgiler, çalışma grubundaki çeşitliliğin görülebilmesi amacıyla katılımcı özellikleri tablosunda sunulmuştur.

Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında araştırmanın amacı ve araştırma soruları esas alınmış; soruların özel eğitim öğretmenlerinin “BEP’li öğrenci” ifadesine ilişkin algılarını, bu ifadenin günlük kullanımda taşıdığı anlamları ve alternatif kavramsal tercihlerini ortaya çıkarabilecek açık uçlu bir yapıda olmasına dikkat edilmiştir.

Hazırlanan taslak görüşme formunun kapsam ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmesi amacıyla 10 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman grubunu özel eğitim alanında çalışan beş akademisyen ile BEP süreçlerinde deneyim sahibi beş özel eğitim öğretmeni oluşturmuştur. Uzmanlardan görüşme sorularını araştırmanın amacıyla uyum, kapsam, açıklık ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman değerlendirmeleri sonucunda sorular üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve uzmanlar arasındaki görüş birliği %93 olarak belirlenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda son biçimi verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu üç temel açık uçlu sorudan oluşturulmuştur:

1. “BEP’li öğrenci” ifadesini duyduğunuzda aklınıza nasıl bir öğrenci profili gelmektedir? Bu düşüncenizin nedenlerini açıklayabilir misiniz?
2. “BEP’li” ifadesi yerine farklı bir ifade kullanmanız gerekseydi hangi ifadeyi kullanırdınız? Neden?
3. “BEP’li öğrenci” ifadesi günlük konuşmalarda kullanılmaktadır. Bu ifadeyi duyduğunuzda ona nasıl bir anlam yüklersiniz ve sizce bu ifadeyle öğrenci hakkında ne anlatılmış olur?

Bu sorular aracılığıyla öğretmenlerin “BEP’li öğrenci” kavramına ilişkin zihinsel temsilleri, alternatif kavramsal tercihleri ve ifadenin günlük eğitim söylemindeki anlamları bütüncül biçimde incelenmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcıların yanıtlarını ayrıntılandırmalarına olanak sağlamak amacıyla gerektiğinde “Bunu biraz açıklayabilir misiniz?”, “Neden böyle düşünüyorsunuz?” ve “Buna ilişkin bir örnek verebilir misiniz?” biçiminde sondaj sorularından yararlanılmıştır.

Araştırma verileri 2024–2025 eğitim-öğretim yılı içerisinde araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler yaklaşık 20–30 dakika sürmüş ve katılımcıların izni doğrultusunda ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşmeler öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı, görüşme süreci, verilerin hangi amaçla kullanılacağı, gizlilik ilkeleri ve araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı açıklanmıştır. Katılımcılardan bilgilendirilmiş gönüllü katılım onayı alınmış; istedikleri zaman herhangi bir gerekçe göstermeksizin araştırmadan çekilebilecekleri belirtilmiştir. Kişisel bilgilerin gizliliğinin korunması amacıyla katılımcıların gerçek isimleri araştırma kayıtlarında ve raporlamada kullanılmamıştır.

Araştırmanın etik süreci, Yükseköğretim Kurulunun bilimsel araştırma ve yayın etiğine ilişkin düzenlemeleri doğrultusunda yürütülmüş ve araştırma için gerekli etik kurul onayı veri toplama sürecinden önce alınmıştır. Araştırmanın bütün aşamalarında gönüllülük, bilgilendirilmiş onam, gizlilik, kişisel verilerin korunması ve katılımcıların araştırmadan çekilme hakkı gözetilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Ses kayıtları öncelikle yazılı metne dönüştürülmüş ve analiz için MAXQDA nitel veri analiz programına aktarılmıştır. Analiz sürecinde önceden belirlenmiş bir kategori sisteminin veriye dayatılmasından kaçınılmış; kod, kategori ve temaların katılımcıların ifadelerinden hareketle oluşturulmasına dikkat edilmiştir.

Analiz süreci aşamalı olarak yürütülmüştür. İlk aşamada görüşme dökümleri bütüncül bir anlayış geliştirmek amacıyla birden fazla kez okunmuştur. İkinci aşamada araştırma sorularıyla ilişkili ve anlamlı olduğu değerlendirilen ifadeler belirlenerek başlangıç kodları oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada benzer anlam taşıyan kodlar karşılaştırılmış ve ortak özellikleri doğrultusunda kategoriler altında birleştirilmiştir. Dördüncü aşamada kategoriler arasındaki ilişkiler değerlendirilerek daha üst düzey temalar oluşturulmuştur. Son aşamada oluşturulan kod, kategori ve temalar yeniden gözden geçirilmiş; araştırma soruları ve katılımcı ifadeleriyle uyumları kontrol edilerek nihai yapı oluşturulmuştur. Bulguların sunumunda kod ve kategorilerin görülme sıklıkları frekanslarla desteklenmiş; katılımcıların görüşlerini ve oluşturulan temaları yansıtan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Kodlama sürecinin tutarlılığını değerlendirmek amacıyla görüşme verileri iki kodlayıcı tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanmıştır. İkinci kodlayıcı, nitel veri analizi konusunda bilgi sahibi ve özel eğitim alanına aşina bir uzmandan oluşmuştur. Bağımsız kodlamaların ardından iki kodlayıcının oluşturduğu kodlar karşılaştırılmış; üzerinde görüş ayrılığı bulunan kodlar tartışılarak değerlendirilmiştir.

Kodlayıcılar arası uyumun belirlenmesinde Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği “Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) × 100” yaklaşımı esas alınmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda kodlayıcılar arası görüş birliği %85 olarak hesaplanmıştır. Bu süreçte yalnızca sayısal uyum oranının belirlenmesiyle yetinilmemiş; görüş ayrılığı bulunan kodlar yeniden incelenmiş ve katılımcı ifadeleri esas alınarak kodlama yapısının tutarlılığı gözden geçirilmiştir.

3. Bulgular

Özel eğitim öğretmenlerine “BEP’li öğrenci ifadesini duyduğunuzda aklınıza nasıl bir öğrenci profili geliyor?” sorusuna verdikleri cevaplara içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi sonucunda “BEP’li Öğrenci

Kavramına Yönelik Anlamsal Temsiller ve Mesleki Yansımalar” isimli 1 tema oluşmuştur. Analizle ilgili tema, kategori ve katılımcı görüşleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. BEP’li öğrenci ifadesinde Akla Gelen Düşüncelere İlişkin Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f	Katılımcılar
“BEP’li Öğrenci” Kavramına Yönelik Anlamsal Temsiller ve Mesleki Yansımalar	Öğrenme Güçlüğü ve Akademik Geri Kalma	Konuyu anlamakta zorlanma	5	K1, K2, K5, K6, K16
		Birebir ilgi ihtiyacı	4	K1, K2, K5, K12
		Akademik destek gereksinimi	5	K1, K2, K5, K11, K12
	Olumsuz Etiketleme ve Risk Algısı	Tehlike/uyumsuzluk algısı	3	K3, K4, K12
		Yetersizlik yaftası	2	K3, K4
		Toplumdaki "yarım akıllı" benzetmeleri	1	K4
		Öğrencilerin özel yetenekleri	3	K7, K9, K15
	Bireysel Gelişim ve Özgün Potansiyel	Masumiyet ve özgünlük vurgusu	2	K9, K15
		Eleştirel düşünme ve duyarlılık	1	K15
		Bürokratik yük	2	K5, K10
	Evrak Yüğü ve Süreç Odaklılık	BEP’in öğrenci kimliğiyle özdeşleştirilmesi	1	K10
		Süreçe değil öğrenciye odaklanma eleştirisi	1	K10

Tablo 1’de görüldüğü üzere, BEP’li öğrenci ifadesinde akla gelen düşüncelere ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin “BEP’li öğrenci” kavramına çok boyutlu ve bazen çelişkili anlamlar yüklediğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların çoğu, bu ifadeyi akademik olarak yetersiz, birebir ilgi isteyen ve sınıfın genel yapısına uyum sağlamak zorlanan öğrencilerle ilişkilendirmektedir. Özellikle K1, K2 ve K5 gibi öğretmenler, BEP uygulamasını doğrudan öğrencinin zayıflıklarıyla özdeşleştirmektedir.

Bununla birlikte, bazı öğretmenler (K3, K4) bu öğrencileri "sorunlu" ya da "riskli" bireyler olarak görme eğilimindedir. Bu yaklaşım, olumsuz etiketleme ve dışlama riski taşımaktadır. K4’ün "yarım akıllı" ifadesi, toplumdaki eski ve stigmatize edici bakış açılarını yansıtmaktadır.

Öte yandan daha kapsayıcı ve potansiyel odaklı bir perspektife sahip öğretmenler de bulunmaktadır (örneğin K7, K9, K15). Bu öğretmenler, BEP’li öğrencileri sıradanlıktan farklı, keşfedilmemiş yönleri olan bireyler olarak görmektedir. K15’in vurguladığı gibi, bazı öğretmenler bu öğrencileri “çevreye duyarlı, algıları açık bireyler” şeklinde tanımlamaktadır.

Süreç odaklı düşünen öğretmenler ise (K5, K10) “BEP’li” ifadesinin pedagojik değil, bürokratik bir ağırlık taşıdığını belirtmiştir. K10’un “BEP bir araçtır, öğrencinin kendisi değil” vurgusu bu bakışı temsil etmektedir.

“BEP’li öğrenci” kavramı, öğretmenlerin zihninde farklı şekillerde inşa edilmekte; bu inşa süreci, hem öğrencinin akademik yeterliliğini hem de toplumsal kabulünü etkileyen kritik bir unsur haline gelmektedir. Etiketlemeye dayalı olumsuz yaklaşımlar, bu öğrencilerin ayrıştırılmasına yol açabilirken; bireysel farklılıkları ve potansiyeli gözetken kapsayıcı yaklaşımlar, özel gereksinimli öğrencilerin desteklenmesini kolaylaştırmaktadır. Eğitim ortamlarında bu kavramın dilsel, kültürel ve pedagojik anlamları dikkatle değerlendirilmelidir.

Özel eğitim öğretmenlerine “BEP’li ifadesi yerine farklı bir ifade kullanmanız gerekseydi, ne kullanırdınız? Neden?” sorusuna verdikleri cevaplara içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi sonucunda “Alternatif İfade Arayışları” isimli 1 tema oluşmuştur. Analizle ilgili tema, kategori ve katılımcı görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. BEP’li İfadesi Yerine Farklı Bir İfade Kullanmasına İlişkin Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Alternatif İfade Arayışları	Teknik ve Tanıma Dayalı İfadeler	Özel gereksinimli öğrenci	4	K1, K2, K12, K14
		Kaynaştırma öğrencisi	2	K6, K12
		Destek eğitimi alan öğrenci	3	K5, K8, K11
		BEP uygulanan öğrenci	2	K1, K10
		Farklı öğrenci	1	K13
	Etiketlenmeye Karşı Alternatifler	Sadece isimle hitap	1	K9
		Etiket kullanılmaması gerektiği	2	K9, K10
	Pozitif ve Güçlendirici Kavramlar	Özel öğrenci	3	K4, K7, K11
		Fark yaratan öğrenci	1	K15
		Kendi hızında öğrenen öğrenci	1	K16
	Dilsel Alışkanlık ve Direnç	BEP’li ifadesinin pratikliği	3	K1, K2, K5
		Alışkanlıktan kaynaklanan kullanım	3	K2, K4, K5

Tablo 2’de görüldüğü üzere, “BEP’li” ifadesi yerine farklı bir ifade kullanma konusuna dair katılımcıların büyük çoğunluğu, “BEP’li” ifadesine alternatif arayış içinde olduklarını belirtmekle birlikte, günlük okul ortamında bu kavramın pratikliği ve alışkanlıkla sürdürdüğünü vurgulamıştır. Örneğin K1 ve K2’nin ifadeleri, terimin yerleşik hale geldiğini ve alternatiflerin ya çok uzun ya da belirsiz bulunduğunu göstermektedir.

Bazı öğretmenler (K4, K7, K15, K16) alternatif ifadeleri daha pozitif, güçlendirici ve öğrenci merkezli seçerken, bu söylemler genellikle öğrencinin potansiyelini vurgulamakta ve etiketlemenin zararına dikkat çekmektedir. Özellikle K16’nın “kendi hızında öğrenen öğrenci” ifadesi, pedagojik olarak daha kapsayıcı bir dil sunmaktadır.

K9 ve K10 gibi katılımcılar ise tüm etiketleme çabasına karşı çıkarak, öğrencinin yalnızca adıyla anılmasının daha bütünleştirici ve ayrımcı olmayan bir yaklaşım olduğunu savunmuştur. Bu görüşler, eğitimde insan odaklı ve bireysel farklara duyarlı dil kullanımının önemini ön plana çıkarmaktadır.

Bu bulgular, “BEP’li” ifadesine yönelik alternatif dil arayışlarının öğretmenler arasında çeşitlilik gösterdiğini; ancak bu çeşitliliğin uygulamada çoğu zaman yerleşik dil alışkanlıklarına yenik düştüğünü göstermektedir. Eğitimcilerin önemli bir kısmı, etikette gizli olan ayrımcılığı fark etmekte; ancak bu farkındalık, alternatif bir dil üretme konusunda yeterince güçlü bir dönüşüme evrilmemektedir. Eğitim ortamlarında daha kapsayıcı, güçlendirici ve öğrenci merkezli bir dilin benimsenmesi için bilinç artırıcı çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerine “BEP’li öğrenci ifadesi günlük konuşmalarda sıkça geçiyor. Siz bu ifadeyi duyduğunuzda ne anlam yüklersiniz? Bu ifadeyle öğrenci hakkında sizce ne anlatmış oluruz?” sorusuna verdikleri cevaplara içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi sonucunda “Etiketleme ve Dışlayıcı Anlamlar ve Farklılıkları Anlama ve Kapsayıcı Bakış” isimli 2 tema oluşmuştur. Analizle ilgili tema, kategori ve katılımcı görüşleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. BEP’li Öğrenci İfadesine Yüklenen Anlama İlişkin Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Etiketleme ve Dışlayıcı Anlamlar	Etiketleme ve Ötekileştirme	Farklı öğrenci" olarak algılama	8	K1, K2, K4, K5, K10, K11, K14, K16
		Geri planda bırakma eğilimi	3	K1, K5, K10
		Sınıf dışına itme / özel sınıfa yönlendirme	1	K4
		Dersi anlamayacağı varsayımı	4	K3, K6, K12, K14
	Akademik açıdan düşük beklenti	Dikkat ve zaman kaybı algısı	2	K3, K6
		Ekstra yük ve sorumluluk hissi	3	K4, K5, K8
		Sınıf içinde yönetsel zorluk	1	K8
		Potansiyel ve zeka farklılığı vurgusu	1	K15
Farklılıkları Anlama ve Kapsayıcı Bakış	Keşfedilmesi gereken bireyler	Özgün çözüm yolları üretme	1	K15
		Zekâ farklılığı	1	K15
		Keşif ihtiyacı	1	K7
		Pozitif bireysel yaklaşım	2	K7, K16
	Etik ve duyarlılık vurgusu	Söylemin davranışı etkilediği	1	K10
		Etiketlemeden kaçınma	2	K11, K9

Tablo 3’te görüldüğü üzere, BEP’li öğrenci ifadesine yüklenen anlam konusuna dair Katılımcıların çoğu, “BEP’li öğrenci” ifadesinin okul içi günlük söylemlerde otomatik olarak "farklı", "zor", "geri kalmış" veya "öteki" olarak algılandığını belirtmektedir. K1 ve K2’nin görüşleri bu durumu özetler niteliktedir: “Bu çocukla uğraşmak gerekir, farklıdır, çok da üzerine gitmeyelim.” Bu durum, öğrencinin eğitimsel kimliğini sınırlamakta, beklentileri düşürmekte ve sınıf içi ayrışmayı normalleştirmektedir.

Bazı öğretmenler (K4, K6, K8) bu öğrencileri adeta sınıfın düzenini bozan veya “baş edilemez” bireyler olarak tanımlarken, K3 gibi görüşlerde de bu öğrencilerin “vakit geçirsın” diye okula gönderildiği ima edilmiştir. Bu ifadeler, düşük beklenti, ayrımcı yaklaşım ve mesleki tükenmişlik belirtilerini yansıtmaktadır.

Buna karşın, daha az sayıda öğretmen (K7, K15, K16) bu ifadeyi pozitif anlamlar yükleyerek keşfedilmesi gereken potansiyel, farklı düşünme biçimi ve kapsayıcı yaklaşım olarak ele almıştır. Özellikle K7’nin “değerli bir hazine” benzetmesi, öğrenciye birey olarak değer verme çabasını açıkça ortaya koymaktadır.

Dilsel ifadenin davranışı şekillendirdiğini belirten K10 ve K11 gibi öğretmenler ise, bu terimin pedagojik yansımalarına dair farkındalık geliştirmiştir. Bu yönüyle, öğretmenlerin kullandıkları dilin farkında olmaları, kapsayıcı eğitimin ön koşulu olarak karşımıza çıkmaktadır.

“BEP’li öğrenci” ifadesi öğretmenler arasında yaygın bir kullanım alanına sahip olmakla birlikte, bu yaygınlık çoğu zaman beraberinde etiketleme, ayrıştırma ve düşük beklenti gibi olumsuz pedagojik yansımaları

da getirmektedir. Sınıf yönetimi, öğretim planlaması ve mesleki yük açısından zorluk yaratan bir grup olarak algılanan bu öğrenciler, kimi zaman öğretmenlerin duygusal tükenmişliğiyle de ilişkilendirilmektedir.

Buna karşın, az sayıda öğretmen bu öğrencileri bireysel özellikleri, yetenekleri ve potansiyelleri doğrultusunda tanımlamaktadır. Bu durum, daha insani ve kapsayıcı bir eğitim dilinin geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Öğretmenlerin “BEP’li” kavramını nasıl tanımladığı, sadece kavramsal bir tercih değil; aynı zamanda eğitim ortamının adil, kapsayıcı ve gelişim odaklı olup olmadığını da yansıtmaktadır.

4. Tartışma

Bu araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin “BEP’li öğrenci” ifadesine ilişkin algıları, bu ifadeye günlük eğitim söyleminde yükledikleri anlamlar ve alternatif kavramsal tercihleri incelenmiştir. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, “BEP’li öğrenci” ifadesinin öğretmenler açısından tek ve değişmez bir anlam taşımadığı; akademik destek gereksinimi ve yetersizlik algısından bireysel farklılık ve öğrenci potansiyeline kadar uzanan farklı anlamlarla ilişkilendirildiği görülmektedir. Bunun yanında ifadenin kısa, pratik ve okul ortamlarında yerleşmiş olması nedeniyle kullanılmaya devam ettiği, ancak bazı katılımcıların anlatılarında öğrenciyi eğitim programı üzerinden tanımlayan etiketleyici ve ayırıştırıcı çağrışımlar taşıdığı belirlenmiştir. Bu bulgular, BEP’in pedagojik işlevi ile “BEP’li öğrenci” biçimindeki gündelik dil kullanımının birbirinden ayrılarak değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Araştırmanın birinci bulgusu, öğretmenlerin “BEP’li öğrenci” ifadesini farklı öğrenci profilleriyle ilişkilendirdiklerini göstermiştir. Katılımcıların bir bölümünün anlatılarında öğrenme güçlüğü, akademik destek gereksinimi, birebir ilgi ihtiyacı, uyum sorunu ve yetersizlik gibi özellikler öne çıkarken, bazı öğretmenler öğrencilerin özel yeteneklerine, özgünlüklerine ve geliştirilebilir potansiyellerine vurgu yapmıştır. Ayrıca bazı katılımcılar BEP’i öğrenci özelliklerinden çok evrak ve bürokratik süreçlerle ilişkilendirmiştir. Bu çeşitlilik, “BEP’li öğrenci” ifadesinin öğretmenlerin zihninde homojen bir öğrenci kategorisine karşılık gelmediğini; öğretmenlerin deneyimleri ve öğrenciye ilişkin bakış açıları doğrultusunda farklı biçimlerde anlamlandırılabilirdiğini göstermektedir.

Bu bulgu, eğitimsel etiketlerin öğrencilerin nasıl algılandığıyla ilişkisine yönelik alanyazınla birlikte değerlendirilebilir. Shifrer (2013), öğrenme güçlüğü etiketi taşıyan öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, benzer akademik başarı ve davranış özelliklerine sahip öğrenciler karşılaştırıldığında, etiketlenmiş öğrenciler için öğretmenlerin ve ebeveynlerin daha düşük eğitimsel beklentilere sahip olabildiğini göstermiştir. Bu açıdan mevcut araştırmada bazı katılımcıların “BEP’li öğrenci” ifadesini akademik yetersizlik, uyumsuzluk veya yoğun destek gereksinimiyle ilişkilendirmesi, eğitimsel bir düzenlemenin öğrencinin genel özelliklerini tanımlayan bir kategoriye dönüşebilme olasılığı açısından dikkat çekicidir. Bununla birlikte mevcut bulgular, etiketlemenin her öğretilerde aynı anlamı üretmediğini de göstermektedir. Nitekim bazı öğretmenlerin öğrencilerin güçlü yönlerini ve potansiyellerini vurgulaması, “BEP’li öğrenci” ifadesinin etkisinin tek yönlü biçimde değerlendirilmemesi gerektiğini düşündürmektedir.

Bu sonuç, Kashikar, Soemers, Lücke ve Grosche’nin (2023) bulgularıyla da örtüşmektedir. Araştırmacılar, “öğrenme güçlüğü” etiketinin öğretmen adaylarının öğrencilere yönelik performans beklentilerini her durumda ve bütün göstergelerde doğrudan düşürmediğini; etiketin etkisinin öğretmen özellikleri ve değerlendirme bağlamı gibi değişkenlerle birlikte ele alınması gerektiğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla bu araştırmada “BEP’li öğrenci” ifadesine ilişkin hem olumsuz hem de olumlu anlamlandırmaların bulunması, eğitimsel etiketlerin etkisinin doğrusal ve değişmez olmadığına işaret etmektedir. Burada asıl dikkat edilmesi gereken nokta, öğrencinin kendisi için hazırlanan eğitim programıyla özdeşleştirilmesi ve programın öğrencinin bireysel özelliklerinin önüne geçebilme olasılığıdır. BEP, öğrencinin kimliğini tanımlayan bir kategori değil, bireysel eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere oluşturulan pedagojik bir planlama aracıdır. Bu nedenle öğrenciye ilişkin değerlendirmelerin BEP’in varlığı üzerinden değil, öğrencinin bireysel gereksinimleri, güçlü yönleri ve gelişim alanları üzerinden yapılması kapsayıcı eğitim yaklaşımı açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın ikinci bulgusu, öğretmenlerin “BEP’li” ifadesi yerine kullanılabilecek kavramlara ilişkin farklı tercihlere sahip olduklarını göstermiştir. Katılımcılar “özel gereksinimli öğrenci”, “destek eğitimi alan öğrenci”, “BEP uygulanan öğrenci”, “özel öğrenci”, “fark yaratan öğrenci” ve “kendi hızında öğrenen öğrenci” gibi alternatif ifadeler önermiştir. Bazı öğretmenler ise öğrencilerin herhangi bir etiketle tanımlanmaması ve yalnızca isimleriyle anılması gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte “BEP’li” ifadesinin kısa, pratik ve okul ortamında yerleşmiş bir kullanım olması nedeniyle tercih edilmeye devam ettiği de katılımcı görüşlerine yansımıştır. Bu sonuç, eğitim ortamlarındaki terminolojik tercihlerin yalnızca kavramsal doğrulukla değil, dilsel alışkanlıklar ve günlük iletişim pratikleriyle de ilişkili olduğunu göstermektedir.

Ancak katılımcılar tarafından önerilen alternatif kavramların her birinin kendiliğinden daha kapsayıcı veya etik açıdan daha uygun olduğu sonucuna ulaşmak doğru olmayacaktır. Özel gereksinim ve yetersizlik alanındaki kişi-önce dil (person-first language) ve kimlik-önce dil (identity-first language) tartışmaları da tek ve evrensel olarak kabul edilen bir terminolojik tercihin bulunmadığını göstermektedir. Grech, Koller ve Olley (2024), yetersizlik ve sağlık durumlarıyla ilişkili dil tercihlerinin bireyler ve gruplar arasında farklılaşabildiğini ve dil kullanımında bireysel tercihler ile bağlamın dikkate alınması gerektiğini ortaya koymuştur. Bu açıdan araştırmada öğretmenlerin “BEP’li” ifadesine alternatif olarak çok farklı kavramlar önermeleri, kapsayıcı dil arayışının yalnızca bir sözcüğün başka bir sözcükle değiştirilmesi biçiminde ele alınamayacağını göstermektedir. Önemli olan, kullanılan ifadenin öğrenciyi tek bir özelliğe, tanıya veya eğitimsel düzenlemeye indirgememesi ve öğrencinin bireyselliğini göz ardı etmemesidir.

Araştırmada bazı öğretmenlerin hiçbir etiket kullanılmaması ve öğrencinin doğrudan adıyla anılması gerektiğini belirtmeleri de bu açıdan anlamlıdır. Bu yaklaşım, öğrenciyi önceleyen ve eğitimsel düzenlemeyi öğrencinin kimliğinin yerine koymayan bir dil arayışını yansıtmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin ve ailelerin hangi ifadeleri tercih ettikleri bu araştırmada doğrudan incelenmemiştir. Dolayısıyla herhangi bir alternatif kavramı “en doğru” veya “en kapsayıcı” ifade olarak belirlemek mevcut araştırmanın bulgularının sınırlarını aşacaktır. Kapsayıcı dil kullanımında öğretmenlerin yanı sıra öğrencilerin, ailelerin ve diğer paydaşların tercih ve deneyimlerinin de dikkate alınması gerekmektedir. Bu değerlendirme, UNESCO’nun (2020) kapsayıcı eğitimi yalnızca öğrencilerin aynı eğitim ortamında bulunmalarıyla sınırlamayan; katılımı, aidiyeti ve öğrenmenin önündeki engellerin azaltılmasını merkeze alan yaklaşımıyla da uyumludur.

Araştırmanın üçüncü bulgusu, “BEP’li öğrenci” ifadesinin günlük eğitim söyleminde öğrencilerin algılanma ve değerlendirilme biçimleriyle farklı şekillerde ilişkilendirildiğini ortaya koymuştur. Bazı katılımcıların anlatılarında öğrencinin “farklı” olarak değerlendirilmesi, geri planda bırakılması, akademik açıdan düşük beklentiyle karşılanması ve ek planlama ya da zaman gerektiren bir öğrenci olarak görülmesi öne çıkmıştır. Buna karşılık bazı öğretmenler öğrencilerin özgün çözüm yollarını, farklı öğrenme özelliklerini ve keşfedilmeyi bekleyen potansiyellerini vurgulamış; bazı katılımcılar ise etiketlemeden kaçınılması gerektiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla “BEP’li öğrenci” ifadesinin öğretmen söyleminde bütünüyle dışlayıcı veya bütünüyle kapsayıcı tek bir işleve sahip olduğu söylenemez. Bulgular daha çok, aynı ifadenin öğretmenlerin öğrenciye ilişkin ön kabulleri ve değerlendirme biçimleri doğrultusunda farklı anlamlar kazanabildiğini göstermektedir.

Özellikle bazı katılımcıların “BEP’li öğrenci” ifadesini düşük akademik beklentilerle ilişkilendirmesi, öğretmen beklentileri ve eğitimsel etiketleme arasındaki ilişki açısından önemlidir. Shifrer’in (2013) çalışmasında öğrenme güçlüğü etiketinin öğrenciler hakkındaki eğitimsel beklentilerle ilişkili olabildiğinin gösterilmesi, mevcut araştırmanın bu bulgusunu yorumlamak açısından önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bununla birlikte Kashikar vd. (2023) tarafından ortaya konulan sonuçlar, bir etiketin varlığından hareketle öğretmen beklentilerinin otomatik olarak olumsuzlaşacağı sonucuna ulaşılmaması gerektiğini göstermektedir. Mevcut araştırmada da bazı öğretmenlerin aynı ifadeyi öğrencilerin güçlü yönleri ve bireysel potansiyelleriyle ilişkilendirmesi bu noktayı desteklemektedir. Dolayısıyla sorun yalnızca “BEP’li” sözcüğünün kullanılıp kullanılmamasından çok, bu kullanımın hangi anlamlarla birlikte üretildiği ve öğrencinin eğitimsel kimliğini nasıl çerçevelediğidir.

Bu çerçevede araştırmanın en önemli sonuçlarından biri, BEP ile öğrencinin kimliği arasındaki kavramsal sınırın korunması gerekliliğidir. BEP, öğrencinin kim olduğunu açıklayan bir özellik değil, bireysel eğitim gereksinimlerine yanıt vermek üzere hazırlanan pedagojik bir araçtır. Buna karşın program adının öğrenciye sıfat olarak eklenmesi, bazı kullanım bağlamlarında öğrencinin çok boyutlu özelliklerinin program üzerinden okunmasına zemin hazırlayabilmektedir. Bu durumun her kullanımda zorunlu olarak etiketlemeye yol açtığı söylenemese de öğretmenlerin kullandıkları kavramların taşıdığı olası sosyal ve pedagojik çağrışımlar konusunda farkındalık geliştirmeleri önemlidir. Nitekim kapsayıcı eğitim, öğrencilerin farklılıklarının yalnızca bireysel yetersizlikler üzerinden açıklanması yerine, öğrenmeye ve katılıma ilişkin eğitimsel ve çevresel koşulların da dikkate alınmasını gerektirmektedir (UNESCO, 2020).

Sonuç olarak araştırma bulguları, “BEP’li öğrenci” ifadesine ilişkin tartışmanın yalnızca hangi kavramın kullanılmasının doğru olduğu sorusuna indirgenmemesi gerektiğini göstermektedir. Daha temel mesele, öğrencinin bir tanı, program veya eğitimsel düzenleme üzerinden tek boyutlu biçimde tanımlanıp tanımlanmadığı ve kullanılan dilin öğrencinin bireysel özelliklerine, güçlü yönlerine ve eğitim gereksinimlerine ne ölçüde alan açtığıdır. Bu nedenle kapsayıcı eğitim açısından amaç, yalnızca “BEP’li öğrenci” ifadesinin yerine yeni bir etiket üretmek değil; öğrenciyi merkeze alan, bağlama duyarlı ve bireysel farklılıklara saygılı bir eğitim söylemi geliştirmektir. Araştırmada ortaya çıkan farklı öğretmen görüşleri de dil kullanımının sabit ve tek yönlü bir olgu

olmadığını, öğretmenlerin anlamlandırmaları ve eğitimsel bağlam içerisinde değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin “BEP’li öğrenci” ifadesine ilişkin algıları, bu ifadeye yükledikleri anlamlar ve günlük eğitim söylemindeki kullanım biçimleri incelenmiştir. Araştırma bulguları, “BEP’li öğrenci” ifadesinin katılımcılar tarafından tek ve ortak bir anlamla değerlendirilmediğini; akademik destek gereksinimi, bireysel farklılık, uyum, öğrenci potansiyeli ve eğitimsel süreçler gibi farklı anlam alanlarıyla ilişkilendirildiğini göstermiştir. Katılımcıların önemli bir bölümünün ifadelerinde öğrenme güçlüğü, akademik destek gereksinimi, birebir ilgi ihtiyacı ve öğrencinin diğer öğrencilerden farklı algılanması gibi unsurlar öne çıkmıştır. Bazı katılımcıların anlatılarında ise “BEP’li öğrenci” ifadesinin yetersizlik, uyumsuzluk ve düşük akademik beklenti gibi etiketleyici veya ayrıştırıcı çağrışımlarla ilişkilendirildiği görülmüştür. Bu sonuç, öğrenci için hazırlanan bireyselleştirilmiş bir eğitim programının adının günlük kullanımda öğrencinin kendisini tanımlayan bir ifadeye dönüşebilmesi açısından önem taşımaktadır.

Bununla birlikte bulgular, öğretmenlerin “BEP’li öğrenci” ifadesine yalnızca olumsuz anlamlar yüklemediklerini de ortaya koymuştur. Bazı katılımcılar BEP uygulanan öğrencilerin bireysel farklılıklarını, özel yeteneklerini, özgünlüklerini ve geliştirilebilir potansiyellerini ön plana çıkarmıştır. Benzer biçimde bazı öğretmenler “BEP’li” ifadesinin kısa, pratik ve eğitim ortamlarında yerleşmiş bir kullanım olması nedeniyle tercih edildiğini belirtmiştir. Dolayısıyla araştırmanın bulguları, söz konusu ifadenin doğrudan ve her durumda dışlayıcı bir kavram olduğu sonucundan ziyade, kullanım bağlamına ve öğretmenin ifadeye yüklediği anlama göre farklı çağrışımlar taşıyabildiğini göstermektedir.

Katılımcıların alternatif kavramlara ilişkin görüşleri de bu çeşitliliği desteklemektedir. Öğretmenler “destek ihtiyacı olan öğrenci”, “kendi hızında öğrenen öğrenci”, “özel gereksinimli öğrenci”, “BEP uygulanan öğrenci” ve benzeri farklı ifadeler önermiş; bazı katılımcılar ise öğrencinin herhangi bir etiketle tanımlanmaması ve doğrudan adıyla anılması gerektiğini belirtmiştir. Bu bulgular, eğitim ortamlarında kullanılan kavramların yalnızca dilsel bir tercih olarak değil, öğrencinin bireysel özelliklerinin ve eğitimsel gereksinimlerinin nasıl anlamlandırıldığıyla ilişkili bir unsur olarak ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. Bu nedenle BEP’in öğrenciyi tanımlayan bir kimlik veya kategori olmaktan ziyade, öğrencinin bireysel eğitim gereksinimlerini karşılamak amacıyla hazırlanan pedagojik bir plan olduğu ayrımının eğitim uygulamalarında korunması önem taşımaktadır.

Araştırma bulguları doğrultusunda öncelikle öğretmenlerin özel eğitim bağlamında kullandıkları dilin olası pedagojik ve sosyal çağrışımlarına ilişkin farkındalıklarının geliştirilmesi önerilmektedir. Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim çalışmalarında etiketleme, öğrenciye yönelik beklentiler, bireysel farklılıklar ve kapsayıcı dil kullanımı birlikte ele alınabilir. Bunun yanında okul içi yazılı ve sözlü iletişimde öğrenciyi doğrudan bir program, tanı veya yetersizlik üzerinden tanımlayan kalıplaşmış kullanımların gözden geçirilmesi; öğrencinin bireysel özelliklerini ve eğitimsel gereksinimlerini merkeze alan bir dilin teşvik edilmesi yararlı olabilir. Bununla birlikte araştırmada katılımcılar tarafından önerilen alternatif ifadelerin her birinin kendiliğinden daha kapsayıcı olduğu varsayılmamalı; kullanılacak kavramların öğrenci, aile, öğretmen ve diğer paydaşların görüşleri dikkate alınarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

Araştırmanın 16 özel eğitim öğretmenin görüşleriyle sınırlı olması nedeniyle bulguların bütün özel eğitim öğretmenlerine veya farklı eğitim ortamlarına genellenmesi amaçlanmamaktadır. Gelecek araştırmalarda farklı bölgelerde ve okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin yanı sıra BEP uygulanan öğrencilerin, ailelerin, rehber öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve diğer paydaşların görüşlerinin incelenmesi önerilebilir. Ayrıca “BEP’li öğrenci” gibi günlük eğitim söyleminde yerleşmiş ifadelerin öğrenci beklentileri, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve kapsayıcı eğitim uygulamalarıyla ilişkisi farklı araştırma desenleriyle ele alınabilir. Böylece eğitimde kullanılan dilin öğrencilerin nasıl algılandığı ve eğitim süreçlerinde nasıl konumlandırıldığı üzerindeki olası yansımaları daha kapsamlı biçimde değerlendirilebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı (Author Contributions)

Bu çalışma tek yazar tarafından yürütülmüştür.

Çıkar Çatışması (Conflict of Interest)

Bu araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Finansal Destek (Funding)

Bu çalışma herhangi bir kurum veya kuruluş tarafından desteklenmemiştir.

Kaynakça

- Arslan Armutcu, O., Kurt, M., ve Genel, M. (2024). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin BEP geliştirme sürecine ilişkin görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 433–457. doi:10.17240/aibuefd.2024..-1314006
- Dunn, D. S., ve Andrews, E. E. (2015). Person-first and identity-first language: Developing psychologists' cultural competence using disability language. *American Psychologist*, 70(3), 255–264. doi:10.1037/a0038636
- Ersoy, A. F., Sancar, E., ve Şener, M. (2021). Bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında öğretmen görüşlerinin okul sosyal hizmeti perspektifinden değerlendirilmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7(4), 337–352. doi:10.24289/ijsser.942244
- Flink, P. (2021). Person-First & Identity-First Language: Supporting Students with Disabilities on Campus. *Community College Journal of Research and Practice*, 45(2), 79–85. <https://doi.org/10.1080/10668926.2019.1640147>
- Grech, L. B., Koller, D., ve Olley, A. (2024). Person-first and identity-first disability language: Informing client centred care. *Social Science & Medicine*, 362, 117444. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2024.117444>
- Kashikar, L., Soemers, L., Lüke, T., ve Grosche, M. (2023). Does the 'learning disability' label lower teachers' performance expectations? *Social Psychology of Education*, 26, 971–1000. doi:10.1007/s11218-023-09775-1
- Kashikar, L., Soemers, L., Lüke, T., ve Grosche, M. (2024). Influence of the 'learning disability' label on teachers' performance expectations—a matter of attitudes towards inclusion? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(3), 696–712. doi:10.1111/1471-3802.12664
- Merriam, S. B., ve Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara, Türkiye: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Norwich, B. (1999). The connotation of special education labels for professionals in the field. *British Journal of Special Education*, 26(4), 179–183. doi:10.1111/1467-8527.00135
- Özan, S., ve Sarıca, A. D. (2021). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı: Sınıf ve rehberlik öğretmenlerinin deneyimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 147–174. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.664973
- Shifrer, D. (2013). Stigma of a label: Educational expectations for high school students labeled with learning disabilities. *Journal of Health and Social Behavior*, 54(4), 462–480. doi:10.1177/0022146513503346
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris, France: UNESCO.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara, Türkiye: Seçkin Yayıncılık.

The language used in educational settings is a crucial factor that can influence not only how students are defined, but also how they are perceived, evaluated, and positioned within educational processes. This becomes even more significant in the context of special education, where individual differences and support needs are particularly pronounced. In Turkey, the Individualized Education Program (IEP) is one of the fundamental tools used to plan educational processes in accordance with the individual characteristics, educational performance, and needs of students with special education needs. The IEP is not a diagnosis or student category that defines the student, but rather an individualized education program prepared according to the student's educational needs. However, the widespread use of the term "student with an IEP" in everyday school discourse is noteworthy in that an educational program prepared for the student has, over time, come to be seen as a defining characteristic of the student. The fundamental conceptual issue here is the identification of the program with the student: The IEP is prepared for the student, but the student does not constitute a category defined by the IEP. Therefore, how teachers interpret the term "student with an IEP," which student characteristics they associate with it, and which alternative concepts they prefer are topics that need to be investigated from the perspectives of inclusive education and language use in education.

The purpose of this study is to examine special education teachers' perceptions of the phrase "student with an IEP," the meanings they ascribe to this phrase in everyday educational discourse, and their views on alternative conceptual preferences. In this context, the study examined the terms teachers prefer instead of "student with an IEP" and their justifications, the meanings they ascribe to the phrase "student with an IEP" in everyday conversations, and how these meanings reflect on the ways students are perceived and evaluated.

The research was conducted according to a basic qualitative research design. The study group consisted of 16 special education teachers who were working during the 2024–2025 academic year and had experience with IEP processes. Maximum diversity sampling, one of the purposeful sampling methods, was used to select participants; care was taken to ensure that teachers working at different school levels and with varying professional experiences participated in the study. Research data were collected through face-to-face interviews using a semi-structured interview form consisting of three open-ended questions developed by the researcher. The opinions of a total of 10 experts—five academics and five special education teachers—were sought regarding the scope, clarity, comprehensibility, and alignment of the interview form with the research objective, and the level of consensus among the experts was determined to be 93%. The interviews lasted approximately 20–30 minutes and were audio-recorded with the participants' permission. The ethical process of the study was conducted in accordance with the Higher Education Council's regulations on scientific research and publication ethics; the principles of voluntary participation, informed consent, confidentiality, and the protection of personal data were observed.

The data obtained were analyzed using content analysis with the MAXQDA program. The interview recordings were transcribed into written text; the data were read repeatedly; meaningful statements were coded; similar codes were grouped under categories; and the categories were organized under higher-level themes. To assess coding consistency, the data were coded independently by two coders, and inter-coder agreement was calculated at 85% using Miles and Huberman's consensus approach.

The research findings indicate that teachers ascribe not just a single-dimensional meaning to the phrase "student with an IEP," but rather diverse and sometimes conflicting meanings. First, it was determined that a significant portion of the participants associated this phrase with characteristics such as learning difficulties, the need for academic support, the need for one-on-one attention, and academic lag. In the statements of some teachers, however, negative connotations related to non-compliance, inadequacy, and perceived risk emerged. In contrast, some participants highlighted the special talents, uniqueness, and untapped potential of students receiving an IEP. Furthermore, it was observed that some teachers associated the concept of an IEP more with bureaucratic processes and paperwork than with student characteristics. These findings demonstrate that the same concept can be interpreted within a range of meanings—from academic inadequacy to individual potential—depending on teachers' experiences and perspectives.

Alternative conceptual preferences regarding the term "IEP student" also showed significant diversity. Teachers suggested various terms such as "student with special needs," "student receiving support education," "student with an IEP," "special student," "student who makes a difference," and "student learning at their own pace." Some participants, however, stated that students should not be defined by any label and should be referred to only by their names. At the same time, some teachers noted that the term "student with an IEP" continues to

be used because it is short, practical, and well-established in the school environment. Thus, the findings reveal that, despite the search for alternative language, established linguistic habits play a role in sustaining its use.

When examining the meanings attributed to the term “student with an IEP” in everyday discourse, two distinct approaches became apparent. In the statements of some participants, meanings such as perceiving the student as “different,” sidelining them, developing low academic expectations, and viewing them as a student who requires additional responsibility or planning on the part of the teacher came to the fore. In contrast, some participants emphasized students’ diverse learning characteristics and potential, stating that labeling should be avoided. This indicates that the use of “student with an IEP” does not carry a single, fixed meaning in teacher discourse; rather, it can simultaneously encompass both exclusionary connotations and meanings that prioritize inclusivity and individual differences.

In conclusion, the study reveals that the phrase “student with an IEP” is not merely the everyday use of a technical acronym but can carry various social and pedagogical meanings that reflect teachers’ perceptions of the student. The findings suggest that an educational program designed for a student should not become a label that defines the student. In this regard, it is recommended that teachers’ awareness of language use and labeling in education be enhanced; that the IEP be treated as a pedagogical tool representing an individualized educational process rather than the student’s identity; and that a student-centered, context-sensitive, and inclusive language be promoted in school settings. Furthermore, future research that examines the perspectives of students, families, and school administrators—in addition to teachers—could contribute to a more comprehensive understanding of how the term “student with an IEP” is interpreted by different stakeholders.

Keywords: Individualized Education Program (IEP), student with an IEP, language use in education, labeling, inclusive education, special education.