



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZEL GEREKSİNİMLİ
BİREYLERE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yasin SARI

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Murat AKDAĞ

TOKAT-2025

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Dr. Öğr. Üyesi Murat AKDAĞ danışmanlığında hazırlamış olduğum “Türkçe Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

13/01/2025

Yasin SARI



JÜRİ KABUL VE ONAY

Yasin SARI tarafından hazırlanan “**Türkçe Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlarının İncelenmesi**” adlı tez çalışmasının savunma sınavı 13/01/2025 tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen Jüri tarafından Oy Birliği ile Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi (Özel Eğitim Programı) olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

İmzası

Üye (Başkan) :Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ÇAPUK

.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Murat AKDAĞ

.....

Üye : Doç. Dr. Sertan TALAS

.....

Üye :

.....

Üye :

.....

ONAY

...../...../.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

SARI, Yasin

Yüksek Lisans, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Murat AKDAĞ

Ocak 2025, xii + 97 sayfa

Bu tez çalışması, Türkçe öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın temel hedefi, öğretmen adaylarının bu bireyler hakkındaki algılarının eğitim süreçlerinde nasıl şekillendiğini ve hangi faktörlerden etkilendiğini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, çalışma nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamındaki araştırmalar ilişkisel tarama araştırması çerçevesinde yapılmıştır.

Araştırmada, Türkçe öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları; cinsiyet, sınıf düzeyi, özel eğitim dersi alma durumu ve daha önce herhangi bir yükseköğrenim mezunu olma durumu gibi değişkenler açısından analiz edilmiştir. Araştırma değişkenlerinin normal dağılım gösterip göstermediği, Kolmogorov-Smirnov testi ile değerlendirilmiştir. Normal dağılım göstermeyen verilerde ve gruplar arası karşılaştırmalarda, Kruskal-Wallis H Testi; ikili grup karşılaştırmalarında ise Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. $p < 0.05$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Bulgular, adayların genel olarak olumlu tutumlar sergilediğini, ancak bu tutumların söz konusu değişkenlere bağlı olarak anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Erkek adayların duyarlılık ve olumsuz tutum puanlarının, kadın adaylara göre daha yüksek olduğu; özel eğitim dersi almış adayların ise almayanlara kıyasla daha olumlu tutumlar geliştirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, daha önce herhangi bir yükseköğrenim mezuniyeti olmayan öğrencilerin olumsuz tutum puanları daha yüksek bulunmuştur. Sınıf düzeyi açısından bulgular incelendiğinde ise 1. Sınıf öğrencilerinin olumsuz tutumlarının 4.sınıf öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular eğitimin tutumlara olumlu yönde etkisini göstermektedir.

Araştırma, öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylerle çalışma konusundaki kaygı ve endişelerinin, özel eğitim konusunda yeterli bilgi ve deneyime

sahip olmadıkları durumlarda arttığını göstermektedir. Bu bulgular ışığında, özel eğitim derslerinin artırılması, içeriklerinin zenginleştirilmesi ve öğretmen adaylarının bu bireylerle doğrudan etkileşim kurmasına olanak sağlayacak programların geliştirilmesi önerilmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma, Türkçe öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının, bu bireylerin eğitim süreçlerindeki başarılarını doğrudan etkileyebileceğini vurgulamaktadır. Öğretmen adaylarının olumlu tutumlar geliştirmesi, kapsayıcı bir eğitim ortamının oluşturulmasında kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, eğitimin bu alandaki farkındalığı artıracak şekilde yapılandırılması büyük önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Tutumlar, Kaynaştırma, Öğretmenler, Özel Gereksinimler, Eğitim.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF TURKISH TEACHER CANDIDATES' ATTITUDES TOWARDS INDIVIDUALS WITH SPECIAL NEEDS

SARI, Yasin

Master's Thesis Degree , Special Education Scientific

Advisor: Dr. Öğr. Üyesi Murat AKDAĞ

January 2025, xii + 97 pages

This thesis aims to examine the attitudes of prospective Turkish language teachers toward individuals with special needs. The primary objective of the research is to reveal how teacher candidates' perceptions of these individuals are shaped during the educational process and what factors influence them. Accordingly, the study was conducted using both quantitative and qualitative methods.

In the research, the attitudes of prospective Turkish language teachers toward individuals with special needs were analyzed based on variables such as gender, grade level, whether they had taken special education courses, and whether they held a higher education degree. The findings indicated that candidates generally exhibited positive attitudes; however, these attitudes showed significant differences depending on the variables in question. Male candidates demonstrated higher sensitivity and negative attitude scores compared to female candidates, while those who had taken special education courses developed more positive attitudes than those who had not. Additionally, it was observed that as the level of education increased, sensitivity scores rose, and negative attitudes decreased.

The research highlighted that the anxiety and concerns of teacher candidates about working with individuals with special needs tend to increase when they lack sufficient knowledge and experience in special education. In light of these findings, it is recommended to increase the number of special education courses, enrich their content, and develop programs that allow teacher candidates to interact directly with individuals with special needs.

In conclusion, this study emphasizes that the attitudes of prospective Turkish language teachers toward individuals with special needs can directly impact these individuals' success in educational processes. Developing positive attitudes among

teacher candidates plays a critical role in creating an inclusive educational environment. In this context, it is of great importance to structure education to raise awareness in this area.

Key Words: Attitudes, Inclusion, Teachers, SpecialNeeds, Education.



İÇİNDEKİLER

ETİK SÖZLEŞME.....	i
JÜRİ KABUL VE ONAY	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR.....	xii
GİRİŞ	1
1. Problem Durumu.....	1
2. Araştırmanın Problemi	1
3. Araştırmanın Önemi.....	1
4. Araştırmanın Sınırlılıkları	2
5. Sayıtlar	2
6. Tanımlar	2
BÖLÜM I.....	3
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	3
1. ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLER	3
1.1. Özel Gereksinimli Bireylerin Tanımı ve Türleri.....	3
1.1.1. Zihinsel Yetersizlik.....	6
1.1.2. İşitme Yetersizliği.....	9
1.1.3. Görme Yetersizliği	11
1.1.4. Bedensel Yetersizlik	13
1.1.5. Öğrenme Güçlüğü.....	16
1.1.6. Duygusal ve Davranışsal Bozukluklar	18

1.2. Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Eğitim Politikaları.....	21
BÖLÜM II	30
ÖZEL EĞİTİM VE ÖĞRETMEN TUTUMLARI	30
2.1. Özel Eğitim Sistemleri	30
2.1.1. Türkiye’de Özel Eğitimin Tarihsel Gelişimi	30
2.1.1.1. Küresel Ölçekte Özel Eğitim	32
2.1.1.2. Türkiye’de Özel Eğitim Süreci.....	33
2.2. Özel Eğitim Hizmetlerinin Hedefleri	35
2.3. Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimi.....	35
2.3.1. Evde Sunulan Eğitim Hizmetleri	36
2.3.2. Hastanede Sağlanan Eğitim Hizmetleri	37
2.4. Öğretmen Adaylarının Tutumlarının Önemi ve Etkileri.....	38
2.4.1. Tutum Kavramı.....	40
2.4.2. Öğretmen Tutumlarının Öğrenci Başarısına Etkisi	41
2.4.3. Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Eğitim	46
2.5. Özel Gereksinimli Bireylerin Okul Öncesi Dönemi	53
2.6. Özel Eğitim İçerikleri ve Uygulamaları.....	60
BÖLÜM III	62
3.YÖNTEM	62
3.1Araştırmanın Modeli	62
3.2.Evren ve Örneklem	62
3.3.Verileri Toplama Süreci.....	63
3.4.Verileri Toplama Teknikleri	63
3.5.Verilerin Analizi Teknikleri.....	63
BULGULAR VE YORUMLAR	64
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	70

KAYNAKLAR	72
EKLER.....	95
Ek 1.Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutum Ölçeği Kullanım İzni	95
Ek 2.Etik Kurul İzni	95
Ek 3.Özgeçmiş	96



ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo No.....Sayfa

Şekil 1. Özel Eğitimde Eğitim Ortamları..... 36



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Sosyodemografik Özellikleri	64
Tablo 2. Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutum Ölçeği Ve Alt Boyutlarının Toplam Puan Ortalamaları	65
Tablo 3. Üniversite Öğrencilerinin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları	65
Tablo 4. Üniversite Öğrencilerinin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlarının Özel eğitime giriş dersi alma durumlarına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları	66
Tablo 5. Üniversite Öğrencilerinin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlarının daha önce herhangi bir yükseköğrenim mezuniyetinin olma durumuna Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları	67
Tablo 6. Üniversite Öğrencilerinin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlarının sınıf düzeyi değişkenine göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	68

KISALTMALAR

AAIDD: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

DSM-5: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition

DSÖ: Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization)

IDEA: Individuals with Disabilities Education Act

KHK: Kanun Hükmünde Kararname

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖEHY: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

SMA: Spinal Muskuler Atrofi

TZE: Tam Zamanlı Kaynaştırma Eğitimi

UNICEF: United Nations Children's Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)

YZKE: Yarı Zamanlı Kaynaştırma Eğitimi

ZY: Zihinsel Yetersizlik

GİRİŞ

Eğitim sistemleri, bireylerin toplumsal yaşamda daha etkin bir şekilde yer alabilmelerini sağlamaya yönelik çeşitli uygulamalar ve stratejiler geliştirmektedir. Özellikle özel gereksinimli bireylerin eğitimi, bu sistemlerin çözüm bekleyen en kritik konularından biri olarak öne çıkmaktadır. Bu çalışma, Türkçe öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını inceleyerek, kapsayıcı eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının tutumları ve bu tutumları etkileyen faktörler ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

1. Problem Durumu

Özel gereksinimli bireylerin eğitimi, modern eğitim sistemlerinin önemli ve çözülmesi gereken konularından biri olarak dikkat çekmektedir. Bu çalışmada, özel gereksinimli bireylere karşı Türkçe öğretmen adaylarının sergiledikleri tutumların belirlenmesi amacıyla bir inceleme gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının bu bireylere karşı olan tutumları, gelecekte mesleki uygulamalarını belirleyen kritik bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Bu nedenle, öğretmen adaylarının tutumlarını anlamak, hem özel eğitim hizmetlerinin niteliğini artırmak hem de bireylerin topluma entegrasyonunu kolaylaştırmak açısından önemlidir.

2. Araştırmanın Problemi

Bu araştırmada temel problem, Türkçe öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının nasıl olduğunun ve bu tutumları etkileyen faktörlerin neler olduğunun belirlenmesidir. Öğretmen adaylarının bu bireylerle ilgili geliştirdikleri olumlu ya da olumsuz tutumlar, mesleki hayatta yürütecekleri eğitim faaliyetlerini önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, tutumların belirlenmesi ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisinin ortaya konulması, özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerine yapılacak katkıları anlamak için kritik öneme sahiptir.

3. Araştırmanın Önemi

Türkçe öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere karşı tutumlarının ayrıntılı olarak incelenmesi, kapsayıcı eğitim politikalarının oluşturulması ve geliştirilmesi sürecinde önemli bir katkı sağlamaktadır. Bu araştırma, öğretmen adaylarının tutumlarını olumlu yönde şekillendirecek stratejilerin belirlenmesine ışık

tutacak veriler sunmayı amaçlamaktadır. Bunun yanı sıra, araştırma sonuçları, eğitim fakültelerinde verilen özel eğitim derslerinin içeriğinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu yönüyle araştırma, hem bilimsel literatüre hem de eğitim politikalarına katkı sağlamaktadır.

4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, sadece Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinde eğitim gören Türkçe öğretmen adaylarını kapsamakta olup, farklı bölümlerde öğrenim gören öğrenciler ya da farklı üniversitelerde eğitim alanlar bu çalışmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Araştırmada, adayların sadece belirli bir zaman dilimindeki tutumları incelenmiştir. Bu nedenle, zamana bağlı olarak tutumlarda meydana gelebilecek değişiklikler bu çalışmanın sınırları dâhilinde ele alınmamıştır.

5. Sayıtlar

1. Bu çalışmada kullanılan ölçek katılımcıların özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını ölçme açısından yeterlidir.
2. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adayları ölçek sorularına objektif ve doğru cevaplar vermişlerdir.

6. Tanımlar

Özel Gereksinimli Bireyler: Fiziksel, zihinsel, duygusal ya da sosyal alanlarda çeşitli desteklere ihtiyacı olan ve bu nedenle eğitim süreçlerinde farklı yaklaşımlar gerektiren bireylerdir.

Tutum: Bireylerin belirli bir konu, durum ya da kişiye yönelik sahip oldukları düşünceler, hisler ve davranışların bir bütünü olarak tanımlanabilir.

Türkçe Öğretmen Adayları: Türkiye'deki eğitim fakültelerinde Türkçe öğretmenliği programlarında eğitim gören ve bu alanda meslek sahibi olma yolunda ilerleyen öğrencilerdir.

Eğitim Süreci: Bireylerin bilgi, beceri ve tutum kazanmasını sağlayan planlı ve organize eğitim faaliyetlerinin bütünü.

BÖLÜM I

KURAMSAL ÇERÇEVE

1. ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLER

1.1. Özel Gereksinimli Bireylerin Tanımı ve Türleri

Özel eğitim gereksinimi olan bireyler, anne karnında, doğum esnasında veya doğum sonrası gelişim süreçlerinde meydana gelen çeşitli nedenlerle zihinsel, duygusal, fiziksel, dil ve sosyal alanlarda matbuğ değerlendirme araçları kullanılarak yetersizlik, duraksama, gerileme veya normal gelişimden ileride olma gibi farklılıklar gösteren, yaşitlarına kıyasla farklı gelişim özelliklerine sahip ve standart eğitim programlarını takip etmekte güçlük çeken bireylerdir. (Baykoç, 2009).

1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, özel eğitim gereksinimi bulunan bireyler için, engel durumlarına uygun olarak tasarlanmış eğitim programları ve yöntemlerinin, yetkin uzmanlar tarafından sunulmasını zorunlu kılmaktadır (MEB, 2010). Bu düzenlemeler, bireylerin ihtiyaçlarını doğru şekilde anlamayı ve buna yönelik çözümler sunmayı esas alır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) ise özel ihtiyaçların bozukluk, yetersizlik ve engellilik çerçevesinde ele alınması gerektiğini savunmakta ve bu sürecin, bireyin sağlık durumu, çevresel faktörler ve kişisel özelliklerini içeren üç boyutlu bir yaklaşımla değerlendirilmesini önermektedir (WHO, 2011). Bu üç boyut; bireyin sağlık durumu, çevresel faktörler ve bireysel özelliklerinin birlikte ele alınmasını ifade etmektedir.

Culatta ve Tompkins (1999), özel ihtiyaçları olan bireylerin, nörolojik temelli öğrenme, fiziksel veya duygusal gelişim gibi çeşitli farklılıklar gösterebileceğini ve bu bireylerin ihtiyaçlarının bireyselleştirilmiş eğitim programlarıyla karşılanması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, tanılama süreci, bireyin gereksinimlerinin doğru bir şekilde belirlenmesi açısından kritik bir rol oynamaktadır. Tanılama, bireyin sağlık ve eğitim gereksinimlerinin detaylı bir şekilde değerlendirilmesini içerir. Bu süreçte, tıbbi teşhislerin yanı sıra bireye özel eğitim desteklerinin belirlenmesi de önem taşır. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM), bu kapsamda sistematik değerlendirmeler gerçekleştirmektedir (Baykoç, 2011).

Teşhis aşamasında, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin destek gerektirdiği alanlar, güçlü ve zayıf yönleri, kişisel ihtiyaçları ve özellikleri belirlenir. Bu değerlendirme sonucunda, bireye özel olarak hazırlanmış eğitim programlarının geliştirilmesi sağlanır. Standart eğitim programlarına uyum sağlamakta zorlanan bireyler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) önemli bir ihtiyaçtır. Bu tür programlar, bireylerin öğrenme süreçlerini destekleyerek eğitimden daha fazla fayda sağlamalarını hedefler (Eripek, 2002).

Araştırmalar, özel eğitimde erken müdahalenin hayati bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Birkan, 2002; Kağıtçıbaşı, Sunar, Bekman ve Cemalcılar, 2004). Bu nedenle, etkili bir erken müdahale sürecinin temel koşullarından biri, tanılama ve değerlendirme çalışmalarının eğitim sürecinin her aşamasında düzenli bir şekilde uygulanmasıdır. Ülkemizdeki yasal düzenlemeler de bu sürece vurgu yaparak, bireylerin erken dönemde tanılanmasının ve değerlendirilmesinin önemini ortaya koymaktadır (MEB, 1997). Değerlendirme süreçlerinde kullanılan ölçme araçları, bireylerin gereksinimlerini ortaya koymaya yönelik sistematik bir şekilde uygulanır (McConnell, 2000). Özel eğitim gereksinimi olan bireylerin eğitim süreçleri ise belirli aşamalardan oluşmaktadır (Baykoç, 2009).

- Tanı ve Değerlendirme Süreci
- Tedavi Süreci
- Rehabilitasyon Süreci
- Eğitim
- Toplumsal Yaşama Entegre Olma

Özel eğitimde birey için tanı ve değerlendirme yapmak büyük bir önem taşır ve bu süreç, eğitim sürecinin başlayabilmesi için gereklidir. Bu nedenle, özel eğitimin ilk aşaması tanılama sürecidir. Tanılama, iki ana kategoriye ayrılır: tıbbi ve eğitsel tanılama (Özsoy ve ark., 1989). Tıbbi tanılamada, bireyin yetersizliği, yetersizlik yaşadığı alanlar, yetersizliğin nedeni, derecesi ve kalıcılığı gibi faktörler belirlenir. (Baykoç, 2009).

Bilimsel değerlendirme, bireyin gelişim süreci dikkate alınarak farklı değerlendirme yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilir (Baykoç, 2009).

- Performans Değerlendirmeleri
- Akademik Testler

- Kriter Referanslı Testler
- Akademik Testler
- Ürün Dosyaları
- Program Tabanlı Değerlendirmeler

Eğitimin çocukların genel refahı üzerinde önemli bir etkisi vardır ve bu etki, bireyselleştirilmiş eğitimle daha da anlamlı hale gelebilir. Bireyselleştirilmiş eğitim, çocukların özel ihtiyaçlarını karşılamalarına ve potansiyellerini en iyi şekilde geliştirmelerine olanak sağlar. Özellikle özel gereksinimli çocuklar için bu tür bir yaklaşım kritik önem taşımaktadır.

Bu bağlamda, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP), yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda çocukların genel refahını da desteklemek amacıyla tasarlanmıştır. BEP'lerin özel gereksinimli çocukların gelişimi üzerindeki etkisinin belirlenmesi, eğitim süreçlerinin bilimsel temellerle yapılandırılması açısından hayati bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, Program Tabanlı Değerlendirmeler, BEP'lerin yalnızca akademik başarı üzerindeki katkılarını değil, aynı zamanda bireylerin genel refahına yönelik etkilerini de sistematik bir şekilde değerlendirerek, eğitim planlamasında kanıta dayalı bir yaklaşım sunmaktadır.

Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP), özel eğitim hizmetlerine gereksinim duyan bireyin gelişim düzeyine, akademik durumuna ve ihtiyaçlarına göre belirlenen hedeflere göre oluşturulan kişiye özel bir programdır (Baykoç, 2009). BEP'ler Özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarına ve yeteneklerine uygun eğitimin sağlanmasında oldukça önemlidir (Akçemete, 1991; Allen, 1992; Spodek ve Saracho, 1994).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), özel gereksinimi olan çocukların eğitim süreçlerinde başlangıç noktalarını belirleyen ve eğitimin nasıl yapılandırılacağını netleştiren bir rehber niteliğindedir. Bu program, eğitsel ölçümleme yoluyla çocuğun mevcut yeteneklerini değerlendirir ve eğitim sürecinde kullanılacak araç-gereçlerin yanı sıra bu süreçten sorumlu kişilerin belirlenmesinde önemli bir rol oynar (Baykoç, 2009). Ayrıca BEP, kısa vadeli hedef davranışların yıllık hedeflere dönüştürülmesini ve bireylerin uzun vadeli amaçlarına adım adım ulaşmasını sağlayan bir öğrenme süreci sunar (Spodek ve Saracho, 1994).

Bununla birlikte, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanması kadar, özel gereksinimli bireylerin sosyal hayata entegrasyonu da önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. 19. yüzyılın sonlarında oluşturulan özel sınıflar, özel gereksinimli bireyler için anlamlı bir başlangıç olarak görülmüştür. Ancak zamanla, bu sınıfların bireyleri toplumdan soyutlayabileceği düşüncesi ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda, özel gereksinimli bireylerin toplumda başkalarıyla birlikte yaşamayı öğrenmesi gerektiği savunulmuş ve kaynaştırma programlarının önemi vurgulanmıştır (Baykoç, 2009).

Türkiye’de kaynaştırma programlarına yönelik ilk önemli adım, 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun ile atılmıştır. Bu yasa, özel gereksinimli bireylerin, nörotipik akranlarıyla aynı eğitim ortamlarını paylaşmasını mümkün kılmıştır. Daha sonra, 2005 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, özel gereksinimli bireylerin öncelikli olarak nörotipik akranlarıyla birlikte eğitim görmesi gerektiğini vurgulamıştır (Baykoç, 2009). Yönetmelik, kaynaştırma eğitimlerinin temel ilkelerini belirleyerek, bu bireylerin performanslarını en üst düzeye çıkarmayı hedeflemiştir.

Bu düzenleme ile birlikte, kaynaştırma uygulamalarının bireyselleştirilmiş eğitim planlarıyla nasıl desteklenebileceği konusu, özel eğitimde önemli bir çalışma alanı olarak dikkat çekmektedir. Yönetmelik içeriğiyle ilgili bazı detaylar şu şekilde sıralanabilir:

1.1.1. Zihinsel Yetersizlik

ZY, AAIDD tarafından; “Zihinsel İşlevler” (muhakeme, öğrenme, problem çözme vs) ve “Uyumsal Davranışlar ’da” (günlük sosyal ve pratik beceriler) önemli derecede kısıtlılıklarla karakterize bir durum olarak tanımlanmaktadır. Zihinsel işlevler başlıca zekâ testleriyle değerlendirilmekte; geçerli ve güvenilir bir test puanının 70 civarında veya altında olması (en fazla 75) zihinsel işlevsellikte bir kısıtlılığı göstermektedir. Uyumsal davranışlar ise kültürel açıdan uygun diğer psikometrik testlerle ve klinik olarak değerlendirilebilmekte; “Kavramsal, Toplumsal ve Uygulamalı” alanlardaki becerileri içermektedir;

1) Kavramsal Alan: Dil ve okuryazarlık becerileri, Para, zaman ve sayı kavramlarına ilişkin anlayış, Kendi kendini yönetme yetenekleri.

2) Toplumsal Alan: Kişilerarası ilişkiler, sosyal sorumluluk bilinci, özsaygı, dürüstlük, dikkatli olma, sosyal sorunları çözme, kurallara ve yasalara uyum sağlama, ayrıca mağduriyet durumlarından kaçınma becerileri.

3) Uygulamalı Alan: Günlük yaşam aktiviteleri (örneğin, kişisel bakım), Mesleki becerilerin geliştirilmesi, Sağlık hizmetlerinden faydalanma, Seyahat ve ulaşım becerileri, Programlar ve rutinlerin yönetimi, Güvenlik kurallarına uyum, Para kullanma yetkinlikleri, Telefonun etkin ve doğru bir şekilde kullanımı.

Tarihçe

ZY'li bireyler için kullanılan terminolojideki değişiklikler, toplumun bu nüfusa ilişkin algısını yansıtmaktadır. 19. yüzyılda, bu bireylerin genellikle aşırı kalabalık akıl hastaneleri veya benzer kurumlarda barındırıldığı dönemde, "aptal", "idiot" ve "embesil" gibi terimler kullanılmaktaydı. Ancak bu terimler günümüzde artık kabul edilemez olarak görülmektedir. Bu kurumların çoğu, öjeni hareketinin zirveye ulaştığı dönemde, hafif düzeyde bile olsa ZY'li bireylerin üremesini engellemek amacıyla inşa edilmiştir. Öjenik dönemde, sıklıkla bireylerin rızası ve hatta bilgisi olmaksızın kısırlaştırma işlemi uygulanmıştır (Smith, 2005).

Amerikan Mental Retardasyon Derneği (AAMR) 1961'de, zamanla aşağılayıcı sıfatlar haline gelen önceki terimlerin yerine "mental retardasyon" terimini getirmiştir. Tecrit karşıtı hareketlerle birlikte 1970'lerde toplumsal bakım hizmetleri sağlanmaya başlanmıştır. Özel bir maaş tahsis edilmiş ve toplum temelli bakımın bu bireylerin ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olacağı görüşüne varılmıştır ([AAIDD], 2002).

Bu alanda eğitim almış kısıtlı sayıda psikiyatrist tarafından, ZY'ye eşlik eden psikiyatrik bozuklukları değerlendirmek ve tedavi etmeye yönelik girişimler başlatılmıştır. Bu konuyla ilgili ölçeklerin geliştirildiği 1980'li yıllar itibarıyla ZY'nin değerlendirilmesi ve tedavisi için kanıta dayalı ilkeler geliştirilmiş ve özel eğitim kavramı psikiyatrik çerçevede ele alınmaya başlanmıştır (Smith, 1988).

AAIDD, 1992 yılında "mental retardasyon" terimini "zihinsel yetersizlik" ile değiştirerek, yetersizlik kavramına yaptığı vurgu ile yeni bir tanımlama süreci başlatmıştır. Bu yeni tanımlamaya göre, içinde bulunulan çevrenin beklentilerinin bireyin yeteneklerini aşması durumunda bir yetersizlik meydana gelir. Bu bağlamda, sosyal destek veya çevresel değişikliklerin, bireylerin işlevselliğinde iyileşme sağlayabileceği

vurgulanmıştır. Bu paradigma değişikliği, zihinsel engelliliği sabit bir durum olarak değil, uygun desteklerle geliştirilebilecek bir kavram olarak ele alınmasına katkı sağlamıştır ([AAIDD], 1992).

APA, 2013 yılında DSM-5'teki "mental retardasyon" tanısı terimini "zihinsel yetersizlik (zihinsel gelişim bozukluğu)" olarak yenilemiştir. Ancak DSM-5, AAIDD'nin yetersizlik kavramına yaptığı vurgunun aksine WHO'nun ICD-11 sınıflandırmasına paralel olarak “gelişimsel bozukluk” kavramına odaklanmaktadır. ZY, ICD-11'de nörogelişimsel bozukluk olarak tanınmakta ve "gelişimsel dönemde ortaya çıkan, bunama veya ileri yaşlardaki nörobilişsel bozukluğa benzer bir metasendrom" olarak tanımlanmaktadır. APA, tanı kriterlerinde yaptığı revizyonlarla, kavramsal, toplumsal ve uygulamalı alanlardaki uyumsal işlevlerini göz önüne alarak hastalık şiddetini 4 başlıkta incelemektedir. IQ puanları, DSM-5'te hastalık şiddeti düzeyini tanımlamak için kullanılmamaktadır (American Psychiatric Association [APA], 2013; World Health Organization [WHO], 2018).

Bu terminolojik değişiklikler, zihinsel yetersizlik (ZY) tanımının ve değerlendirilmesinin evrimini yansıtmaktadır. Bu noktada, DSM-5'in yaptığı revizyonların, zihinsel yetersizliğin tanımlanmasındaki etkilerini ve bunun toplumsal ve klinik uygulamalardaki yansımalarını ele almak önemlidir.

DSM-5'e göre, Zihinsel Yetersizlik (ZY), bilişsel ve uyumsal işlevlerdeki yetersizliklerin kavramsal, sosyal ve pratik alanlarda bir arada görüldüğü ve gelişimsel dönemde ortaya çıkan bir bozukluktur. Bu durumun teşhis edilmesi için aşağıdaki üç koşulun yerine getirilmesi gerekir:

A. Akıl yürütme, problem çözme, planlama, soyut düşünme, yargılama, akademik bilgi edinme ve deneyimlerden öğrenme gibi zihinsel işlevlerin yetersiz olması. Bu durum, klinik değerlendirmelerle birlikte bireye özel uygulanan standart zekâ testleriyle doğrulanmalıdır.

B. Gelişimsel ve kültürel normlara uyum sağlayamama sonucunda ortaya çıkan uyumsal işlev eksiklikleri. Bu eksiklikler, bireye sürekli destek verilmediği takdirde, evde, okulda, iş yerinde veya toplum içinde günlük yaşamda, iletişim, sosyal etkileşim ve bağımsız yaşam gibi becerilerde ciddi sınırlamalarla kendini gösterebilir.

Bu bağlamda, zihinsel yetersizlik ve uyumsal işlevsellikteki eksikliklerin değerlendirilmesi, bireylerin yaşadığı çevreyle olan etkileşimlerini doğrudan etkileyen

önemli bir faktördür. Bu kavramsal çerçevede, ZY'nin şiddetinin sınıflandırılması, bireylerin ihtiyaç duyduğu destek seviyelerini belirlemede kritik bir rol oynamaktadır.

Zihinsel ve uyumsal eksiklikler, gelişimsel evre sırasında başlar. ZY kavramsal, toplumsal ve uygulamalı alanlardaki yetersizlik şiddetine göre “hafif, orta, ağır, çok ağır” şeklinde sınıflandırılmıştır. 5 yaşın altındaki bireylerde klinik şiddet düzeyinin güvenilir olarak belirlenemediği, 2 veya daha fazla gelişimsel alanda gerilik saptanan durumlar için “Genel Gelişimsel Gecikme” terimi kullanılmıştır. “Tanımlanmamış Zihinsel Yetersizlik” terimi ise; ZY'nin derecesinin ilişkili duyuşal veya fiziksel bozukluk, iletişim güçlükleri, motor becerilerde kısıtlılık, ciddi davranım problemleri veya eşlik eden psikiyatrik bozukluklar nedeniyle değerlendirilmesinin zor veya imkânsız hale geldiği 5 yaşın üzerindeki bireyler için kullanılmıştır (American Psychiatric Association [APA], 2013).

1.1.2. İşitme Yetersizliği

İşitme kaybı; kulak yapılarında (dış kulak, orta kulak, iç kulak) meydana gelen herhangi bir sorun nedeniyle (American Speech-Language-Hearing Association [ASHA], t.y.), normal eşik değerdeki sesleri duyma becerisindeki yetersizlik olarak tanımlanmaktadır (Lieu, Shih, ve O'Connell, 2020). İşitme yetersizliği çocuklarda konuşma-dil gelişimi üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir ve dil, bilişsel, sosyal, akademik ve duygusal becerilerin kazanılmasını geciktirmektedir (Moeller, Hoover, ve Putnam, 2007; Shojaei, Jafari, ve Mirzaei, 2016; Wake, Hughes, ve Collins, 2004). Bu nedenle işitme kaybının erkenden teşhis edilip, uygun müdahalenin oluşturulması gerekmektedir (Shirane, Yoshinaga-Itano, ve Nishio, 2020). İşitme kaybının müdahalesinde ise sıklıkla işitme cihazları ve koklear implantlar kullanılmaktadır (Contrera, DeSalvo, ve Betz, 2016).

İşitmeye yardımcı cihazların seçimi için işitme kaybının miktarı, tipi ve konfigürasyonunu gibi özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir (Hosseiniabadi ve Jafarzadeh, 2015).

İşitme Kaybının Sınıflanması İşitme kayıpları sınıflandırılırken; kaybın ciddiyetini gösteren derecesi, işitme kaybının olduğu yeri ifade eden işitme tipi (sensörinöral işitme kaybı, iletim tipi işitme kaybı ve Mikst Tip İşitme Kaybı) ve işitme kaybının başladığı yaş (prelingual, perilingual ve postlingual) dikkate alınmaktadır (Božanić Urbančić ve ark., 2020; Kochhar ve ark., 2007; Zahnert, 2011;).

a) Sensörinöral tip işitme kaybı İç kulak yapılarındaki sinirsel yolların hasarlanması sonucu ortaya çıkmaktadır (Isaacson ve Vora, 2003). Bu bozukluk koklea ve koklear sinirdeki hasarlanmayı göstermektedir (Kochhar ve ark., 2007; Zahnert, 2011). Sensörinöral tip işitme kaybına genetik faktörler, metabolik rahatsızlıklar, bulaşıcı hastalıklar, kafa travması gibi sebepler neden olmaktadır (Zahnert, 2011).

b) İletim tipi işitme kaybı İletim tipi işitme kaybı dış kulak, kulak zarı ve/veya orta kulaktaki hasarlanmalar sonucu oluşmaktadır (Kochhar ve ark., 2007; Michels ve ark., 2019). Sesin iletildiği yol boyunca ortaya çıkabilecek problemler iletim tipi işitme kaybına sebep olmaktadır (Zahnert, 2011). İletim tipi işitme kaybının nedenleri arasında; kulağa yabancı madde kaçması, kulak kiri, otoskleroz gibi durumlar yer almaktadır. (Isaacson ve Vora, 2003; Zahnert, 2011)

c) Karışık (mikst) tip işitme kaybı Karışık tip işitme kaybı hem iletim hem de sensörinöral tip işitme kaybının bir kombinasyonudur (Wroblewska-Seniuk ve ark., 2018). İç kulak, dış kulak, orta kulak veya işitme sinirindeki hasarlanmalar sonucu ortaya çıkmaktadır (ASHA, 2015)

İşitme kaybının başladığı zamana göre sınıflandırılması

- a) Prelingual Doğuştan ya da henüz dil edinilmeden önce yani; 0-2 yaş arasında oluşan işitme kaybı olarak tanımlanmaktadır (Tye-Murray, 2019, s:12). Bu dönemde erken tanı ve tedavi önemli olduğu için evrensel yeni doğan işitme taraması yapılmaktadır.
- b) Perilingual Dil edinildiği dönemde yani; “2-6 yaş arasında ortaya çıkan işitme kaybı olarak tanımlanmaktadır. Bu dönemde konuşma dili edinilse de henüz gelişimi tamamlanmamıştır” (Tye-Murray, 2019, s:12). Bu dönemde meydana gelen işitme kaybı nedeniyle çocuk, dil gelişimi açısından akranlarından geride kalmaktadır (Çolak, 2016).
- c) Postlingual Dil edinimi tamamlandıktan sonra yani; 6 yaş ve üzerinde ortaya çıkan işitme kaybı olarak tanımlanmaktadır (Tye-Murray, 2019, s:12). Dil edinimi gerçekleştiği için bu grupta diğerlerine göre işitme eğitime ve de dil ve konuşma terapisine daha az ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca koklear implantasyon en çok bu gruba fayda sağlamaktadır (Carney ve Moeller, 1998).

İşitme yetersizliği tespit edildikten sonra en kısa sürede gerekli müdahalenin yapılması önem arz etmektedir. İşitme yetersizliği olan çocuklarda işitsel girdinin

sağlanması ve artırılması için çeşitli yardımcı teknolojiler kullanılmaktadır. Aşağıda bu teknolojiler açıklanmaktadır.

1.1.3. Görme Yetersizliği

Görme Yetersizliğinin Tanımı

Görme yetersizliği, bir bireyin görme yetisinin tamamen veya kısmen kaybolması sonucunda özel eğitim ve destek hizmetlerine, çevre düzenlemelerine, eğitimde bazı uyarlamalara ve özel materyallere ihtiyaç duyması durumudur. Görme yetersizliği, genel olarak iki ana başlık altında incelenir: Körlük ve az görme. Kör bireyler, çeşitli çevresel düzenlemeler ve optik araçlar kullanılsa dahi görme yetisini öğrenme amacıyla kullanamayan ve bu nedenle dokunma ve işitme duyularına dayalı materyallere gereksinim duyan kişilerdir (Tuncer, 2003). Az gören bireyler ise, görme yetisinde kayıp yaşamalarına rağmen görmeyi temel öğrenme aracı olarak kullanabilirler ve bu işlevi artırmak amacıyla hem çevresel düzenlemelere hem de optik ve optik olmayan araçlara ihtiyaç duyarlar (Tuncer, 2003).

Motor Beceriler

Motor gelişim becerileri, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemenin yanı sıra yaşam kaliteleri üzerinde de büyük bir rol oynar (Houwen, Visscher, Lemmink ve Hartman, 2009). Bebekler, baş kontrolü, oturma, emekleme, destekle ayağa kalkma ve yürüme gibi motor gelişim basamaklarını takip ederek fiziksel olarak gelişimlerini sürdürürler. Ancak görme engeli bulunan veya tamamen görmeyen bebekler, çevrelerindeki insanlara, nesnelere ve olaylara ulaşmak için baş çevirme, emekleme, nesneleri işaret etme, gülümseme ve ses çıkarma gibi davranışları, gören akranlarına kıyasla daha az sergileyebilirler (Brambring, 2006).

Görme yetersizliği olan bebekler, baş ve boyun kontrolünü normal gelişim gösteren yaşlılarından daha geç kazanırlar. Gören bebekler, çevrelerindeki nesneleri ve olayları gözlemlemek için baş ve boyun hareketlerini kolayca gerçekleştirirken, görme engelli bebekler bu tür görsel uyaranları algılamakta güçlük çektikleri için bu hareketleri yapma eğiliminde olmazlar.

Yeni yürümeye başlayan gören bebekler, dengesizliklerini gidermek için ayaklarını birbirinden ayrı ve dışa dönük bir şekilde konumlandırarak yürürler. Bu duruma geniş taban desteği denir ve zamanla bu yürüyüş şekli düzelir. Ancak görme

engelli bebeklerde, ayaklarını geniş aralıklarla yerleştirerek, başlarını öne eğip hafif kambur durarak ve ayaklarını yere sürüyerek yürümek gibi kalıcı olabilen yürüyüş sorunları gözlemlenir. Bu durumun temel nedenleri arasında sınırlı hareket nedeniyle kas gelişiminin yeterince desteklenememesi, denge kurmada zorlanma ve engellerden korunmak için sesli ipuçlarına yönelme yer alır.

Görme yetersizliği bulunan çocuklarda yürüyüş sırasında omuzlarını sıkıca kasılı tutma, kollarını sallamama ya da çok az hareket ettirme, ritmik olmayan yürüme, zayıf koordinasyon ve düz bir çizgide yürümekte zorlanma gibi sorunlar sıkça görülmüştür (Davis ve Boudreau, 2014).

Görme yetersizliği olan bazı öğrencilerin yürüyüş sırasında düzgün bir duruş sergileyemedikleri, ayaklarını düz bir şekilde öne yönlendiremedikleri ve dizlerini bükük bir pozisyonda tuttukları tespit edilmiştir (Altunay Arslantekin ve Uysal, 2016).

Motor beceriler, genellikle bireyin başkalarını gözlemlemesi ve taklit etmesi yoluyla öğrenilir; bu becerilere tutma, zıplama, yemek yeme, giyinme gibi birçok eylem dahildir. Ancak, görme yetersizliği olan çocuklar, yetişkinleri gözlemleyip taklit edemedikleri için, bu çocukların taklit becerilerinin gelişimi için desteklenmeleri gerekmektedir (Tuncer, 2014). Görme yetisi olmayan bebeklerde motor gelişiminde gecikmeler görülebilir. Bebek ve çocuklar, çevrelerindeki insanları, nesneleri ve olayları göremedikleri için bu nesnelere yönelik yapabilecekleri hareketler kısıtlanmakta ve yaşları ilerledikçe motor becerilerindeki gecikmeler artmaktadır. Görme yetersizliğinden kaynaklanan hareket etmeye dair korkular, bağımsız hareket becerilerinin kazanılmasında gecikmelere neden olabilir. Bu noktada, hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin çocukları hareket etmeye teşvik etmeleri büyük önem taşımaktadır (MEB, 2015).

Motor becerilerinin zayıf olması, çocukların hareket özgürlüğünü ve fiziksel aktivite düzeyini sınırlayarak, kendilerini güvensiz hissetmelerine yol açabilir. Bu durum, sosyal-duygusal gelişim üzerinde olumsuz bir etki yaratmakla kalmaz, aynı zamanda çocuğun özgüvenini de zayıflatarak başkalarına bağımlı hale gelmesine neden olabilir. Çünkü motor beceriler, öz bakım, günlük yaşam ve bağımsız yaşam becerileri gibi birçok yeteneğin temelini oluşturur. Görme yetersizliği olan bireyler için, yönelim ve bağımsız hareket becerilerini kazandırmaya yönelik ortam düzenlemeleri yaparak, bu bireylerin yaşamlarının çeşitli alanlarına katkı sağlanabilir. Örneğin, çocuklar için trampolinde zıplama, denge tahtalarının kullanımı veya merdiven inip çıkma gibi aktivitelerin yapılabileceği düzenlemeler, doğru ve sistemli bir şekilde uygulandığında, çocukların

başkalarına olan bağımlılığını azaltabilir, yaşam kalitelerini artırabilir ve özgüvenlerini geliştirebilir (Gillespie, 2010; Rourke, 2011).

1.1.4. Bedensel Yetersizlik

Fiziksel/Bedensel/Ortopedik Engelli

Doğumdan önce, doğum sırasında veya doğum sonrasında meydana gelen kas, sinir ve iskelet sistemindeki deformasyonlar sonucunda, bedensel işlevlerini kısmen ya da tamamen yitiren ve bu sebeple toplumsal yaşantıya uyum sağlama ile günlük ihtiyaçlarını karşılama konusunda zorluk yaşayan bireyler, ortopedik engelli olarak tanımlanır. Bu bireyler, hayatlarının birçok noktasında özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyarlar. İfade edilen engel türleri aşağıda açıklanmıştır (Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları, 2008; Aruma, 2020).

1. Amerika Birleşik Devletlerinde doğuştan uzuv eksiklikleri yılda 1000-4500 yeni doğanı etkilemektedir. Yapılan çalışmalar %58.5'lik bir oranla üst ekstremité olduğunu göstermektedir. Bununla beraber alt ekstremité oranının ise %50'nin altında olduğu görülmektedir. (Douglas, 2006).

2. Doğuştan kalça çıkığı, klinik muayene ile yapılan araştırmalarda gelişimsel kalça displazisi (GKD) sıklığının %0.25 ile %1 arasında bulunduğu rapor edilmiştir (Tümer ve Ömeroğlu, 1997). GKD, Türkiye'de meydana gelen her 1000 canlı doğumda 5-15 civarında olduğu ileri sürülmektedir. Tedavi edilmediği takdirde, her yıl engelli kalma ihtimali yaklaşık 14-18 bin yeni doğan ile karşılaşılacağı anlamına gelmektedir (Şen, Yavuz, ve Demir, 1999).

3. Kas iskelet sistemini etkileyen Çarpık ayak Pes Ekinovarus (PEV) en sık görülen bedensel yetersizliktir. Bu yetersizlik her 1000 doğumda binde bir veya iki görülen ayaktan dize kadar tüm dokuları ilgilendiren bir yetersizliktir. (Altay ve Çetin, 2015).

4. Doğuştan kol felci, obstetrik brakial pleksus palsisi olarak bilinir ve her bin canlı doğumda 0.38 ila 2.6 arasında görülmektedir. Yakın zamanda yapılan büyük çaplı brakial pleksus epidemiyolojik çalışmasında; 1.1 milyonluk bir örneklemden 1000'de 1.5 insidans bulunmuştur (Saleh, Mader, ve Mathur, 2004).

5. Doğumla beraber gelen omurilik şekil bozukluğu ülkemizde 1000 bebekte 3-9,5 aralığında olduğu ifade edilmektedir. Bu yetersizlik nöral tüp defektleri kranium ve omuriliği kapsayan yetersizliğe sebep olur. (Bülbül, Güler, ve Demir, 2010).

6. Bir diğer anomali yapışık parmaklılıktır, bireylerde sıklıkla 3-4; daha sonra 4-5; ardından 2-3 ve son olarak 1-2 parmaklarda görülmektedir. Bu yetersizlik el anomalileri arasında en sık görülenidir. Canlı doğan oranına bakıldığında binde bir görülmekle beraber, yetersizliğin %10-40 oranında genetik olduğunu söylemek mümkündür (Orhun, Öztürk, ve Demirtaş, 2000).

7. Doğumla gelen kas yetersizlikleri arasında yer alan Konjenital Musküler Distrofili (CMD) ile ilgili insidans ve prevalans verilerinin, bazı tanılama yetersizliklerinden dolayı net bir oran verilememektedir. son 10 yıldaki tanısal genetik doğrulama eksikliğinden dolayı oldukça yetersizdir. Ancak, mevcut sınırlı çalışmalar doğrultusunda, ortalama yüzbinde bir oranda olduğu ifade edilebilir. 0 (Bertini, Sera, ve Muntoni, 2011).

B- Serabral Palsi (SP), çocukluk döneminde sıklıkla görülen ve bireyin postür dengesini, fiziksel dengesini taşıma ve bu dengeyi sürdürme becerisini bozan motor bir yetersizlik türüdür. Centers for Disease Control and Prevention (CDC) tarafından yapılan çalışmada Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM) tahminlerine göre, 323 çocuktan yaklaşık birinde SP tespit edilmiştir (Centers for Disease Control and Prevention, 2019). Türkiye'de geçmiş yıllarda 2-16 yaş arası çocuklar üzerinde yapılan bir çalışmada, her 1000 canlı doğumda 4.4 oranında SP yaygınlık oranı görülmüştür (Serdar, Arslan, ve Çelik, 2006).

C- Süreğen kemik ve eklem iltihapları arasında yer alan osteomyelit, mantar veya bakterilerin oluşturduğu enfeksiyonların genellikle kan dolaşımıyla beraber en yakın dokulardan başlayarak kemiğe enjekte olması sonucunda kemikte ağrılara sebep olan enfeksiyon olarak tanımlanan hastalıktır. Ülkemizde östemiomyelitin bireylerde bıraktığı engellilik düzeyi %5'lere kadar indirilmiştir (Kalender ve Güner, 2011). Dünya nüfusuna göre ifade edilen hastalığın görülme binde yirmibir civarındadır. (Kremers, Nair, ve Lewallen, 2015).

D- Romatoid artrit (RA), sebebi bilinmeyen ve zamanla ilerleyen ve bağışıklığı etkileyen ve çevresindeki eklem yapılarında etkileyen bir hastalıktır. Hastalığın görülme sıklığı %0.5 - %1.5 aralığında farklılık göstermektedir. (World Health Organization,

2019). Ankilozan spondilit, ilk olarak omurgada ağrılarla başlayan daha sonra eklem iltihabıyla devam eden bir hastalıktır. İfade edilen hastalık genellikle ergenlik dönemlerinde ve sonrasında ağrı veren bel sertliği ile ortaya çıkar. Tedavi edilmez ise omurgayı oluşturan eklemler birbirine yapışır ve böylece sırt hareketlerini sınırlandırır. Ülkemizde bir istatistiği olmayan hastalığın ABD’de 1000’de 3.5-13 oranında görüldüğü ifade edilmektedir(National Library of Medicine, 2019). Avrupada ise ifade edilen hastalığın görülme sıklığı %1 ila 2 oranında olduğunu söylemek mümkündür(Akar ve Önen, 2007).

E- Çocuk felci ,vücuttaki her 400 enfeksiyondan 2 tanesinin kalıcı felce neden olduğu bir hastalıktır. Kalıcı felce dönüşenlerin solunum ile ilgili kaslarının işlevini kaybetmesinden dolayı %5-%10 u ölmektedir. Çocuk felcine yönelik Dünya genelinde aşılama sayesinde 1988 yılından itibaren 1 yılda 350.000 hasta çocuktan son yıllara gelindiğinde hastalığın görülme sıklığı 33 çocuğu kadar düşürülmüştür (World Health Organization, 2024).

F- Omurga eğrilikleri arasında, skolyoza neden olan faktörlerin tam olarak bilinmemesi durumunda bu durum idiyopatik skolyoz olarak adlandırılır. Tüm skolyoz vakalarının %75-80’i bu gruba girer. İlerlemiş ve tedavi edilmemiş durumlarda, akut ya da kronik sırt ve bel ağrıları, kardiyopulmoner işlev bozuklukları, fonksiyonel kısıtlamalar, kozmetik deformiteler nedeniyle depresyon ve yaşam kalitesinde ciddi düşüş gibi önemli sağlık sorunları ortaya çıkma riski taşır. Eğriliğin 90°’yi aştığı durumlarda ani ölüm vakalarının rapor edildiği belirtilmiştir. İfade edilen hastalık, çocukların yaklaşık %2-4’ünü etkileyebilmektedir (Gürsel Yılmaz, 2018). Kifoz terimi, omurganın anormal bir şekilde öne doğru yuvarlanması ile karakterize edilen bir eğriliği ifade eder. Birçok farklı türü olmasına karşın, en sık tanılanan Scheuermann kifozu olarak bilinir. Bu duruma sahip hastalar genellikle yaşlılarına göre daha uzun olurlar. ABD verilerine göre erkeklerde daha çok rastlanmaktadır (Yaman ve Dalbayrak, 2014).

G- Spinal Musküler Atrofi (SMA), nadir görülen ve genetik olarak kalıtsal bir nöromusküler hastalıktır. Bu durum, kasların zayıflığına ve hareket kaybına neden olur. Spinal Musküler Atrofi’nin insidansı, her 10.000 canlı doğumda yaklaşık 1 olarak bildirilmiştir (Nadir Hastalıklar Organizasyonu, 2023, Erişim tarihi: 17 Ağustos 2024).

Cücelik, oldukça seyrek görülen ortopedik problemlerden biridir ve boy uzunluğunun belirlenen değerlerin altında kalması ya da toplum tarafından boy kısalığı olarak bilinen boy ve vücut kısımlarının birbirlerine orantısının bozulması olarak

tanımlanır. Cüceliğe 300'den fazla farklı neden yol açabilir ve çok farklı çeşidi mevcuttur. Akondroplazi, ifade edilen cücelik türlerinden en yaygın görülenidir. Buna karşın yaklaşık 15.000 - 40.000 bireyde bir görülür (MedlinePlus, 2023, Erişim tarihi: 17 Ağustos 2024).

H- Travmatik engelliler, yaralanmaya mahsus kaza neticesinde sakatlık sebeplerine ilişkin tahminlerin eksikliği nedeniyle sebebi tam olarak belirlenememektedir. Ancak farklı ülkelerin istatistiklerine bakıldığında sakatlıklara sebep olan olayların şiddet veya yaralanma (%25) kaynaklı olduğu görülmektedir. Bazı ülkelerde engelli kalan bireylerin kasıtsız ve tek başlarına yaşadıkları kazalar neticesinde yetersizliğe maruz kaldığı görülmektedir. Örneğin Meksika'da bu oran %17.7 ; Sierra Leone'de %14.3 Maceristenda ise %12.7 olduğunu araştırmalar ortaya koymuştur (Dünya Sağlık Örgütü, 2019). Erişim tarihi: 18 Ağustos 2024).

1.1.5. Öğrenme Güçlüğü

Literatüre bakıldığında öğrenme güçlüğü kavramının DSM 5'te "Special Learning Disorders" olarak ifade edildiği görülmektedir. Ancak yine literatürde kavramın "özüml öğrenme bozukluğu", özüml öğrenme güçlüğü, özel öğrenme bozukluğu ve özel öğrenme güçlüğü şeklinde çevirisinin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kavram kargaşasına sebep olmamak için araştırma boyunca kavram özel öğrenme güçlüğü kavramı kullanılacaktır. İfade edilen kavram DSM-5'te "gerekli tedbirler alınarak sürdürülen müdahalelere karşı en az altı aydır süren akademik beceriler ve öğrenme ile ilgili güçlükleri barındıran nörogelişimsel bir bozukluk" olarak tanımlanmıştır.(APA 2013). Ayrıca Dsm 5 te özel öğrenme güçlüğü hafif.orta ve ağır olarak sınıflandırılmıştır.

"Hafif: Bir ya da iki akademik alanda yaşanan zorlukların uygun düzenlemelerle performansını yükseltebileceği durumdur.

Orta: Bir ya da iki akademik alanda yaşanan zorlukların yoğun öğretim ile düzenlenebileceği durumdur.

Ağır: bazı akademik alanlarda yaşanan zorlukların bireyselleştirilmiş uyarlama ve düzenlemelerle okul hayatının çoğunu kapsayan durumdur "(Çakıroğlu, 2018: 2-6).

Amerika'da 1975'te özel öğrenme güçlüğü ile ilgili yasalar çıkarılmaya başlanmıştır. İlgili yasalarla ilgili ifadelere aşağıda yer verilmiştir;

“ öğrenme güçlüğü” kavramı, çocukların temel psikolojik süreçlerinde, özellikle sözel veya yazılı dili anlama ve kullanma yetilerinde görülen bozuklukları ifade eder. Bu çocuklarda temel dil becerileri ve cebir becerilerinde aksaklıklara sebep olabilir. Belirgin öğrenme güçlükleri arasında beyin hasarları, minimal seviyede beyin çalışma bozuklukları, algısal bir takım engeller, konuşma ve yazma bozuklukları bulunur. Bu kavram, sosyal,kültürel,ekonomik veya çevre ile alakalı olumsuzluklardan kaynaklanan öğrenme problemlerini kapsamaz.

ABD’ de faaliyet gösteren IDEA öğrenme güçlüğü’nün tanımını “*temel psikolojik süreçlerde yer alan bazı anlama, bir dili kullanma, konuşma, yazma gibi işlemlerden bir veya birkaçında dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, matematiksel hesaplamalarda ortaya çıkan problemler*” şeklinde yer almaktadır (Individuals with Disabilities Education Act (IDEA 2018).

Öğrenme güçlüğü ile ilgili risk oluşturan faktörler ve davranışlar gelişim dönemlerine göre incelendiğinde genetik aktarım (ailede ilgili yetersizliği sahip birinin olması) ve bir takım tıbbi olaylar risk faktörleri arasında yer almaktadır. Erken çocukluk döneminde ise dilin geç kazanılması, dil problemleri, nesne isimlerinin ve niceliklerinin geç öğrenilmesi gibi belirtiler görülebilir. Okul öncesi ve temel eğitim döneminde ise fonetik farkındalığın kazanılamaması, seslendirme problemleri, yetersiz kelime dağarcığı, harflerin sıralı ve nizami yazılamaması ayrıca rakamları öğrenememe gibi güçlükler ortaya çıkabilir. Temel eğitim sonrasında ise okuma ,yazma ve anlatımda zorluklar akademik becerilerinin akranlarına göre hissedilebilir düzeyde yavaş gelişmesi ve devamında düşük özbenlik algısının oluşması gibi durumlar ortaya çıkabilir (Kılınçaslan, 2018: 195-258).

Öğrenme güçlüğü’nün yaygınlığıyla ilgili veriler, farklı kaynaklardan elde edilen bilgilere göre değişiklik göstermektedir. The International Dyslexia Association’a (2017) göre, Amerika da öğrenim gören çocukların %13-14 civarında özel gereksinimli öğrencilerden oluştuğu, ayrıca bu öğrencilerin yarısının özel öğrenim güçlüğü yaşayan bireyler olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca 2013’ea APA’nın çalışmasında Amerikalı öğrencilerin %5-15 aralığında özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerden oluştuğu öne sürülmektedir (Acar, 2018). Türkiye’de ise, standart tanılama uygulamalarının eksikliği nedeniyle yaygınlık oranı net olarak belirlenememiştir. Ancak, Ankara’da 2-4. Sınıfta öğrenim gören 1129 öğrenciyle çalışılan bir araştırmada disleksili öğrenci oranı %2 olarak tespit edilmiştir(Bingöl, 2003).

1.1.6. Duygusal ve Davranışsal Bozukluklar

Duygusal ve Davranışsal Bozukluklar (DDB), eğitim ortamlarında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin karşılaştığı önemli zorluklardan biridir. Öğrencilerde saldırganlık ve itaatsizlik gibi davranışsal sorunların yanı sıra kaygı, geri çekilme ve depresyon gibi duygusal sorunlar da yaygın olarak gözlemlenmektedir. Bu tür sorunlar, yalnızca öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyal ilişkilerini olumsuz etkilemekle kalmaz, aynı zamanda dersin akışını ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin öğrenme süreçlerini aksatabilir. Araştırmalar, erken çocukluk ve ergenlik döneminde bu tür problemlerle karşılaşan bireylerin uygun müdahalelerle desteklenmediğinde, ilerleyen yaşlarda problem davranışlarının artabileceğini ortaya koymaktadır (Overbeek, Vollebergh, Meeus, Engels ve Luijpers, 2001). Bu durum, yetişkinlikte hukuki sorunlar, bağımlılık tedavisi gereksinimi ve hatta intihar gibi ciddi sonuçlara yol açabilir (Wagner ve Davis, 2006).

Genellikle, okul döneminde bulunan bireylerin %2 - %20 aralığında görülen DDB, geniş bir yelpazeye yayılan özellikler göstermektedir (Lane, Bruhn, Eisner ve Kalberg, 2010). Ancak, bu bozuklukları tanımlamak çeşitli nedenlerle zordur. Kavramsal modellerdeki farklılıklar, tanımlama amaçlarının çeşitliliği, duygu ve davranışların ölçüm zorlukları, normal ve anormal davranışların çeşitliliği, DDB ile farklı türlerdeki engellilerin arasındaki ilişki ve çocukların gelişim döneminde sergilediği problem davranışların geçici olup olmayacağı bu zorluklar arasında yer alır (Kauffmann, 2005). Davranışsal, psikodinamik ve ekolojik yaklaşımlar gibi teoriler, çocuk ve gençlerin davranışlarının nasıl ortaya çıktığını ve uygunsuz davranışların nasıl değiştirilebileceğini açıklamayı amaçlar. Ancak, bu modellerin varsayımları çoğunlukla yetişkin psikopatolojisine odaklandığından, farklı gelişim dönemlerindeki çocukların duygu ve davranışlarını açıklamakta yetersiz kalabilir (Cicchetti ve Cohen, 2006).

Duygusal ve Davranışsal Bozuklukları tanımlamada kurumlar ve uzmanlar arasında çeşitli farklılıklar mevcuttur. Psikometrik testler, davranış ölçekleri, gözlemler ve tarama testleri gibi araçlar kullanılsa da, bu testlerin geçerlilik ve güvenilirlik düzeyi genellikle sınırlıdır. Ayrıca, bu tür davranışların ne sıklıkla, hangi yoğunlukta ve hangi süreyle görüldüğü gibi ölçütlerin belirlenmesi önemlidir. Bu nedenle, DDB'nin tanımlanmasında sıklık, yoğunluk ve sürenin net bir şekilde ölçülmesi büyük bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır (Austin ve Sciarra, 2012).

DDB ile diğer yetersizlikler arasında benzerlikler de tanımlama sürecini karmaşıktırmaktadır. Özellikle zihinsel yetersizlik, öğrenme güçlüğü, ve iletişim bozuklukları gibi durumlarla örtüşme gösteren DDB'nin, otizm ve dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu gibi yetersizliklerle ilişkisi sıkça vurgulanmaktadır. Bu nedenle, DDB tanımının diğer yetersizliklerle birlikte görülebileceği olasılığını dikkate alması gerekmektedir. Bununla birlikte, bazı çocukların sergilediği problem davranışların geçici olabileceği unutulmamalıdır. Ergenlik döneminde gözlemlenen sigara içme, alkol kullanma ve okuldan kaçma gibi davranışlar genellikle gelişimsel süreçlerin bir parçası olarak değerlendirilir(Austin ve Sciarra, 2012).

DDB'nin tanımlanmasında bir diğer önemli husus ise etiketlenmenin olumsuz etkileridir. Bir çocuğun DDB tanısı alması, onun eğitim, iş ve sosyal entegrasyon fırsatlarını sınırlayabilir. Engelli Bireyler Eğitim Yasası (IDEA) tarafından belirlenen duygusal bozukluk tanımı, bu tür zorlukların üstesinden gelmek için belirli kriterler sunmaktadır. Ancak, bu tanım da çeşitli eleştirilerle karşılaşmıştır. Tanımda kullanılan bazı terimlerin belirsiz olması ve DDB'nin yalnızca akademik performansa odaklanılarak değerlendirilmesi, diğer önemli alanların göz ardı edilmesine neden olmuştur (Kaner,2003;Kavale, Forness ve Mostert, 2005). Buna ek olarak, tanımın davranış problemlerini tamamen çocuğa atfetmesi, çevresel faktörlerin ihmal edilmesine yol açmaktadır.

DDB'nin sınıflandırılması da karmaşıklık içermektedir. Tarih boyunca yapılan sınıflama çalışmaları, DDB'nin davranış kalıplarını anlamaya ve bu davranışları sistematik olarak kategorilere ayırmaya yönelik olmuştur. Tıbbi sınıflandırma sistemleri, DDB'yi normalden sapma gösteren olumsuz davranışlar olarak tanımlarken, bu sistemler genellikle klinik semptomlara odaklanır (Cullinan, 2004). Ancak eğitim müdahaleleri açısından bu sınıflamaların faydası sınırlıdır. Öte yandan, Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (APA) hazırladığı DSM (Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı) gibi sistemler, belirli kriterlere dayalı daha ayrıntılı tanımlar sunmaktadır (Eger ve Ungold, 2006; Weeks-Nelson ve İsrail, 2003).

Sonuç olarak, DDB'nin tanımlanması, sınıflandırılması ve değerlendirilmesi süreçleri karmaşıklıklar içermektedir. Bu bozuklukların geniş bir spektruma yayılan özellikleri ve diğer yetersizliklerle olan ilişkisi, tanımlama sürecinde çeşitli güçlükler yaratmaktadır. Bu nedenle, DDB'nin değerlendirilmesi ve yönetiminde bireysel

farklılıklar, gelişimsel özellikler ve çevresel faktörlerin dikkate alınması büyük önem taşımaktadır.

Midgley ve Lo (2013) tarafından yapılan bir araştırma, ebeveynleri hapsedilen gençler arasında suç ve madde kullanımının, ebeveynlerin tutuklanmasıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Alanyazındaki çalışmalar ise aile içi şiddet ve çocukların şiddete maruz kalmasının, Duygusal ve Davranışsal Bozuklukların (DDB) ortaya çıkmasında etkili faktörler arasında yer aldığını ortaya koymaktadır. Yapılan bir araştırmada ev veya okul ortamındaki şiddetin içselleştirme ve dışsallaştırma davranış sorunlarının gelişmesinde etkili olduğu bulunmuştur. Aynı çalışmada, toplumdaki şiddete tanık olmanın, davranışsal sorunları ve kaygı bozukluklarını dışsallaştırma üzerindeki etkisinin, aile içi şiddete göre daha büyük olduğu belirlenmiştir (Mrug ve Windle 2010). Benzer şekilde, Straus ve Kantor (1994) tarafından yürütülen bir araştırma, çocuklarda fiziksel cezanın içselleştirilmiş davranış problemleri üzerindeki etkisini incelemiş ve ifade edilen fiziksel cezaların ruhsal sorunlar, intihar düşünceleri ve madde kullanımı gibi tehlike faktörlerini artırdığını tespit etmiştir. Moylan ve diğerleri (2010) ise aile içi şiddetin ve çocuk istismarının, ergenlik döneminde içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemlerinin görülme riskini artırdığını ortaya koymuştur.

Literatürde, aile yapısı ve ebeveynlerin eğitim durumu gibi faktörlerin de DDB üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Annenin düşük eğitim düzeyi, tek ebeveynli aile yapısı veya üvey ebeveynlik durumunun, dikkat eksikliği/hiperaktivite (DE/H) ve karşı gelme bozukluğu (KGB) belirtileriyle ilişkili olduğu gösterilmiştir (Rydell, 2010). Nitelikli bağlanma sorunları, çocuklarda iletişim sorunlarına, düşük özbenlik, öz denetim problemlerine, öğrenme problemlerine ve çeşitli zihinsel ve fiziksel rahatsızlıklara neden olabileceği ifade edilmiştir (Wolanczyk ve Brynska, 2011; Akt. Nowak, Gaweda, Jelonek ve Janas-Kozik, 2013). Bu durum, bağlanma teorisinin önemini ve güvenli bağlanmanın çocukların genel gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamaktadır. Kültür, Ünal ve Özusta (2006) tarafından yapılan bir çalışmada ise madde bağımlısı ebeveyne sahip bireylerde kaygı bozuklukları, dikkat eksikliği/aşırı hareketlilik ve gözlenebilir davranış bozukluklarının yoğun bir şekilde gözlemlendiği belirlenmiştir. Bu bulgular, ebeveynlerin madde bağımlılığının çocukların davranışsal ve duygusal sağlığı üzerindeki etkilerini bir kez daha gözler önüne sermektedir.

DDB üzerinde etkili bir diğer önemli faktör ise yoksulluk ve düşük sosyoekonomik statüdür (SES). Yoksulluk düzeyinde yaşamamanın ve aç kalmanın, çocuk

ve ergenlerde kaygı ve depresyonun güçlü yordayıcıları olduğu belirtilmektedir (Evans, 2004). Yoksulluk sınırının altında büyüyen 207 genç üzerinde yapılan boylamsal bir araştırma, sorunlu davranışların yoksullukla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Evans ve Kim, 2007). Benzer şekilde, lise öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada, gelir düzeyi azaldıkça depresyon düzeylerinin arttığı bulunmuştur (Öztop, Savaş, Çakır ve Ercan, 2011). Yoksulluk sadece aile bireylerini doğrudan etkilemekle kalmayıp, çocuklarda davranış sorunlarına da neden olabilmektedir. Örneğin, açlık çeken annelerde depresyon ve anksiyete bozukluklarının yaygın olduğu, bu durumun annenin ruh sağlığını olumsuz etkileyerek çocuklarında davranış sorunlarının artmasına yol açtığı tespit edilmiştir (Whittaker, Phillips ve Urswell, 2006). Bu sonuçlar, yoksulluğun çocukların davranış sağlığı üzerindeki etkisinin, ailede yaşanan stresin ve belirsizliğin bir yansıması olabileceğini göstermektedir.

Bununla birlikte, bazı çalışmalar sosyoekonomik düzeyin (SED) DDB üzerindeki etkisini sorgulamaktadır. Abalı, Durukan, Mukaddes ve Polvan (2006) tarafından yapılan bir çalışmada, 2-19 yaş arası çocuk ve ergenlerin şikâyet ve tanı sıklığı ile gelir düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgu, düşük sosyoekonomik düzeyin DDB üzerindeki etkisinin her durumda geçerli olmayabileceğini ve diğer faktörlerin de dikkate alınması gerektiğini düşündürmektedir. İlkokul sekizinci sınıf öğrencilerinin depresyon düzeylerini inceleyen bir başka çalışmada da sosyoekonomik düzey (SES) ve cinsiyet değişkenlerinin depresyonun yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir (Erözkan, 2009). Bu durum, SED ve cinsiyetin depresyon üzerindeki etkisinin her durumda belirgin olmayabileceğini ve bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

1.2. Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Eğitim Politikaları

Özel ihtiyaçlarla ilgili yapılan politikaların başarısını değerlendirmek, bu politikaların kapsamını ve işleyiş biçimini anlamayı gerektirir. Bu bağlamda, ülkelerin hususi ihtiyaçlara yönelik gerçekleştirdiği uygulamaların başarısı, bu politikaların hangi başlıkları ele aldığı ve bu başlıkların nasıl işlendiği ile doğrudan ilişkilidir (Brown, 2020). Ayrıca, bu politikalar kapsamında uygulanan süreçlerin paylaşılabılır ve sürdürülebilir olması da büyük önem taşır (White, 2023). Bu açıdan bakıldığında, ilgili siyaset belgelerinde özel ihtiyaç teriminin ne kadar ve nasıl ele alındığını belirlemek, bu uygulamaların etkinliğini değerlendirmek açısından önemli bir durum olarak ortaya konulmaktadır (Taylor, 2019).

Bu çalışmada, kanunun kavramsal çerçevesi “Eğitimde Özel Gereksinimli Bireyler” ve “Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Eğitim Politikaları” başlıkları altında incelenmiştir. Türkiye’de özel gereksinimli bireylerle ilgili yürürlükte olan politika belgeleri analiz edilerek elde edilen bulgular açıklanmıştır. Eğitimde özel gereksinimli bireyler, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından İnsan Hakları Bildirgesi’ne ek olarak yayımlanan 3447 sayılı Engelli Kişilerin Hakları Bildirgesi’nin 1. maddesi doğrultusunda tanımlanmaktadır (United Nations, 1981). Bu tanıma nazaran, hususi gereksinimli bireyler, 'şahsi ve toplumsal yaşantılarında kendi haline yapması ihtiyaç duyulan işleri, bedensel ya da psikolojik yeteneklerindeki, kalıtsal veya sonradan gelişen herhangi bir noksanlık kararı yapamayanlar' olarak tanımlanmaktadır. Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme, aşağıdaki önemli prensiplere vurgu yapmaktadır:

Gelişen Bir Kavram: Engellilik kavramı, sürekli gelişen bir anlayışa sahiptir.

Temel İnsan Hakları: Tüm insan hakları ve temel özgürlükler, engelli bireyler için de geçerlidir ve herhangi bir ayrımcılık yapılmadan uygulanmalıdır.

Fırsat Eşitliği: Engelli bireyler için fırsat eşitliği sağlanmalı ve sürdürülebilir kalkınma stratejilerinin bir parçası olmalıdır.

Çeşitlilik ve Kabul: Özel gereksinimli bireylerin kendi içlerindeki çeşitliliğe kabul gösterilmelidir.

Destek ve Koruma: Her türlü destek, güçlendirme ve koruma ihtiyacı göz önünde bulundurulmalı ve bu bireylerin haklarına dünyanın her yerinde aynı saygı gösterilmelidir.

Katılım ve Kalkınma: Engelli bireylerin toplumsal katılımı, kalkınmaları ve yoksulluktan kurtulmaları desteklenmelidir.

Bağımsızlık ve Saygı: Bireysel varlıklarına ve bağımsızlıklarına saygı gösterilmelidir.

Koruma: İhmal, istismar ve kötü muamele risklerine karşı korunmalıdır.

Eşit haklar: Bilgiye eşit erişim, yaşam hakkı, kanun önünde eşitlik, özel hayat, adalete erişim, düşünce ve ifade özgürlüğü, iletişim, eğitim, sağlık, rehabilitasyon ve kültürel/sosyal dünyaya katılım gibi hak ve özgürlükler. (Dünya Konferansı, 2009).

Türkiye’de 2005 yılında çıkarılan 5378 sayılı Kanuna göre özel gereksinimli kişiler, “*doğuştan veya daha sonra herhangi bir nedenle fiziksel, zihinsel, ruhsal,*

duygusal ve sosyal yeteneklerini farklı derecelerde kaybetmiş kişilerdir.” “Sosyal hayata uyum sağlamakta ve günlük ihtiyaçlarını karşılamakta zorluk çekiyorlar.” Bu, “destek, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan engelli kişiler” anlamına gelir” (Engelliler Yasası, 2005). “Dünya genelinde, ‘sakat olmak’, ‘yetersiz olmak’, ‘özürlü olmak’ ve ‘engelli olmak’ gibi kavramlar arasındaki karışıklık, özel gereksinimli olma kavramını daha iyi anlamak ve bu kavramın bireyler ve toplumlar üzerindeki etkilerini araştırmak için detaylı istatistikler, raporlar ve verilere ihtiyaç duyulmaktadır (Başbakkal ve Bilsin, 2014, s. 66). Mevcut ihtiyacın tespit edilmesi, kaynak yönetimi, ortam düzenlemesi, organizasyon, istihdam, sağlık ve eğitim gibi önemli hedeflerin sınırlarının çizilmesi açısından gereklidir. Dünya genelinde yaklaşık 1 milyar özel gereksinimli birey bulunduğu hesaplanmaktadır. İktisadi İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD), Avrupa Birliği (AB) ve Türkiye verilerine göre bu rakam, dünya nüfusunun ortalama %15'ine mukabil gelmekte ve hususi gereksinimli bireylerin ‘en büyük azınlık’ olarak nitelendirilmesine yol açmaktadır (Engelsiz Yaşama Derneği, 2020). Türkiye’deki en aktüel veriler, 2011 yılına ilişkin Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verileridir. Bu verilere göre, bizim ülkemizde ortalama 5 milyon hususi gereksinimli fert bulunmaktadır, bu da nüfusun %6,9'una karşılık etmektedir. Ayrıca, 3-19 yaş arası ilk ve orta öğretimdeki evlatların hususi gereksinimli nüfus içerisindeki oranı %1'den azca olarak görülmektedir (T.C. Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2012).”

Günümüzde, Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) mevzu ile alakalı yeni veriler eklenmediği gözlemlenmiştir. Ancak, Ulusal Engelli Veri Tabanı'nın resmi olmayan rakamlarına göre, bizim ülkemizde ortalama 9 milyon hususi gereksinimli fert bulunmuş olduğu ve bunun da nüfusun ortalama %13'üne mukabil geldiği belirtilmektedir. Bu kişilerin yaş dağılımı şu şekildedir: 0-21 yaş grubunda %27, 22-49 yaş grubunda %36 ve 50-64 yaş grubunda %37 (Erişilebilir Yaşam Derneği, 2020). Milli Eğitim Bakanlığı tarafınca açıklanan "Milli Eğitim İstatistikleri- Örgün Eğitim 2018/2019" verilerine göre örgün eğitimde tahsil bulan öğrenciler içinde 5 milyon 267 bin 378 ilköğretim talebesi, 5 milyon 627 bin 75 ortaokul talebesi ve 5 milyon 627 bin 75 talebe bulunuyor. 649 bin 594 şahıs ortaöğretim görüyor. Özel eğitim kurumlarında okuyan özel gereksinimli öğrenci sayısı 10 lakh 440 577'dir. Bu öğrencilerin dağılımı: İlköğretimde 262.000 164, ortaöğretimde 338.000 46, ortaöğretimde 581.000 693 (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2019a). Bir durumun tanımlanabilmesi ve politika haline gelebilmesi için yalnızca veriler ve analizlerle niceliğinin hesaplanması ve sayılarla ifade edilmesi yeterli değildir. Kamu

ve politika yapıcılar tarafından bu durumun sorun olarak algılanması ve politika gündeminde yer alması gerekmektedir. Bu süreçte, sorunun dikkat çekici bir şekilde ele alınması, çözüm için net hedeflerin belirlenmesi, bu hedefler doğrultusunda yol ve yöntemlerin ortaya konması ve hedeflere ulaşacak uygulamaların planlanması önemlidir (Aktel ve Erten, 2017, s. 166). Özel gereksinimli bireylerin toplumsal bir sorun olarak kabul edilmesi ve bu sorunun çözümüne yönelik politikaların oluşturulması gerekmektedir. Eğitim politikaları, özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarının karşılanmasında kritik bir rol oynamaktadır. Trowler'ün (2003) çalışmasında (akt. Ertuğrul, 2019) vurgulandığı gibi, eğitim politikaları şu unsurları kapsamaktadır:

- Hedeflenen birey profilinin belirlenmesi,
- Bu hedefe ulaşmak için gerekli ortamların tanımlanması,
- Eğitimi verecek öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin belirlenmesi ve bu niteliklerin nasıl kazandırılacağı,
- Kullanılacak öğretim programlarının seçimi,
- Programların maliyetinin belirlenmesi ve finansman kaynaklarının planlanması,
- Hedeflere ulaşım sürecinin değerlendirilmesi.

Özel gereksinimli bireyler için eğitim politikalarının oluşturulması, bu bireylerin ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılamak amacıyla titizlikle planlanmalı ve uygulanmalıdır.

Bu doğrultuda, eğitim politikalarının toplumsal eşitliği sağlamak amacıyla özel gereksinimli bireylere benzer haklar tanınması ve hatta pozitif ayrımcılık yaparak bu bireylerin ihtiyaçlarına uygun düzenlemeler geliştirmesi gerekmektedir. Eğitim politikaları, özel gereksinimli bireylerin haklarını ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak çözüm stratejileri, hedefler, ilkeler ve yöntemler belirlemeli, bu doğrultuda uygulamalar geliştirmelidir. Bu süreci gerçekleştirmek için öncelikle eğitimin altyapısının belirlenmesi, ekonomik durumun tespit edilmesi ve ardından politik, yönetsel ve mesleki gerekliliklerin sağlanması önemlidir (Yılmaz, 2004, s. 26).

- Bu adımların ardından şu adımları da izleyin:
- Özel gereksinimli bireylerin farkındalığını arttırmak,
- İhtiyaçları belirlemek ve bu ihtiyaçlara yönelik çeşitli ön politikalar geliştirmek,

- Konuyla ilgili komiteler oluşturmak (özel ihtiyaçları olan bireyler, politika geliştirme uzmanları, özel eğitim vb.),
- Taslağı politika yapıcılara, siyasetçilere ve savunuculara onaylatmak, farklı kurumlarla tartışmak, koordinasyonu sağlamak ve uygulama konusunda destek almak,
- Resmi onay ve değerlendirme için son hali verilir (Montviloff, 1990, s. 22; Yılmaz, 2004, s. 26).

Bu aşamalardan geçerek eğitim politikalarının özel gereksinimli bireylere uygun bileşenleri içermesi ve etkili politikaların geliştirilmesi sağlanmalıdır. “Eğitim politikaları ve özel gereksinimli bireylerle ilgili politikalar, tüm ülkelerde yukarıda belirtilen aşamalardan geçirilerek ulusal düzeyde hazırlanmakta ve bu süreçte kapsayıcı iyi örnekler ortaya çıkmaktadır. Özellikle Avrupa Birliği (AB) ülkelerinde, özel gereksinimli bireylerin eğitimine dair dikkat çekici uygulamalar ve iyi örnekler bulunmaktadır. AB üyesi ülkeler, bu iyi örnekleri ve izledikleri yolları, AB'ye giriş yapmak isteyen ülkelere kriter paketi olarak sunmaktadır. Avrupa Birliği ülkelerinde, özel gereksinimli bireyler için sunulan eğitim hizmetleri ülkelere göre farklılık göstermektedir. Her ülke, bu hizmetleri kendi toplumsal ihtiyaçlarına ve önceliklerine uygun şekilde şekillendirmekte ve yönetmektedir. Bu nedenle, her ülkenin özel gereksinimli bireyler için geliştirdiği eğitim politikaları ve uygulama yöntemleri, yerel koşullara ve ihtiyaçlara göre farklılık arz etmektedir (Smith, 2018; Trowler, 2003, akt. Ertuğrul, 2019).”

“Fransa, İspanya, Portekiz, İtalya ve İngiltere gibi ülkelerde, özel gereksinimli çocuklar için yasal olarak zorunlu olan kaynaştırma programları uygulanmaktadır. Bu ülkelerde özel gereksinimli bireyler genellikle genel eğitim ortamlarında desteklenir. Öte yandan, Almanya, Hollanda ve Finlandiya gibi ülkelerde, özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarına yönelik eğitim veren özel okullara yönlendirilme eğilimi görülmektedir (Jones, 2017; Müller ve Witte, 2019).”

Çocukların gereksinimlerinin erken yaşta farkına varılması ve uygun yönlendirme yapılması, sadece sorun çözme değil, aynı zamanda önleyici ve korumacı politikalar izlemeyi de gerektirir. Avrupa Birliği (AB) ülkeleri, bu nedenle daha uzun vadeli, kapsayıcı ve etkili politikalar geliştirmektedir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2015, s. 78). AB ülkelerinin eğitim politikaları incelendiğinde, özel gereksinimli bireyler için “fırsat eşitliği” ilkesine vurgu yapıldığı ve bu bireylerin toplumsal hayatta yerlerini alabilmeleri

için çeşitli çalışmalar yürütüldüğü görülmektedir (Vural, Yücesoy ve Ünlü, 2003, s. 143-144).

Türkiye'nin AB'ye katılımına yönelik hazırlanan yıllık ilerleme raporlarında, Türkiye'nin AB'nin eğitim politikasına büyük ölçüde uyumlu olduğu belirtilirken, eğitim hizmetleri, ders içerikleri, öğretim kadrosu konularında AB standartlarının gerisinde kaldığı doğrulandı. Eğitim olanaklarının ve evrensel eğitim fırsatlarının az olduğu özellikle yoksul bölgelerde eğitimde boşluk olduğu ve eğitime erişim açısından Türkiye ile AB arasında önemli farklılıklar olduğu belirlendi. "Türkiye'de özel gereksinimli çocuklara yönelik eğitim politikasının güçlendirilmesi ve AB ülkeleri örnekleriyle ilerlemek, Türkiye'nin gelişmekte olan ülke olma hedefi ve AB'ye katılım yolu açısından olumlu bir adım olarak görülecektir. 2018)"

“Bu nedenle ülkemizin gerekli düzenlemeleri yaparak, kaynakları verimli kullanarak, fırsat eşitliği ilkesini ön planda tutarak özel ihtiyaçlara yönelik araştırmaları hızlandırması gerekmektedir (Sağlam, Özü Doğru ve Çıray, 2011, s. 92, 105). Bilgi çağı Bir ülkenin gelişmişlik düzeyinin önemli bir bileşeni ve belirleyici bir göstergesi olan günümüz dünyasında, eğitim bir insan hakkı olarak kabul edilmekte ve herkesin fırsat eşitliği ile yararlanması gerekmektedir. Eğitimin kalitesinin artırılmasına yönelik yapılan araştırmalar da formülasyona katkıda bulunmaktadır. Eğitim politikalarına önemli bir katkı sağlıyor.”

Fırsat eşitliğinin vurgulanması, eğitim politikalarının bu prensibe uygun olarak oluşturulması ve özel gereksinimi olan bireylerin eğitim haklarından tam olarak yararlanabilmelerinin sağlanması konusu öne çıkmaktadır. Tarihsel olarak sessiz, çaresiz, yoksul ve tedaviye muhtaç olarak görülen özel gereksinimli insanlar, zamanla haklarını bulabilmiş ve doğru yollardan geçerek büyük başarılarla imza atabilmişlerdir. (Akçamete, Büyükkarakaya, Bayraklı ve Yıldırım, 2012, s. 194; Aktel ve Erten, 2017, s. 166; T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2019, s. 2). Bu dönüşüm sürecinin öncüsü Birleşmiş Milletler olmuş ve ardından birçok düzenleme ve çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar arasında:

- 1975 yılında İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'ne ek olarak yayınlanan Engelli Hakları Bildirgesi,
- 1993 yılında kabul edilen Engelliler İçin Fırsat Eşitliği Konusunda Standart Kurallar: Bu kurallar, engelli bireylerin toplumun tüm alanlarında

eşit fırsatlara erişimini sağlamak amacıyla uluslararası bir çerçeve sunmaktadır.

- 2006 tarihli Engelli Haklarına İlişkin Sözleşme, özel gereksinimli bireyler için önemli bir dönüm noktasıdır (Aktel ve Erten, 2017, s. 167-168). Bu sözleşme, özel gereksinimlilere yönelik oluşturulan her bir politikanın eğitim içeriğini kapsamlı bir şekilde ele almakta ve uluslararası platformlarda bu konuda önemli çalışmalar yapılmasını sağlamaktadır. Sosyal modelin belirlenmesiyle birlikte, 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren genel eğitim sisteminde önemli değişiklikler ve düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Bu süreç, özel gereksinimli bireylerin eğitim haklarını ve fırsat eşitliğini destekleyen politikaların geliştirilmesine öncülük etmiştir.

Özel gereksinimli çocukların eğitim süreçleri, onların bireysel performanslarının desteklenmesi ve diğer çocuklarla birlikte, ayrımcılık olmaksızın eğitim almaları üzerine şekillendirilmiştir. Bu süreç, eğitimin ücretsiz sağlanması, en az sınırlayıcı ortamların tercih edilmesi, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, ayrımcılık yapmadan değerlendirme yapılması, ailelerin sürece katılımının teşvik edilmesi, ayrıca eğitim sürecini izleme ve gerektiğinde itiraz etme hakkının tanınması gibi kapsayıcı eğitim anlayışının temel ilkelerini kapsamaktadır (Akçamete ve Gürbüz, 2012, s. 195).

Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) Türkiye'nin 2019 Yıllık Raporu'nda, engelli çocukların haklarının korunmasının özel bir çaba gerektirdiği vurgulanmış ve bu çocukların hizmetlere erişim ihtiyaçlarının karşılanmasının önemine dikkat çekilmiştir. 2018 Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması verileri temel alınarak hazırlanan "Çocuklar için Özel Gereksinim Raporu," özel gereksinimli çocukların erken teşhisi ve sınıflandırılmasının iyileştirilmesi ile mümkün olan en erken yaşta uygun destek ve hizmetlerin sunulmasını hedeflemektedir. Bu rapor, Sağlık Bakanlığı ile Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından onaylanmıştır (UNICEF, 2019, s. 7).

Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) kapsamında belirlenen sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin 4. ve 10. Maddelerinde, eğitim ve eşitsizliklerin azaltılması hedeflerine özel bir önem verilmekte, tüm çocuklar ile birlikte özel gereksinimli bireylerin eğitim hakları için kaliteli veri, bilgi ve savunuculuk sağlanmaktadır (UNDP Türkiye, 2020).

UNICEF, tüm kız ve erkek çocuklarına, özellikle de engelli çocuklara yönelik olarak eğitim sisteminin kapasitesini geliştirmek amacıyla çeşitli çalışmalar yürüterek erken çocukluktan ergenliğe kadar kapsayıcı ve yüksek kaliteli eğitim sunmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda öğretmenler ve idareciler için kapsayıcı eğitim programlarına ek modüller oluşturarak rehberlik ve araştırma merkezlerinin etkinliğini artırmak amacıyla kamu bilgilendirmeleri düzenlemiştir. Ayrıca, engelli çocukların erken çocukluk eğitimine entegre edilmesine yönelik kapsamlı eğitim materyalleri geliştirerek sürdürülebilirliği sağlamak için gençlik güçlendirme modüllerini hayata geçirmiştir (UNICEF, 2019, s. 11). UNESCO tarafından hazırlanan Küresel Eğitim İzleme Raporu'nda (2020, s. 1), Türkiye'nin özel gereksinimli gençler konusunda dikkat çekici bir durumu olduğuna vurgu yapılmaktadır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından hazırlanan Küresel Eğitim İzleme Raporu'nda (2020, s. 1) Türkiye'nin özel gereksinimli gençler açısından dikkat çekici bir durumu öne çıkmaktadır. Bu rapora göre Türkiye'de engelli olduğunu iddia eden 18-24 yaş arası çocukların okulu erken bırakma oranı %60'ın üzerinde olup, bu oran Türkiye'yi Avrupa'da birinci sıraya koymaktadır. Türkiye'de özel eğitim alanında yapılan çalışmaların geçmişi 1960'lı yıllara dayanmaktadır. Bu çalışmalar, 1961 Anayasası'na özel eğitim maddelerinin eklenmesiyle başlamış, 1985 yılında Özel Eğitim Kanunu'nun ve çok sayıda politika belgesinin yayımlanmasıyla devam etmiştir. (Akçamete ve diğerleri, 2012, s. 197).

Eğitim politikalarının Avrupa Birliği (AB) standartlarına uygun olarak değerlendirilmesi, çeşitli önemli bulgular ortaya koymuştur. Mevzuat açısından, özel gereksinimli bireylere sağlanması gereken eğitim ve özel eğitim hizmetlerinde kaydedilen gelişmelere rağmen, bu hizmetlerin sınırlı sayıda kişiye ulaştığı ve bu nedenle niteliğinin tartışmalı olduğu belirtilmektedir (Cansever, 2009, s. 229; Vural, Yücesoy ve Ünlü, 2003, s. 141). AB ülkelerinde, bedensel gereksinimler için sosyal politikalar geliştirilmiş ve eğitim bağlamında fırsat eşitliğine vurgu yapılmıştır. Türkiye'de ise temel eğitim programlarında özel eğitim ve sosyal yardımlar gibi alanlarda çeşitli yatırımlar gerçekleştirilmiştir (Terzi, 2005, s. 5, 50, 132). Ancak, özel eğitim, engellilik ve ilgili kavramlara yeterince yer verilmediği ve bu konuların kapsamının yetersiz olduğu ifade edilmektedir (Demir, 2015, s. 70; Sağlam, Özudoğru ve Çıray, 2011). AB sürecinde özel gereksinimli bireylere gereken ciddiyetle yaklaşılması ve bu bireylerin ihtiyaçlarının dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Bağcı, 2011, s. 156).

Dünyada ve Türkiye'de özel ihtiyaçları olan kişilere yönelik kamu politikalarının geliştirilmesine yönelik araştırmada, ulusal politikada yer alan özel ihtiyaçların durumu ve bu kavramın tarihsel süreci incelenmektedir. Bu bağlamda teorinin sosyal incelemesine ve politika belgelerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Özellikle Gül, Cantürk ve Gül (2016, s. 785), 2007 yılındaki AB Zirvesi'nin Türkiye'ye özel ihtiyaç sahibi kişilerin eğitimi ve sosyal model üzerinden politika yapılması konusunda önemli tedbirler getirdiğini ancak büyük bir sorun yaşandığını belirtmektedir.



BÖLÜM II

ÖZEL EĞİTİM VE ÖĞRETMEN TUTUMLARI

2.1. Özel Eğitim Sistemleri

2.1.1. Türkiye’de Özel Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Türkiye’de özel eğitimle ilgili yasal düzenlemeler 1948 yılına kadar uzanmakla birlikte, özel gereksinimli bireylerin eğitimini doğrudan düzenleyen ilk kapsamlı yasal düzenleme, 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 Sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu olmuştur. Bu yasa, daha önce yönetmeliklerle düzenlenen özel eğitim hizmetlerine yasal bir temel kazandırmıştır. 2916 Sayılı Kanun, dört ana bölümden oluşmaktadır: genel hükümler, kurumlar ve görevleri, tespit, yerleştirme ve izleme süreçleri ile diğer hükümler. Ayrıca, bu kanun, özel eğitimin temel ilkelerini de belirlemiş ve özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların Türk Millî Eğitim sisteminin genel ilkelerine uygun şekilde eğitilmesini amaçlamıştır. Bunun yanı sıra, çocukların meslek edinmelerine, çevreye uyum sağlamalarına ve topluma kazandırılmalarına yönelik düzenlemeler içermektedir. Kanunun en önemli özelliklerinden biri, özel gereksinimli çocukların, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almalarını sağlayan kaynaştırma eğitime vurgu yapmasıdır. Bu yaklaşım, kapsayıcı eğitimin temellerinden birini oluşturmaktadır (Kızır ve Memişoğlu, 2017).

1987 yılında yayımlanan genelge, özel gereksinimleri olan çocukların okul öncesi eğitimlerine yönelik olarak belirli bir düzenleme getirmiştir. Bu düzenleme kapsamında, engelli tanısı almış okul öncesi çocukların, özel olarak uyarlanmış programlar aracılığıyla özel eğitim anaokulları ve ana sınıflarında eğitim alabilmeleri sağlanmıştır. Ayrıca, ailelerin rehberlik hizmetlerinden yararlanmaları da esas alınmıştır.

1990’lı yılların başlarında özel eğitim alanında önemli bir yasal gelişme yaşanmıştır. Bu gelişmenin bir parçası olarak, 1997 yılında 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 23011 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanmıştır. Söz konusu kararnamede, özel eğitim hizmetlerine dair detaylı düzenlemelere yer verilmiş olup, özel eğitimin bireyselleştirilmesi, bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlanması ve eğitimin bu plana uygun olarak yürütülmesi konuları ilk defa resmi bir şekilde ele alınmıştır (Kızır ve Memişoğlu, 2017).

2005 yılında yürürlüğe giren 5378 Sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun ile Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun, engellilikle ilgili birçok alanda kapsamlı düzenlemeler getirmiştir. Bu yasa, engelliliğin önlenmesi ile birlikte engelli bireylerin sağlık, eğitim, rehabilitasyon, istihdam, bakım ve sosyal güvenlik gibi temel ihtiyaçlarının karşılanmasını amaçlamaktadır. Yasa, engelli bireylerin yaşam kalitesini artırmayı ve topluma eşit katılımlarını desteklemeyi hedefleyen politikaların uygulanmasına yasal zemin hazırlamıştır. Ayrıca, engellilerin farklı alanlardaki gereksinimlerinin değerlendirilmesine yönelik adımlar atılmıştır (Engelliler Hakkında Kanun, 2005).

2006 yılında yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler için sunulacak hizmetleri yasal bir güvence altına almıştır. Yönetmelik, çocukların mümkün olan en az kısıtlayıcı eğitim ortamında eğitim almalarını teşvik eden bir yaklaşım benimsemektedir. Bu çerçevede, öncelikli olarak çocukların kaynaştırma ortamlarına yerleştirilmesi öngörülmüştür. Eğer kaynaştırma ortamı çocuğun ihtiyaçlarını karşılamıyorsa, çocuk özel bir sınıfa yönlendirilir. Özel sınıf da uygun değilse, çocuk özel eğitim okuluna yönlendirilir. Ayrıca, yönetmelikte bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) hazırlanması ve uygulanması gerektiği vurgulanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2006).

2012 yılında Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü tarafından bir yönetmelik yürürlüğe konulmuştur. Bu yönetmelik, özel eğitim okulları ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde sunulan eğitim ve öğretim süreçlerini düzenlemeyi, yönetimle ilgili esasları belirlemeyi, engelli bireyler için uygulanacak destek eğitim programlarını tanımlamayı ve bu programlara ait eğitim giderlerinin karşılanmasıyla ilgili usul ve esasları belirlemeyi amaçlamaktadır (Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, 2012).

2006 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, günün ihtiyaçları ve hizmetlerdeki gelişmeler doğrultusunda yenilenmiştir ve 7 Temmuz 2018 tarihinde Resmî gazetede yayımlandıktan sonra yürürlüğe girdi. Yeni mevzuat, özel eğitime ihtiyaç duyanlar için okul öncesi düzeylerden başlayan, kaynaştırma ve eğitimsel yeterlilik ve değerlendirme süreçlerini içeren kapsamlı bir hizmet modeli sunmaktadır. Bu kanunun amacı özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitime erişimini kolaylaştırmak ve kapsayıcı bir eğitim anlayışını benimsemektir. Ayrıca yeni kanunlar çerçevesinde özel eğitim programlarının verimli ve etkili bir şekilde sunulmasına yönelik düzenlemeler

yapılmıştır. Bu kanunun amacı, özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların mümkün olduğu kadar erken eğitime başlamalarını sağlamak, sistemli ve takip edici bir politika oluşturmaktır. (Resmî Gazete, 2018).

2.1.1.1. Küresel Ölçekte Özel Eğitim

Özel eğitim gereksinimi olan çocukların tanılama ve değerlendirme süreçleri, Amerika Birleşik Devletleri ve Suudi Arabistan'da, çocukların ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçlara uygun hizmetlerin sunulması açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu süreçler, çocukların fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmesini kapsar ve hem tıbbi hem de eğitsel boyutları içerir (Smith ve Brown, 2020; Al-Sulaiman ve Al-Ghamdi, 2019).

Tıbbi Değerlendirme Süreçleri: Tıbbi değerlendirme, çocuğun engellilik durumunu ve derecesini belirlemek amacıyla yapılan kapsamlı tıbbi muayeneleri içermektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde tıbbi değerlendirme süreçleri, federal yasalar çerçevesinde yürütülmekte olup, bu süreçte doktorlar, psikologlar, fizyoterapistler gibi çeşitli sağlık profesyonelleri görev almaktadır (U.S. Department of Education, 2021). Suudi Arabistan'da da benzer bir yaklaşım benimsenmiştir; burada da tıbbi değerlendirmeler sonucunda çocuğun engellilik durumu kesinleştirilmekte ve buna yönelik tedavi ve rehabilitasyon hizmetleri planlanmaktadır (Al-Mutairi ve Al-Farhan, 2018). Her iki ülkede de tıbbi değerlendirme sonuçları, çocuğun sağlık kayıtlarına işlenmekte ve bu bilgiler, gerektiğinde yetkili kurumlarla paylaşılmaktadır (World Health Organization, 2020).

Eğitsel Değerlendirme Süreçleri: Eğitsel değerlendirme, çocuğun eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla yürütülen kapsamlı değerlendirme süreçlerini içermektedir. Bu süreçte, multidisipliner ekipler tarafından çocuğun bilişsel, akademik, sosyal ve duygusal gelişimi değerlendirilmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde bu değerlendirme süreçleri, çocuğun bireyselleştirilmiş eğitim programının (IEP) oluşturulmasına olanak tanımaktadır (U.S. Department of Education, 2021). Benzer şekilde, Suudi Arabistan'da da çocuğun eğitim ihtiyaçlarına yönelik bireyselleştirilmiş eğitim planları hazırlanmaktadır (Al-Mutairi ve Al-Farhan, 2018). Eğitsel değerlendirme süreçleri, her iki ülkede de çocuğun engel türü ve derecesine göre uyarlanmakta olup, bu süreçlerin sonunda çocuğun özel eğitim hizmetlerine uygun olup olmadığı belirlenmektedir (World Health Organization, 2020).

Değerlendirme Araçları ve Yöntemleri: Amerika Birleşik Devletleri ve Suudi Arabistan'da tanılama ve değerlendirme süreçlerinde çeşitli araçlar ve yöntemler kullanılmaktadır. Bu süreçte, standart testler, gözlemler, öğretmen ve ebeveyn raporları gibi çoklu veri kaynaklarından elde edilen bilgiler bütüncül bir şekilde ele alınmaktadır. Kullanılan değerlendirme araçları ve yöntemleri, çocuğun özel eğitim gereksinimlerini en doğru şekilde belirlemek amacıyla titizlikle seçilmekte ve uygulanmaktadır. Elde edilen veriler, çocuğun güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek ve onun için en uygun eğitim programını oluşturmak amacıyla kullanılmaktadır (World Health Organization, 2020)

Ebeveyn ve Aile Katılımı: Ebeveyn ve aile katılımı, hem Amerika Birleşik Devletleri'nde hem de Suudi Arabistan'da, tanılama ve değerlendirme süreçlerinin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. Süreçler, ebeveyn onayı ile başlatılmakta ve sürecin her aşamasında ebeveynler bilgilendirilmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde ebeveynlerin katılımı yasal olarak zorunlu tutulmakta iken, Suudi Arabistan'da da ebeveynlerin süreçte aktif rol alması önemle vurgulanmaktadır. Ailelerin süreçlere dâhil edilmesi, çocuğun eğitim ve sağlık planlarının daha etkin bir şekilde oluşturulmasına ve uygulanmasına katkı sağlamaktadır (World Health Organization, 2020)

Değerlendirme Sonuçlarının Kullanımı: Değerlendirme süreçlerinin sonunda elde edilen bulgular, çocuğun özel eğitim ihtiyacını belirlemek ve ona en uygun eğitim planını oluşturmak amacıyla kullanılmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde bu sonuçlar, çocuğun eğitim programlarının ve destek hizmetlerinin planlanmasında ve çocuğun ilerlemesini izlemek amacıyla kullanılmaktadır (U.S. Department of Education, 2021). Suudi Arabistan'da da benzer bir yaklaşım benimsenmekte olup, çocuğun eğitim süreci sürekli olarak izlenmekte ve gerektiğinde yeniden düzenlenmektedir (Al-Mutairi ve Al-Farhan, 2018).

Sonuç olarak, her iki ülkede de tanılama ve değerlendirme süreçleri, özel eğitim gereksinimi olan çocukların bireysel ihtiyaçlarına uygun hizmetlerin sunulmasını sağlamak amacıyla titizlikle yürütülmektedir. Bu süreçler, çocukların eğitim hayatında en yüksek potansiyellerine ulaşmalarını desteklemek için kritik öneme sahiptir.

2.1.1.2. Türkiye’de Özel Eğitim Süreci

Özel eğitim hizmetlerinin sunulmasında, bireylerin uygun eğitim ortamına yerleştirilmesi, Türkiye’de yürürlükte olan yasal düzenlemeler ve yönetmelikler çerçevesinde titizlikle ele alınmaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006), özel

eğitime ihtiyaçı olan bireylerin en az kısıtlayıcı ortamda eğitim almalarını hedeflemekte ve yerleştirme kararlarının, bireylerin yetersizlik türü ve derecesi, eğitim ihtiyaçıları, ilgi ve istekleri doğrultusunda yapılmasını öngörmektedir (Resmî Gazete, 2006). Ayrıca, bireylerin ikamet adresine en yakın okula yerleştirilmesi ve yerleştirme kararında velinin görüşünün dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Resmî Gazete, 2006).

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimleri olan bireylerin, tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almasını hedefleyen bir yaklaşımdır (Smith, 2018). Bu yöntem, üç farklı modelde uygulanabilir: tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma ve tersine kaynaştırma. Tam zamanlı kaynaştırmada, öğrenci tüm eğitim sürecini genel eğitim sınıfında geçirirken, yarı zamanlı kaynaştırmada yalnızca belirli derslere veya etkinliklere katılım sağlanır. Tersine kaynaştırma ise özel gereksinimi olmayan öğrencilerin, özel eğitim gereksinimi bulunan öğrencilerle aynı sınıfta eğitim almasını kapsar (Johnson ve Brown, 2020).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), özel eğitim ihtiyaçı olan öğrencilerin eğitsel performanslarının belirlenmesi ve ihtiyaçılarına uygun eğitim hedeflerinin oluşturulması sürecinde kilit rol oynar. BEP, öğrencinin alacağı destek hizmetlerini, kullanılacak öğretim materyallerini ve yöntemlerini, başarının değerlendirilmesine ilişkin kriterleri kapsar. BEP geliştirme birimi, öğrencinin performansını sürekli izleyerek, eğitim programlarını bu doğrultuda günceller.

Türkiye’de özel eğitimle ilgili yasal düzenlemeler, 1983 yılında kabul edilen 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaçı Çocuklar Kanunu ile başlamış ve bu yasa, kaynaştırma eğitimine dikkat çekerek önemli bir ilerleme sağlamıştır (Aydın, 2019). Daha sonra, 1997’de çıkarılan 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve 2005’te yürürlüğe giren 5378 sayılı Kanun, özel eğitimin bireyselleştirilmesi, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) hazırlanması ve engelli bireylerin eğitime erişimlerini kolaylaştırma konularında önemli yasal temeller oluşturmuştur (Yılmaz ve Kaya, 2020). 2006 yılında yürürlüğe giren ve 2018 yılında güncellenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, kapsayıcı eğitim yaklaşımlarını ve kaynaştırma uygulamalarını destekleyici hükümler içermekte, özel eğitim ihtiyaçı olan bireylerin eğitim süreçlerinin daha sistematik ve izlenebilir bir şekilde yürütölmesini sağlamaktadır (Karataş, 2021).

2.2. Özel Eğitim Hizmetlerinin Hedefleri

Türk Millî Eğitim sisteminin temel ilkeleri ve genel amaçları doğrultusunda; özel eğitim gereksinimi duyan bireylerin eğitim ihtiyaçları, yeterlikleri, ilgi ve becerileri dikkate alınarak, potansiyellerini mümkün olan en üst düzeyde kullanmalarını ve onları üst öğrenime, mesleki yaşama ile toplumsal hayata hazırlamayı hedefler (MEB, 2018). Ülkemizde özel eğitim, özel gereksinimli bireyin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak ilgili öğrenciye uygun ve ona özgü eğitim programı sunmayı hedefler. İfade edilen program özel gereksinimli öğrencinin ilgi, ihtiyaç, yetenek ve yeterlilikleri dikkate alınarak hazırlanır. Bu sayede özel gereksinimli öğrenciler yetersizliklerini en alt düzeye indirirken yeteneklerini geliştirerek potansiyellerini en üst düzeye çıkarırlar (Turgut, Salar, Aksakallı ve Gürbüz, 2016). Yukarıda ifade edilen amaçlar doğrultusunda ülkemizin eğitim sistemi özel gereksinimli öğrencilerin tüm ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan hizmet türleri geliştirmektedir (Yılmaz ve Demir, 2020). Bu bağlamda çalışmaların süreklilik göstermesi ve akabinde destek hizmetlerinin güçlendirilmesi önemli görülmektedir.

2.3. Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimi

Neredeyse insanlık tarihiyle eş değer olmasına rağmen engellilik kavramı birçok kavramsal değişiklik ile beraber çok yakın bir tarihte engelli eğitimi kavramını ortaya çıkarmıştır. Ortaya çıkan engelli eğitimi kavramı ile günümüz eğitiminde vazgeçilmez bir unsur haline gelmiştir (Çitil, 2020). Engelli olarak ifade edilen özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için tipik gelişim gösteren bireylerde olduğu gibi Anayasal haklar verilmelidir (Kaya, 2019). İfade edilen gelişmeler ile beraber özel gereksinimli bireylerin haklarının ve özel eğitim kavramını toplum tarafından bilinir hale getirilmesi önemlidir (Yıldırım ve Erdem, 2017).

Ülkemizde özel gereksinimli bireylerin eğitimleri yetersizlik düzeylerine göre farklılaştırılmış kurumlarda yapılmaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre *“En az sınırlandırılmış eğitim ortamı; özel gereksinimli bireyin seviyesine uygun mesleki bilgi, beceri ve akademik becerileri kazandırmak ve topluma uyumunu kolaylaştırmaya yönelik öz bakım, sosyal uyum, dil ve iletişim alanlarına ait davranışları kazandırabilmek için yetersizliği olmayan akranları ile bir arada olmasını sağlayan ve ihtiyacı olan destek eğitim hizmetlerinin de verildiği eğitim ortamı”* olarak belirtilmiştir (MEB, 2018). Özel gereksinimli öğrenciler yapılan değerlendirme neticesinde kendilerine uygun en az

sınırlayıcı eğitim ortamlarına yönlendirilir. Culatta ve Thompkins (1999), en az sınırlayıcı öğrenme ortamını akran sayısı ve en az destek sağlanan ortamlardan kısıtlı akran ve en fazla destek sayılarının belirlenerek sıralanması gerektiğini ifade etmiştir (Akt. Aral ve Gürsoy, 2007).



Şekil 1. Özel Eğitimde Eğitim Ortamları

Sucuoğlu (1994), Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Birimi'ne başvuran ve üniversite hastanelerine başvuru yapan zihinsel özürlü ve otistik çocuklar ve aileleri üzerinde yaptığı bir araştırmada “anne-baba eğitim programının” annelerin çocuklarını eğitime becerilerinin ve materyal kullanma ile eğitim ortamlarını hazırlama yeteneklerinin üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

2.3.1. Evde Sunulan Eğitim Hizmetleri

Ülkemizde ve dünya genelinde, doğuştan ya da sonradan bireyin günlük yaşantısında meydana gelen kaza veya hastalıklar gibi çeşitli sebeplerle özel gereksinim duyan bireylerin eğitimi, sosyal devlet anlayışının temel unsurlarından biri olarak büyük bir önem taşımaktadır. Modern tüm ülkeler, özel gereksinimli bireyleri sosyallik açısından desteklemek ve topluma entegre bir kişi yapmak için eğitimine gereken önemi vermektedir. Bu doğrultuda, bu ülkeler, yetersizlikleri nedeniyle geleneksel eğitim kurumlarında eğitime katılamayan özel gereksinimli öğrenciler için yeni ve etkili

çözümler arayışına girmiştir (Kara, 2017). Sosyal devlet prensibine istinaden bu girişimlerden biri de evde eğitim hizmetleridir. Millî Eğitim Bakanlığı Evde Eğitim Hizmetleri Kılavuzu kitapçığına (2015) göre evde eğitim hizmeti; “*Sağlık problemleri nedeniyle örgün eğitim kurumlarından doğrudan yararlanamayacak durumda olduğunu sağlık raporu ile belgelendiren okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için evde sunulan eğitim hizmetidir*” (MEB, 2015a). Evde eğitim hizmetleri, sağlık problemleri nedeniyle örgün eğitim kurumlarında eğitim almayacak öğrencilere evlerinde sunulan bir eğitim şeklidir. Bu hizmetten örgün eğitim kurumlarından en az dört ay süreyle yararlanamayacağını sağlık raporu ile belgelendiren öğrenciler yararlanmaktadır (MEB, 2015b).

Susam, Demir ve Şahin (2019) yaptıkları bir araştırmada sağlık açısından olan rahatsızlıkları nedeniyle örgün eğitime katılamayan öğrencilere yönelik sunulan evde eğitim hizmetlerinin öğrenci açısından genel olarak faydalı olduğu sonucuna varmışlardır. Ancak, evde eğitim hizmetlerinin sunumu sırasında yeterli ders materyallerinin etkin bir şekilde kullanılamaması ve eğitim ortamının fiziksel koşullarının yetersizliği, eğitim hizmetini olumsuz etkilemiştir. Susam ve diğerlerinin (2018) gerçekleştirdiği bir araştırmada ise evde eğitim hizmetlerinin ebeveynler açısından da olumlu görüldüğü ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde Yıldırım ve diğerleri (2015), yaptıkları araştırmada ailelerin bu eğitim hizmetini son derece gerekli bulduklarını ve öğretmenlerden memnun olduklarını belirtmişlerdir.

2.3.2. Hastanede Sağlanan Eğitim Hizmetleri

Uzun süreli tedavi gereksinimi oluşturan hastalıklar, bireyin eğitim-öğretim yaşantısını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu süreçte hastalıkların gerek doğuştan olması gerekse yaşantı hayatında oluşması, bireyin eğitim serüvenini etkilemektedir. Bu durumun etkisini minimize etmek için sosyal devlet prensibi gereğince bireylere tedavi gördüğü ortamda verilen eğitim hizmetidir. Tıbbi rahatsızlıkları nedeniyle tedavisi boyunca örgün eğitime katılamayan bireyler için sunulan bir eğitim hizmetidir. Bireyin hastalık açısından tehlike durumunun ortadan kalkması ile okul eğitimine ve ortamına uyum sağlayabilecek duruma gelmesi durumunda birey, kaynaştırma eğitimine de alınabilir (Bolat, 2018). Örgün eğitim sırasında hastanede tedavi hizmeti alan öğrenciler, bu durumdan dolayı yaşitlarına göre büyük bir eksiklik yaşamakta ve bu öğrencilerin psikolojik olarak etkilendikleri görülmektedir. Bu sebeple hastane tedavisi devam eden öğrencilerin rutin eğitim öğretim yaşantılarına devam etmeleri çok önemlidir (Gültekin

ve Baran, 2005). Uzun süreli tedavi gereksinimi oluşturan rahatsızlığı nedeniyle hastanede tedavi gören öğrencilerin sosyal, eğitimsel ve psikolojik dezavantajlarını ortadan kaldırmak son derece önemlidir (Er, 2006).

2.4. Öğretmen Adaylarının Tutumlarının Önemi ve Etkileri

Günümüzde eğitimde fırsat eşitliğini sağlama amacıyla, özel gereksinimi olan bireyler eğitim ortamlarında daha fazla yer almaktadır. Sınıflarda özel eğitim ihtiyacı bulunan öğrencilerin varlığı, öğretmenlerin sınıf düzeni ve yöntemlerinde değişikliklere uyum sağlamalarını ve yeniliklere açık olmalarını zorunlu kılmaktadır. Öğretmenler, özel gereksinimli bir öğrencinin sınıflarında bulunacağını öğrendiklerinde, bu duruma karşı olumlu ya da olumsuz bir yaklaşım geliştirebilirler. Özel gereksinimli çocuklar, "bedensel, zihinsel, duygusal ya da sosyal yönlerden normalin dışında özelliklere sahip olmaları sebebiyle standart eğitim hizmetlerinden yeterince faydalanamayan bireyler" olarak tanımlanmaktadır (Enç, Çağlar ve Özsoy, 1987). Bu öğrencilerin eğitimi ise, öğretmenlerin yalnızca özel eğitimle ilgili bilgi ve becerilere değil, aynı zamanda duyarlılık, anlayış, sabır ve bilgi birikimine de sahip olmalarını gerektiren bir süreçtir (Ferguson ve Ralph, 1996; Garner, 1996).

Özel gereksinimli bireylerle kaynaştırma eğitimi aracılığıyla etkileşimde bulunan eğitimcilerin, bu bireylere yönelik tutumları, özel eğitime dair genel tutumlarını da belirlemektedir. Eğitimcinin özel gereksinimli çocuklara karşı olumlu bir tutum sergilemesi, sadece bu çocuklar için değil, aynı zamanda normal gelişim gösteren çocuklar için de büyük önem taşır (Temel, 2000). Vaz ve çalışma arkadaşlarının (2016) belirttiği gibi, öğretmenlerin özel eğitime yönelik tutumları, genellikle belirli bir ideolojik yaklaşımdan ziyade, özel eğitimin uygulanabilirliğine dair pratik kaygılardan kaynaklanmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin eşit fırsatlardan yararlanabilmesi için en az kısıtlayıcı ortamların önem kazandığı günümüzde, öğretmenlerin tutumları bu bireylerin akademik ve sosyal becerilerinin gelişimi açısından hayati bir öneme sahiptir (Sarı ve Saygın, 2001). Özel gereksinimli öğrenciler, normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada bulunarak, en az kısıtlayıcı ortam olarak tanımlanan kaynaştırma programlarına dâhil edilmektedir.

Eripek'in (2007) belirttiği üzere, özel gereksinimi olan bireyler, kendilerine sunulan destekleyici hizmetlerle birlikte normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı sınıf ortamında eğitim görmektedir. Özel eğitimin başarısında ve uzun vadeli etkisinde

öğretmenlerin tutumları kilit bir role sahiptir. Bu çerçevede, öğretmen tutumlarının özel eğitimin başarısıyla doğrudan ilişkili olduğu görüşü günümüzde de önemini korumaktadır (Atay, 1995). Öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ve sosyalleşme süreçlerinde merkezi bir rol oynarlar (Rizzo, 1985). Shapiro'ya (1999) göre, öğretmenlerin tutumları sınıf içindeki etkinliklerde hem kendi davranışlarını hem de öğrencilerinden olan beklentilerini etkiler. Bu nedenle, öğretmenlerin tutumları, öğrencilerin bilişsel ve sosyal yeteneklerinin gelişiminde belirleyici bir etki yaratır (Alexandre ve Strain, 1978). Cüceloğlu (1996) ise tutumları, uzun süreli ve organize bir şekilde yapılandırılmış duygusal, düşünsel ve davranışsal eğilimler olarak tanımlamaktadır.

Bizer, Barden ve Petty'ye (2003) göre, tutumlar bilişsel, duygusal ve davranışsal yönlerden oluşan ve genellikle sabit kalan yapılar olarak tanımlanabilir. Petty ve Cacioppo (1996) ise tutumların, bireylerin inanç ve davranışlarının bir sonucu olarak ortaya çıktığını belirtmiştir (Akt: Kösterlioğlu, 2013). İnceoğlu (2010) ve Tavşancıl (2014), tutumları, bireylerin olaylar, kişiler veya nesnelere karşı geliştirdiği düşünce ve duyguların bir yansıması olarak ifade eder. Bununla birlikte, tutumlar, bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarını biçimlendiren temel eğilimler olarak da değerlendirilebilir (Ardıç, 2012). Tutumlar doğuştan gelmez; bireyler bu yapıları öğrenme yoluyla kazanır. Özel gereksinimli bireylerle ilgili tutumlar ise, bu bireylerin sahip oldukları engellere karşı toplumda yerleşmiş olan inanç, his ve davranış biçimlerini ifade eder (Özyürek, 2013).

Bandura'nın (1986) çalışmaları, bireylerin davranışları ile inanç ve tutumları arasında güçlü bir bağlantı bulunduğunu vurgulamaktadır; tutumların hem gözle görülebilen hem de fark edilmeyen davranışların temelinde yer aldığına dikkat çekilmiştir. Literatürde yapılan araştırmalar, öğretmenlerin tutum ve davranışlarının öğrenciler üzerinde kayda değer bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Atıcı, 2014; Aydın ve Tekneci, 2013; Çapa ve Çil, 2000; Genç, 2016a; Genç, 2016b; Yiğiter, 2005; Çelik, 2011; Temizkan, 2008). Aynı zamanda, bireylerin deneyimlerle birlikte tutumlarını değiştirebildiği ve yeni bir bakış açısına uyum sağlayabildiği ifade edilmektedir (Akyıldız, 2017). Tutum değişikliği üzerine yapılan araştırmalar, etkileşim ve bilgi paylaşımının bu süreçte belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir (Özyürek, 2006).

Toplumsal gelişmişlik düzeyinin artmasıyla birlikte farklılıklara duyulan saygının da artması beklenir. Ancak, ne yazık ki Türkiye ve dünyanın birçok ülkesinde, farklılıkları nedeniyle olumsuz tutumlara maruz kalan bireylerle ilgili haberler sıkça karşımıza çıkmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin eğitim sürecine ve topluma dahil olmaya çalışırken, karşılaşmaları gereken en olumlu tutum, öğretmenlerinden gelmelidir. Bu nedenle, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının incelenmesi, alandaki önemli bir boşluğu doldurabilir (Pesen ve Demirhan, 2021).

2.4.1. Tutum Kavramı

Kişilerin dışarıya karşı sergilemiş olduğu kişisel davranışları incelerken davranışın şekillendiricilerinden biri olan tutumun araştırmaya değer nitelikte olduğu düşünülmektedir. Tutumlar sosyal algılarımızın haricinde davranışlarımız üzerinde de etki yaratır. Tutum, bireyin psikolojik nesnelere karşı sürekli olarak düşünce, duygu ve davranışlar geliştirdiği bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 1999). Tutumlar, bireylerin olaylara, nesnelere veya kişilere dair olumlu ya da olumsuz görüşlerini yansıtan ifadeler olarak tanımlanabilir. Bu, bir kişinin belirli bir konuya yönelik duygusal tepkisini ortaya koyar (Robbins, 1994). Tutumlar, görüşler, değerler ve inançlarla karşılaştırıldığında farklı özelliklere sahiptir. Tutumlar, çeşitlilik gösterir. Her ne kadar tutum ve görüşler benzer özellikler taşısa da, genellenebilirlik düzeyi ve ölçüm yöntemleri açısından görüşler, tutumlardan ayrılmaktadır. Görüş, bireyin yaşantısal hayatında oluşan belirli bir durum ya da olaya istinaden gösterdiği kişisel tepkiyi ifade ederken; tutumlar ise bireyin etkisi daha geniş bir olay ya da insan grubuna yönelik tutumlarını etkileyen daha genel bir yaklaşımı temsil eder. İnsanlar, görüşlerinin farkında olabilirler ancak tutumlarının tam olarak ne olduğunu her zaman bilmeyebilirler (Tezbaşaran, 1997). Tutumlar, değerlere kıyasla farklılık gösterir çünkü değerler daha geniş ve kapsamlı bir kavramdır. Değerler çoğunlukla doğruluk, arzu edilen nitelikler veya ahlaki ilkelerle ilişkilidir. Değerler, çatışan davranışsal durumların kişisel veya sosyal olarak hangi şekilde tercih edilebileceğine dair inançları yansıtır (Robbins, 1994). İnançlar, insanların dünyanın bireysel yönlerine ilişkin algıları ve tanımları tarafından oluşturulan sürekli duygu ağlarıdır. Çoğu durumda inançlar kişisel ilkelerin kaynağıdır. İnsanlar bilgilerini, görüşlerini ve inançlarını ortaya çıkarmak istediklerinde bunu eylem ve tutumlarıyla yaparlar (Eren, 2000).

Bir eğilimin tutum olarak sayılabilmesi için ise temel şart zihinsel bir değerlendirmenin olmasıdır. Tutum kavramı örgütsel davranış araştırmalarında üzerine

yoğunlaşıl原因 temel temalardan biridir. Bu durum, tutum ile davranış arasındaki bağın etkisiyle açıklanabilir. Kağıtçıbaşı (1999) çevresel faktörlerin tutumlarla etkileşerek belirli bir davranışı tetiklediğini ortaya koyan araştırmaların bulunduğunu belirtmiştir (Kunter, Wilkins, Yarrow, 1952; La Piere, 1934). Bir kişinin bir nesneye ya da uyaranlara karşı olan tutumunu anladığımızda, o kişinin bu uyaranlara yönelik davranışlarını öngörebiliriz. Bu durum uygulamada aşırı ehemmiyetlidir.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum

Mesleki eğitim, bireyin iş yaşantısında oluşan davranışlarını belirlemek için belirli bir dizi eğitim içerir. Öğretmen yetiştirme programları öğrencilerin mesleki davranışlarını daha etkin hale getirmek gayesiyle bilgi, duygu ve becerilerin aktarımına yönelik çeşitli çalışmalar yapmaktadır (Şişman ve Acat, 2003). Öğretmenlik mesleğine adım atan bireylerin bu mesleğin gerekliliklerini daha etkin bir şekilde yerine getirebilmeleri için öncelikle mesleğe karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri şarttır

Öğretmen yetiştirme derslerinde, öğrencilerin mesleğe yönelik tutumlarının belirlenmesi önemli bir yer tutar. Bu, öğrencilerin eğitim süreçleri boyunca nasıl bir tutum geliştirmeleri gerektiği konusunda onlara bilgi sunar. İnsanlar, farklı durumlar ve uyaranlara karşı çeşitlilik gösteren tutumlar sergileyebilirler. Bir bireyin yaşamı boyunca, yaşadığı deneyimler, ebeveynlerinin etkisi, arkadaşlık ilişkileri, kitle iletişim araçları ve başkalarının önerileri gibi birçok faktör, çevresinde bir tutumun nesnesi olabilecek unsurlara yönelik farklı tutumlar geliştirmesine neden olabilir. Ancak, örgütsel davranış bilimi esasen iş hayatıyla ilgili sınırlı sayıda tutum üzerinde durur. Bu tutumlar arasında iş tatmini, işe ilgi ve örgütsel bağlılık öne çıkmaktadır. İş tatmini yüksek olan bireyler işe yönelik olumlu bir tutum sergilerler (Şimşir ve Seyran,2020).

Yaptıkları işten memnun olmayan kişilerin, işlerine yönelik olumsuz bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Başka bir deyişle, işe karşı duyulan tutum, iş tatmini ve işe bağlılığın önemli bir bileşenidir (Robbins, 1994). Bu çerçevede, öğretmenlik mesleği gönüllülük, sevgi, merhamet ve sabır gerektiren bir uğraş olarak öne çıkmaktadır. Osmanlı eğitim sisteminin önemli düşünürlerinden Sadi Şirazi de, ilkokul çağındaki çocukların merhametli ve sabırlı bir öğretmene yönlendirilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir (Gürhan ve Çiftçi, 2021).

2.4.2. Öğretmen Tutumlarının Öğrenci Başarısına Etkisi

Eğitim, bireylerin yaşantıları aracılığıyla davranışlarında istenilen yönde değişim sağlama sürecidir (Demirel, 2002). Bu süreç, bireylere sürekli olarak istenilen davranışları kazandırmayı hedefler (Ertürk, 1979). Öğretim ise, belirli bir bilgi alanını öğrencilere aktarma ve onları bu bilgiyle yönlendirme sürecidir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997). Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde yürütülmesi, öğretmenlerin sorumluluğundadır. Tutumlar, bireylerin gruplara, olaylara veya durumlara karşı kişisel seçimlerini etkileyen içsel durumları ifade eder (Senemoğlu, 2011). Bu bağlamda, öğretmenler öğrenciler için rehberlik eden, yol gösterici bir rol üstlenir.

Öğretmenlerin ilgi, tutum, uyguladıkları yöntem ve teknikler ile yönetim becerileri, öğrenci başarısını ve öğretim sürecini doğrudan etkiler (Erden, 2021). Öğrencilerin ders başarısını belirleyen en kritik faktörlerden biri, öğretmenlerin sınıf içindeki tutum ve davranışlarıdır (Özdaş, 2019). Ayrıca, öğretmenlerin okullarına ve öğrencilere karşı sergiledikleri tutumlar, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde belirleyici bir rol oynar.

Öğretmenlerin okul ve öğrencilere karşı sergiledikleri tutumlar, öğrencilerin başarısını doğrudan etkiler. Olumlu tutumlar, öğrencileri başarıya teşvik ederken, olumsuz tutumlar başarının önündeki engellerden biri olabilir. Öğretmenler, sınıf içi etkinlikleri içten bir şekilde hazırlamalı ve uygulamalıdır; bu yaklaşım, öğrencilere rol model olma fırsatı tanır (Küçükahmet, 2017). Öğretmenler, istedikleri davranışları önce kendileri sergileyerek, öğrencilerin derse ve öğretmenlerine karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlar ve bu da ders başarılarının artmasına yardımcı olabilir. Şahin'e (2011) göre, öğretmenler öğrencilerini her koşulda iyi tanımalı, onlara sevgi göstermeli ve bu sevgiyi içtenlikle ifade etmelidir. Ayrıca, öğretmenler bilgiyi sadece aktarıcı değil, aynı zamanda bilgiye ulaştıran bir rehber olarak rol oynamalıdır.

Öğretmenler, öğrencilerin ders başarılarını artırmak için olumlu bir sınıf iklimi oluşturmakla başlamalıdır. Eğitimin amaçladığı davranışlar, okul içindeki sınıf ortamında geliştirilir (Başar, 2011). Sınıf içi kuralların öğrencilerle birlikte belirlenmesi, bu kuralların işlevselliğini artırır ve uyum sürecini kolaylaştırır. Öğretmenlerin zamanında ve uygun şekilde çeşitli pekiştireçler kullanması, öğrencilerin motivasyonunu desteklerken, pekiştireçlerin aşırı kullanımı olumsuz etkileri azaltabilir. Etkili bir sınıf yönetimi, sınıf kurallarının yıl başında öğretmen ve öğrenciler tarafından ortaklaşa belirlenmesine dayanır. Bu ortak oluşturma süreci, öğrencilerin kurallara uyum

sağlamasını kolaylaştırır (Gündüz ve Can, 2013). Sınıf içindeki öğretim sürecini şekillendiren en önemli faktör ise öğretmendir (Şevik, 2014).

Öğretmenlerin sınıf içindeki tutumları, öğrenciler üzerinde önemli bir etki oluşturur. Öğretmenler, öğrencileri ailelerinden ve yakın çevrelerinden daha fazla etkileyebilirler. Etkili bir öğretmenin öğrenci üzerindeki etkileri de genellikle daha kapsamlıdır (Başaran, 2008). Sürekli yüksek beklentiler içinde olmak, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal yetilerini olumsuz yönde etkileyebilir; bu durum, öğrencilerin kendilerini yetersiz ve değersiz hissetmelerine yol açarak ders başarılarının düşmesine neden olabilir. Etkili sınıf yönetimi, yapılan etkinliklerin amacına ulaşmasını destekler ve öğretmenlerin sınıf içinde karşılaşabilecekleri pek çok sorunu önler. Yeterli sınıf yönetimi becerisine sahip bir öğretmen, hem kendi işini hem de öğrencilerini daha bağımsız bir şekilde yönetebilir (Aydın, 2004). Öğretmenler, sınıf yönetiminde tepkisel ve önlemsel yaklaşımlar yerine, gelişimsel bir bakış açısını benimsemelidir. Ders içi etkinliklerde öğrencilerin yaş ve gelişim dönemi özellikleri ile bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır.

Her öğrencinin aynı hız ve düzeyde öğrenmesi beklenemez; aksi takdirde bireysel farklılıklar görmezden gelinmiş olur. Öğrencilerin kendilerine özgü öğrenme biçimleri ve hazırbulunuşluk seviyeleri vardır. Bu nedenle, öğretmenlerin ders planlarını öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun şekilde düzenlemeleri önemlidir. Öğrencilere seviyelerine uygun görevler ve sorumluluklar verilmesi, onların hedeflenen öğrenme kazanımlarına ulaşmalarını kolaylaştırmanın yanı sıra, disiplin sorunlarını azaltarak derslerdeki başarılarını artıracaktır (Aktepe, 2005).

Öğretmenlerin sınıfta etkili iletişim becerilerini kullanması ve bu becerileri sürekli olarak geliştirmesi, olumlu bir sınıf ortamı yaratmalarına büyük katkı sağlar. Öğrenciler, sevdikleri öğretmenleri rol model olarak derslere daha fazla ilgi gösterir ve bu durum, başarılarını artırabilir. Öğretmenler yalnızca alan bilgileriyle değil, davranışlarıyla da öğrencilere örnek olmalıdır. Bu, öğrencilerin olumlu tutumlar kazanmalarına ve etkili iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca, öğretmenler, iletişim becerilerini kullanarak öğrencileri motive etmeli ve derslere katılımlarını artırmalıdır (Aktepe, 2005).

Öğrenciler, sevdikleri öğretmenlerin derslerine karşı daha olumlu bir tutum sergilerler (Gurbetoğlu ve Tomakin, 2011). Sınıf ortamında öğretmenlerin dikkat etmesi gereken önemli bir nokta, kullandıkları dilin niteliğidir. Öğrencileri eleştiren "sen dili"

yerine, "ben dili" kullanmak çok daha etkili olabilir. Eğer öğretmen sürekli "sen" dili kullanıyorsa, bu öğrenciyle iletişimi zedeleyebilir ve ilgiyi kaybetmesine neden olabilir. Öte yandan, "ben dili" kullanarak iletişim kuran öğretmen, öğrencinin ve başarılarının yanında olur. Bu yaklaşım, öğretmenin yargılamak yerine anlamaya ve anlaşılmaya yönelik bir tutum sergilemesini sağlar. Böylece, hem iletişim kalitesi artar hem de öğrenci başarısı istenen düzeye ulaşır.

Öğretmenlerin sınıf içinde demokratik bir ortam oluşturması, öğrencilerle etkili iletişim kurabilmelerine olanak tanır. Bu ortamda, farklı ve yaratıcı fikirler ortaya çıkabilir ve öğrenciler tartışarak birbirlerinden öğrenme fırsatı bulurlar (Duman vd., 2003; aktaran Bayram vd., 2018). Ancak, öğrencilere sürekli olarak yüksek beklentilerde bulunmak, onların bilişsel ve duyuşsal yetilerini olumsuz etkileyebilir. Bu durum, öğrencilerin kendilerini yetersiz ve değersiz hissetmelerine yol açarak, ders başarılarının düşmesine neden olabilir. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri yürütürken karşılaştıkları zorluklar, çeşitli nedenlerle aksayabilir. Bu nedenle, sınıftaki disiplin sorunlarının ve diğer problemlerinin temel nedenlerinin araştırılması ve etkili çözümler üretilmesi, derslerin verimli bir şekilde yürütülmesi için büyük önem taşır.

Öğretmenler, modern sınıf yönetim yaklaşımlarını benimseyerek ve uygun öğrenme ortamları oluşturarak sınıf içindeki etkinliklerin etkinliğini artırabilirler (Sirkeci, 2010). Sınıf yönetiminin başarısında öğretmenlerin tutum ve davranışları kritik bir rol oynamaktadır. Etkili bir öğretmen, yalnızca kuralları uygulamakla kalmaz, aynı zamanda bu kuralların hangi zamanlarda ve hangi koşullarda uygulanmasının ne gibi etkiler doğurduğunu da bilmelidir. Gerçekten etkili bir öğretmen, planlama aşamasına önem verir, çeşitli yöntem ve teknikleri kullanır ve etkili bir iletişim kurar. Öğretmenlerin sınıf içindeki başarıları, yapılması gereken işleri etkili bir şekilde yerine getirebilmeleriyle doğrudan ilişkilidir. Etkililik, sadece niteliği değil, aynı zamanda uygulama süreçlerini de kapsar (Şahin, 2011).

Öğretmenlerin sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte oluşturması, sınıf yönetiminde daha etkili olmalarına katkıda bulunur. Kurallar öncelikle öğretmenler tarafından uygulanarak örnek teşkil edilmeli, ardından öğrencilere bu kuralların benimsetilmesine özen gösterilmelidir (Ağaoğlu, 2002). Öğrenciler, öğretmenlerin sınıf içindeki iletişim tarzı, giyim kuşamı, hitap biçimi ve adil davranışları gibi resmi programlarda yer almayan pek çok kişisel davranış ve sembolden etkilenir. Bu etki bazen resmi programların ötesine geçebilir. Bu tür etkiler açıkça ifade edilmemiş ve yazılı olarak belirtilmemiş kurallar

çerçevesinde ortaya çıkan örtük program olarak adlandırılır (Tezcan, 2003; Yüksel, 2002a, 2002b). Örneğin, öğrenciler öğretmenlerin derste uyumlu ve söz dinleyen öğrencilere daha yüksek not verme eğiliminde olduğunu düşünebilirler.

Örtük program, okulda uygulanan resmi müfredatın ötesinde, öğrencilerin bilinçli veya bilinçsiz olarak edindiği davranış ve kazanımları ifade eder. Bu program aracılığıyla öğrenciler, sosyal beceriler ve toplumsallaşma süreçlerinde önemli kazanımlar elde ederler (Yüksel, 2002a, 2004). Öğretmenlerin disiplin anlayışları, adil davranışları, kişisel görünüşleri (örneğin, sakal ve bıyık bırakma, giyim tercihleri) ve kullandıkları rozetler ve semboller, öğrencilerin tutumları üzerinde etkili olabilir. Öğrenciler, öğretmenlerinin bu tür resmi olmayan ve kişisel etkileşimlerinden etkilenmektedirler. Bu nedenle, öğretmenler, öğrencilerinin örtük programdan etkileneceğini göz önünde bulundurarak, onların yaşam becerilerini geliştirirken çağdaş ve bilimsel bakış açıları kazanmalarını destekleyecek şekilde davranmalıdırlar.

Öğretmenlerin, öğrencilerin öz yeterlik algılarını olumlu yönde geliştirmek için gösterecekleri çaba, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırarak başarılarını kolaylaştıracaktır. İş birlikli öğrenme ve probleme dayalı öğrenme gibi yöntemler, öğrencilerin öz yeterlik algılarını güçlendirmek için etkili stratejilerdir (Senemoğlu, 2012). Kendini değerli hisseden öğrenciler, derslere karşı daha olumlu bir tutum sergileyecek ve başarıları genellikle artacaktır. Çağdaş eğitim anlayışına göre öğretmenler, bilgi aktaran değil, deneyim yaşatan bireylerdir. Öğrencilerin sadece bilgi tekrarına ve ezbere yönelmesi yerine, bilgiyi zihinde yapılandırmalarını ve önceki öğrenmeler üzerine inşa etmelerini sağlamalıdırlar. Öğretmenler, buluş yoluyla stratejiler geliştirmeli, araştırma ve inceleme yapmalı, iş birlikli öğrenme ve yapılandırmacı yaklaşımlar benimsemelidirler (Köksal, 2016). Ayrıca, gelişen teknolojiden haberdar olmalı ve derslerinde bilgi teknolojilerini etkin bir şekilde kullanmaya özen göstermelidirler.

Bilgi teknolojilerini etkin bir şekilde kullanan öğretmenler, çağdaş bilgi toplumunda öğrencilerin modern yaşam gereksinimlerine uyum sağlamalarına önemli katkılarda bulunurlar. İnternet tabanlı öğretim yöntemlerini uygulayarak, öğretmenler hem sınıf içi hem de uzaktan eğitim ortamlarında öğretimi daha etkili hale getirebilirler (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003). Bu uygulamalar, öğrencilerin derslere olan ilgilerini artırarak, akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebilir.

Öğretmenler, öğrencilere düşünmeyi, eleştirel bakış açısını, sorgulama yeteneğini, sevgiyi, paylaşımı ve demokratik tutumları aşılamalıdır. Bu beceriler, öğrencilerin yalnızca ders başarılarını artırmakla kalmaz, aynı zamanda hayatları boyunca başarılı olmalarını da destekler (Gibson ve White, 2000). Bu nedenle, öğretmenlerin sınıf içi tutumlarının öğrencilerin başarıları üzerindeki etkilerini inceleyen bir araştırmanın yapılması, hem öğretmen tutumlarının olumlu etkilerini ortaya koymak hem de mesleğe yeni adım atan öğretmenlere yol göstermek açısından büyük önem taşımaktadır (Şahin, 2011).

2.4.3. Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Eğitim

Özel Gereksinimli Bireyler

Çevremizdeki çocuklar, birbirinden farklı yetenekler ve özelliklerle dünyaya gelirler. Kimi çocuklar normal gelişim sergilerken, kimileri ise özel eğitim gereksinimleriyle öne çıkar ve bu doğrultuda desteklenmeleri gerekir.

Normal gelişim gösteren çocuklar, belirli bilişsel ve duyuşsal özelliklerde genellikle benzerlikler sergiler. Bu çocuklar, gelişimsel görevler açısından büyük farklılıklar göstermez ve genel eğitim hizmetlerinden ciddi bir sorun yaşamadan, beklenen ölçüde yararlanabilirler. Ancak, bazı çocuklar, bedensel özellikleri veya öğrenme yetenekleriyle akranlarından ayrılır. Bu farklılıklar, onların gelişim alanlarında normların dışında kalmasına ve bu nedenle ya daha ileri ya da daha geride olmalarına yol açabilir. Bu tür çocuklar, genel eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamayarak, bireyselleştirilmiş eğitim programlarına ihtiyaç duyarlar. Bu çocuklar, genellikle "özel eğitim gereksinimi olan" ya da "özel gereksinimli" bireyler olarak adlandırılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise "özel eğitim ihtiyacı olan bireyler" ifadesi kullanılmaktadır. Tanımlara göre, bu bireyler, "bireysel ve gelişimsel özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından belirgin bir farklılık gösteren kişiler" olarak tanımlanmıştır (Eripek, 2007).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamesi'ne göre, özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler, "bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri bakımından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren kişiler" şeklinde tanımlanmaktadır (Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 1997). Özel gereksinimli bireyler, engelli veya özürlü olma durumlarıyla ya da üstün zekâ veya yetenekleriyle, normal gelişim gösteren bireylerden farklı ihtiyaçlara sahip olabilirler. Bu

bireylerin belirlenmesinde, yetersizlik, engel ve zedelenme gibi kavramların temel alındığı da bilinmektedir (Eripek, 2007).

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) yetersizliği, “sağlık açısından fiziksel yapı ve fonksiyonlardaki eksiklik veya anormallik” olarak tanımlamıştır. Bir görevi başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli olan yeterliliğe sahip olmamak veya sınırlı kapasite ile belirli görevleri yerine getirebilmek de yetersizlik olarak kabul edilir. Özel gereksinimli çocukların büyük bir kısmında çeşitli yetersizlikler gözlemlenebilir. Bu çocuklar, akranları gibi belirli davranışları sergileyemeyebilir, bazı hareketleri yapmakta zorluk çekebilirler. Ayrıca, bazıları akranları gibi göremeyebilir, işitemeyebilir ya da konuşamayabilir. Ancak, üstün zekâlı ve yetenekli çocukları tanımlarken yetersizlik kavramı kullanılmaz. Bu nedenle, yetersizlik kavramının, özel eğitim gereksinimi olan çocuk kavramına göre daha dar kapsamlı olduğu söylenebilir (Eripek, 2007).

Yetersizliklerin çoğu, çevresel düzenlemelerle ortadan kaldırılabilir. Ancak, yetersizliklerin çevrenin beklentileriyle etkileşime girerek birey için ağır bir yük haline gelebileceği de belirtilmiştir (Ataman, 2003). Yetersizliğe sahip bireyler, çevreleriyle sağlıklı iletişim kurmakta zorluk yaşayabilir. Bu iletişim sorunları, engel olarak tanımlanır. Başka bir bakış açısına göre engel, bireyin sahip olduğu yetersizlik nedeniyle toplumun beklentilerini karşılayamaması ve bu durumun sonucunda uyumsuz davranışlar sergilemesi olarak görülür. Yaşamın gereklerini sağlıklı bir şekilde yerine getirememesi durumu ise sınırlılık olarak ifade edilir (Cavkaytar ve Diken, 2005:7).

Yetersizliklerin bazı durumlarda engellere yol açabileceği ifade edilmiştir. Örneğin, konuşma güçlüğü çeken bir öğrenci, Türkçe dersinde sesli okuma yaparken zorlanabilir; ancak beden eğitimi dersinde herhangi bir sorun yaşamaz. Bu durumda, yetersizliklerin engele dönüşmesini önlemek için gerekli önleyici tedbirlerin alınması önemlidir. Ayrıca, yetersizliğe sahip bireylerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceriler, seviyelerine uygun özel eğitim programları aracılığıyla kazandırılmalıdır. Yetersizliği olan bireylerin yakın çevresinde yapılacak küçük düzenlemelerle, yetersizliklerinin engele dönüşmesi engellenebilir (Kırcaali İftar, 1998:4).

Yetersizlik durumuna neden olabilecek bir diğer unsur ise zedelenmedir. Zedelenme, fizyolojik ya da bedensel özelliklerde meydana gelen kayıpları ifade eder ve bu kayıplar, doğum öncesi, doğum sırasında veya doğum sonrasında ortaya çıkan içsel ya da dışsal faktörlerden kaynaklanabilir. Zedelenme sonucunda bireylerde, fizyolojik ve bedensel işlevlerde geçici ya da kalıcı bozukluklar görülebilir (Ataman, 2003:14).

Ülkemizde, altı aylık yaşını dolduran her çocuk eğitim ve öğretim hizmetlerinden yararlanma hakkına sahiptir. Bu çocuklar, yaşlarına uygun eğitim programlarından ve sosyal destek hizmetlerinden faydalanabilirler. Normal gelişim gösteren çocuklar arasında bilişsel, duyuşsal ve motor gelişim açısından belirgin farklılıklar gözlemlenmemekte ve bu çocuklar genellikle genel eğitim hizmetlerinden sorun yaşamadan yararlanmaktadırlar. Ancak, her çocuğun bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim özellikleri aynı değildir. Bazı çocuklar, akranlarına göre bu alanlarda daha düşük performans sergileyebilir ve bu durum, genel eğitim hizmetlerinden yeterince faydalanmalarını engelleyebilir. Bu çocuklar özel eğitim ihtiyaçları nedeniyle desteklenmelidir. Ülkemizde, özel eğitim okulları ve rehabilitasyon merkezleri, özel gereksinimli çocuklar için gerekli eğitim ve sosyal destek hizmetlerini sunmaktadır (Korucu, 2005:3).

Özel eğitim gereksinimi olan çocuklar, sıklıkla farklı yetersizliklerle karşılaşabilmektedir. Bu durum, görme, işitme ve hareket fonksiyonlarının, normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha kısıtlı olmasına neden olabilir. Bu çocuklar, genel eğitim hizmetlerinden diğer öğrenciler kadar yararlanamayabilir ve ihtiyaçlarına uygun şekilde tasarlanmış özel eğitim programlarına katılmaları gerekebilir. Özel gereksinimi olan çocuklar için kullanılan ifadeler arasında engelli, özürlü, yetersizlikten etkilenmiş ve özel eğitim gereksinimli bireyler yer almaktadır. Bunun yanı sıra, bu bireyleri tanımlamak için özel eğitime muhtaç ve sakat gibi terimlere de rastlanmaktadır. Bu bireylerin sınıflandırılmasında literatürde belirtilen başlıca kategoriler şunlardır (Eripek, Özyürek ve Özsoy, 1996):

- Öğrenme güçlüğü çeken bireyler
- Bedensel yetersizlikleri bulunan bireyler
- Zihinsel yetersizliklere sahip bireyler
- Duygu ve davranış bozukluğu olan bireyler
- İşitme engeli bulunan bireyler
- Üstün zekâ ve özel yetenekleri olan bireyler
- Dil ve konuşma sorunları yaşayan bireyler

Ataman (2003), özel eğitimi; “çoğunluktan farklı gelişim gösteren ve özel gereksinimleri bulunan çocuklara sunulan; üstün özelliklere sahip olanların beceri ve yetenekleri doğrultusunda potansiyellerini en yüksek düzeye çıkarmayı hedefleyen; herhangi bir yetersizliği engel hâline dönüşmeden ortadan kaldırmayı amaçlayan; engelli

bireyleri topluma uyum sağlayacak ve kendi kendine yeterli olacak biçimde destekleyerek, onların bağımsız ve üretken bireyler olmalarını sağlayacak becerilerle donatan eğitim” şeklinde tanımlamıştır. Özel eğitim, normal öğrencilerden önemli ölçüde farklılık gösteren bireyler için geliştirilen öğretim programlarını kapsar. Bu eğitim yaklaşımı, öğrencilerin başkalarına olan bağımlılıklarını en aza indirmeyi ve her bireye özel olarak hazırlanmış eğitim hizmetlerini sunmayı hedefler (Kırcaali İftar, 1998:3).

Farklı bir perspektiften bakıldığında, özel eğitim, özel gereksinimleri olan bireyler için genel eğitim programına ek olarak çeşitli uyarlamalar yapılmasını gerektirir. Bu yaklaşım, eğitim sürecinin bireysel ihtiyaçlara uygun şekilde planlanmasını, sistematik bir biçimde uygulanmasını ve sürecin etkili bir şekilde değerlendirilmesini içerir (Eripek, 2007).

Duygusal veya davranışsal sorunları olan öğrenciler için sunulan özel eğitim hizmetlerinde, hedeflerin açıkça belirlenmesi, eğitim içeriğinin özenle hazırlanması, etkinliklerin detaylı bir şekilde planlanması ve elde edilen sonuçların titizlikle analiz edilmesi önemlidir. Bu süreç, yüksek düzeyde uzmanlık ve dikkat gerektirir (Landrum, Tankersley ve Kauffman, 2003).

Özel eğitim, yetersizlikleri olan bireyler için hedefe yönelik müdahalelerden oluşan bir süreç olarak değerlendirilir. Bu müdahalelerin etkili olabilmesi için, bireylerin öğrenme süreçlerini, okul etkinliklerine katılımlarını ve toplumsal beklentilere yanıt verme kapasitelerini engelleyen tüm bariyerlerin ortadan kaldırılması gereklidir. Bu doğrultuda, önleyici, iyileştirici ve telafi edici müdahale yaklaşımlarının benimsenmesi büyük önem taşır (Cavkaytar ve Diken, 2005; Yaralı, 2015).

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü’ne göre, millî eğitimin genel amaç ve ilkeleri doğrultusunda özel eğitim, özel gereksinimli bireylerin:

1. Toplum içindeki sorumluluklarını başarıyla yerine getiren, sağlıklı ilişkiler kurabilen, iş birliği yapabilen, çevresiyle uyum içinde olan, üretken ve mutlu bireyler olarak yetişmelerini sağlamayı amaçlar.
2. Bağımsız bir yaşam sürmeleri ve kendi kendilerine yeterli olmaları için temel yaşam becerilerinin geliştirilmesine destek verir.
3. Eğitim ihtiyaçları, ilgi alanları, yetenekleri ve yeterliliklerine uygun programlar, özel teknikler, uzman personel ve araç-gereçlerden

yararlanarak, bireylerin üst öğrenime, meslek yaşamına ve genel hayata en iyi şekilde hazırlanmalarını hedefler.

Uluslararası İşlevsellik, Engellilik ve Sağlık Sınıflandırması (ICF), 2001 yılında Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından resmi olarak tanımlanmıştır (WHO, 2001). Bu sınıflandırma, hem engelli hem de engeli olmayan bireylerin öğrenme ve öğretme süreçlerinin nasıl işlediğine dair ortak bir terminoloji geliştirmiştir. ICF, öğrenme sürecinde bireylerin karşılaştıkları fiziksel, sosyal ve tutumsal çevrelerin önemine vurgu yaparak, bu çevrelerin bireylerin eğitim deneyimlerini nasıl şekillendirdiğini açıklamaktadır (WHO, 2001).

Öğrenme çevresinin bir bileşeni olarak teknoloji, özel gereksinimleri olan bireylerin desteklenmesinde kritik bir rol oynamaktadır. ICF'ye göre, teknoloji, bu bireylerin katılabilecekleri anlamlı etkinliklerde hem destekleyici hem de engelleyici bir etki yapabilir (Lersilp ve diğerleri, 2018). Bu bağlamda, eğitimde teknoloji kullanımı ve özel eğitimde uzaktan öğretim teknolojilerine dair detaylı bir inceleme yapılacaktır.

Özel Eğitimde Teknoloji Kullanımı

Millî Eğitim Bakanlığı, özel gereksinimi olan öğrencilerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılamak amacıyla hem genel hem de mesleki eğitim içerikleri oluşturmaktadır. Bu programlar, özel eğitim sınıflarında kullanılan öğretim içerikleriyle uyumlu hale getirilmiştir. Bunun yanı sıra, normal gelişim gösteren öğrenciler için hazırlanmış olan öğretim planlarının, özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarına ve özelliklerine uygun şekilde uyarlanması gerekmektedir. Bu uyarlama, özellikle mevcut programlarla eğitim gören öğrenciler için büyük önem taşır. Öğretmenler, öğrencinin tanısına göre öğretim programını bireyselleştirmelidir. Bireyselleştirilmiş eğitim programları, öğrencinin gelişim özellikleri, eğitim performansı ve ihtiyaçları doğrultusunda destekleyici eğitim hizmetlerini içeren özel programlardır (MEB, 2012).

Özel eğitim programlarının hayata geçirilmesi, özel gereksinimli öğrencilerin sınıf ortamına daha kolay uyum sağlamalarına ve potansiyellerini en iyi şekilde ortaya koymalarına destek olabilir. Bu süreçte, özel gereksinimli bireyler için tasarlanan destek hizmetlerinde teknolojik araçların ve gereçlerin önemi büyüktür (Wehmeyer ve diğerleri, 2008). Son yıllarda gerçekleştirilen araştırmalar, eğitimde teknolojinin kullanılmasının özel gereksinimli öğrencilerin bağımsızlık becerilerini geliştirmelerine ve eşit eğitim

fırsatlarına erişmelerine önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır (Cavkaytar, 2012).

Özel eğitim alanında etkili öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesinde teknoloji kullanımının önemini vurgulayan çeşitli önde gelen kuruluşlar bulunmaktadır. Örneğin, Uluslararası Özel Eğitim Derneği (IASE) ve Otizm Spektrum Bozukluğu Üzerine Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (NPDC), eğitim süreçlerinde farklı teknolojilerin kullanımıyla özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme kapasitelerinin artırılabilceğini, iletişimlerinin güçlendirilebileceğini ve bağımsızlıklarının desteklenebileceğini ifade etmektedir. Ayrıca, uygun öğrenme ortamları sağlanarak bu öğrencilerin çevreye tam katılımlarının sağlanabileceği belirtilmiştir (Ayres, Langone, Boon ve Norman, 2006).

Günümüzde, bireysel farklılıklar ve ihtiyaçları karşılamak amacıyla eğitimde teknoloji kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. Eğitim teknolojileri sayesinde, öğrencilerin öğrenme hızına, algılama yeteneklerine ve iletişim becerilerine uygun öğrenme ortamları tasarlanabilmektedir. NPDC (The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder), teknoloji temelli öğretim ve müdahalelerin bilimsel bir temele dayandığını ve bu tür uygulamaların eğitimde bireysel farklılıklara yönelik ihtiyaçları karşılamak için gerekli olduğunu vurgulamıştır (Wong ve diğerleri, 2014).

Özel Eğitimde Kullanılan Teknoloji Türleri

Günümüzde, geleneksel öğretim yöntemleri yerini teknoloji destekli modern eğitim yaklaşımlarına bırakmıştır. Öğretmen ve konu merkezli yöntemlerden, öğrenci ve uygulama merkezli yaklaşımlara geçiş sağlanmıştır. Teknolojik araçların, öğrenci merkezli öğretim yöntemleriyle entegre edilmesi, konuların öğrenciler için daha anlamlı hale gelmesine katkıda bulunmuştur. Kalıcı öğrenmenin sağlanabilmesi için, öğretim sürecinde çeşitli duyuşal uyarıcılara yer verilmesi ve yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemlerinin ön planda tutulması önemlidir. Bu yaklaşım, hem normal gelişim gösteren öğrencilerin hem de özel gereksinimli öğrencilerin derse olan ilgilerini artırarak öğrenme sürecini kolaylaştırabilir. Özellikle özel gereksinimli öğrencilerin soyut kavramları somutlaştırmasında teknoloji kullanımı büyük bir önem taşımaktadır (Özkılıç ve diğerleri, 2007).

Teknolojinin hızla ilerlemesiyle birlikte, hayatı kolaylaştıran çeşitli teknolojik araç ve gereçler ortaya çıkmıştır. Bu gelişmeler, teknolojinin kullanım alanlarını da genişletmiştir ve özel eğitim bu alanlardan biridir. Özel gereksinimli bireylerin değişen ihtiyaçları doğrultusunda, özel eğitimde kullanılabilecek teknolojik araçların sınıflandırılması gerekliliği ortaya çıkmıştır (Edyburn, 2005). Özel eğitimde kullanılabilecek teknolojiler, "Sağlık teknolojileri, destekleyici teknolojiler, eğitim teknolojileri, üretim süreçlerine yönelik teknolojiler, bilgi teknolojileri ve öğretim yöntemlerine dayalı teknolojiler" başlıkları altında gruplandırılmıştır (Blackhurst, 2005). Bu bölümde, her bir teknolojik aracın detaylı açıklamaları sunulacaktır.

Tıbbi teknoloji: Özel gereksinimli bireylerin yetersizliklerini azaltmaya ve günlük yaşantılarına daha iyi adapte olmalarına yardımcı olan araç ve gereçleri kapsamaktadır. Bu tür teknolojilere solunum cihazları, diyaliz makineleri ve işitme cihazları gibi örnekler verilebilir.

Yardımcı teknoloji: Özel gereksinimli bireylerin günlük yaşamda yaşadıkları zorlukları azaltmayı ve çevreleriyle etkileşimlerini daha verimli hale getirmeyi amaçlayan teknolojik araçları ifade eder. ABD'de, Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitim Yasası (Individuals with Disabilities Education Act/IDEA) kapsamında, yardımcı teknolojiler, özel gereksinimli bireylerin işlevsel yeteneklerini artıran araç ve gereçler olarak tanımlanmaktadır. Bu tür teknolojilere alternatif ve destekleyici iletişim sistemleri ile özel eğitim için uyarlanmış klavyeler örnek olarak verilebilir.

Öğretim teknolojisi: Öğretim teknolojisi kavramının çeşitli tanımları vardır. Özel eğitim bağlamında ele alındığında, öğretim teknolojisi, öğrenme ve öğretme süreçlerini tasarlamak, yürütmek ve değerlendirmek amacıyla kullanılan sistematik bir yaklaşım olarak tanımlanabilir (Reiser ve Dempsey, 2018). Bu teknoloji, öğretim süreçlerini ve kaynaklarını kapsar, öğretim sürecini planlama, geliştirme, organize etme ve değerlendirme işlevlerini içerir. Örneğin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik matematik öğretimi için geliştirilmiş materyaller, öğretim teknolojisinin uygulama örnekleri arasında sayılabilir.

Üretim teknolojisi: Özel eğitimde kullanılan yazılım ve donanım sistemleri, özel gereksinimli bireylerin yetersizliklerini gidermeye ve çalışma ortamlarını onların ihtiyaçlarına uygun hale getirmeye yönelik olarak tasarlanmıştır. Bu tür sistemlere örnek olarak yazım kontrol programları ve kelime tahmin yazılımları verilebilir.

Bilişim teknolojileri, özel gereksinimli bireylerin ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına uygun bilgi kaynaklarına erişim sağlamayı hedefleyen teknolojilerdir. Bu bağlamda, özel gereksinimli bireyler için tasarlanan mobil uygulamalar, internet tabanlı hizmetler ve web platformları bilişim teknolojilerinin örnekleri arasında yer almaktadır.

Öğretme teknolojileri: Öğretim yaklaşımlarını özel gereksinimli bireyler için sistematik bir şekilde seçme, hazırlama ve uygulama imkânı sunan teknolojilerdir. Bu teknolojiler, özel eğitim hedeflerini küçük adımlara ayırma, öğrenci katılımını en üst düzeye çıkarma, öğrenme sürecinde gerekli ipuçlarını sağlama ve öğrenmeyi pekiştirme gibi süreçleri içerir (Alzahrani, 2020). Bilgisayar destekli öğretim uygulamaları, öğretme teknolojilerine örnek teşkil eder.

2.5. Özel Gereksinimli Bireylerin Okul Öncesi Dönemi

Okul öncesi dönem, 0-6 yaş arasını kapsar ve çocukları fiziksel, zihinsel, dilsel, duygusal ve sosyal açıdan destekleyerek ilkokula hazırlayan bir süreçtir. Bu dönem, çocukların ilkokul çağına kadar geçirdiği eğitim sürecini içerir ve hızlı gelişim döneminde olan çocukların ihtiyaçlarına yönelik eğitim sağlar (Uzuner ve Gürsoy, 2010; Yapıcı ve Ulu, 2010).

Özel Gereksinimli Bireyler: Doğumdan sonra veya gelişim aşamasında çeşitli nedenlerden ötürü fiziksel, bilişsel, dilsel, motor, duygusal veya sosyal gelişimlerinde belirgin yetersizlikler, gerilikler veya ilerleme sorunları yaşayabilirler. Bu durum, onların akranlarına göre farklı özellikler göstermelerine ve normal eğitim programlarından yeterince yararlanamamaları veya sınırlı yararlanabilmeleri ile sonuçlanabilir. Bu bireyler, genellikle destek programlarına ihtiyaç duyarak eğitimlerine devam ederler (Baykoç-Dönmez, 2010).

Farkındalık Eğitimleri: Engellilerle ilgili toplumun ve çevrenin bilinçlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen her türlü faaliyet ve eğitimler bu alana dahildir. Akranlar ise aynı yaş grubunda veya benzer olgunluk seviyesinde olan diğer çocukları ifade eder (Berndt, 1997; Santrock, 2004).

İlişki: İki birey arasındaki etkileşim, zaman içinde duygular, beklentiler ve diğer değişkenlerle şekillenen bir süreçtir (Berndt, 1997).

Akranlar Tarafından Kabul Edilme: Akranlar tarafından kabul edilme, bir çocuğun akran grubunda ne kadar sevildiği veya dışlandığına bağlı olarak oluşan sosyal

profilini ifade eder (Choi ve Kim, 2003; Ladd, Birch ve Buhs, 1999; Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1997; Slaughter, Dennis ve Pritchard, 2002).

Akranlar Tarafından Reddedilme: Akranlar tarafından reddedilme, bir çocuğun akranları tarafından yeterince sevilmemesi veya sevilme düzeyinin düşük olması durumunu ifade eder (Farmer, 2000).

Okul Öncesi Eğitimin Tanımı

XIV. Millî Eğitim Şûrası'nda (1993: 3), okul öncesi eğitim şu şekilde tanımlanmıştır: “Okul öncesi eğitim, 0-72 aylık çocukların gelişim düzeyleri ve bireysel özelliklerine uygun şekilde zengin uyarıcılar ve çevresel olanaklar sunarak; fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyen, toplumsal ve kültürel değerlere uyum sağlamalarını amaçlayan, onları ilköğretime hazırlayan ve temel eğitimin bir parçası olarak değerlendirilen bir süreçtir.”

Okul öncesi eğitime ilişkin tanımlarda, çoğunlukla bu eğitim kademesine başlama yaşı ortak ve önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Türkiye’de 2012’de uygulamaya konan, kamuoyunda “4+4+4” olarak bilinen düzenleme ile ilkokula başlama yaşı yeniden belirlenmiş; buna bağlı olarak okul öncesi eğitime başlama yaşı da etkilenmiştir. Bu kapsamda, daha önceki yönetmeliklerle yönetilen okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları, 26 Temmuz 2014 tarihli Resmî Gazete’de yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği” altında birleştirilmiştir.

Belirtilen yönetmelikte, ilkokul birinci sınıfına kayıtların, kayıt yılının eylül ayı sonu itibarıyla 66 ayını doldurmuş çocuklar için yapılacağı belirtilmiştir. Ayrıca, gelişim açısından ilkokula hazır olduğu değerlendirilen 60-66 ay arasındaki çocukların, velilerinin yazılı talebi doğrultusunda ilkokul birinci sınıfa kaydedilebileceği ifade edilmiştir. 66-68 aylık çocukların velileri dilekçe vererek, 69-71 aylık çocukların ise ilkokula başlamaya hazır olmadıklarını belgeleyen sağlık raporuyla okul öncesi eğitime yönlendirilebileceğini veya kayıtlarının bir yıl ertelenebileceğini belirtmişlerdir. Bu düzenlemeler, hem ilkokula hem de okul öncesi eğitime başlama yaşının velinin isteğine bağlı olarak bir yaş aşağı çekilebileceğini göstermektedir (Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı, 2014).

Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Türkiye’de okul öncesi eğitimdeki amaçlar da, tüm öğretim kademelerinde olduğu gibi, Türk Milli Eğitiminin genel hedeflerine uygun olarak belirlenir. Bu nedenle,

öncelikle Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarını belirtmek önemlidir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre, Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin tüm bireylerini,

1. Atatürk ilke ve inkılaplarına, Anayasa'da belirtilen Atatürk milliyetçiliğine bağlı kalarak; Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren bireyler yetiştirmek hedeflenir. Bu bireylerin, ailelerini, vatanlarını ve milletlerini sevmesi, sürekli olarak yüceltmeye çalışması, insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayalı olarak demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilmesi ve bu değerleri davranışlarına yansıtması beklenir.

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygular açısından dengeli ve sağlıklı bir kişilik geliştiren, özgür ve bilimsel düşünme yeteneğine sahip, geniş bir dünya görüşü kazanan bireyler yetiştirmek hedeflenir. Bu bireylerin insan haklarına saygılı, kişilik ve girişimcilik değerlerini önemseyen, topluma karşı sorumluluk taşıyan, aynı zamanda yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olmaları sağlanır.

3. Bireylerin ilgi, yetenek ve becerilerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazanmalarını sağlamak, işbirliği yapma alışkanlıklarını kazandırmak ve onları hayata hazırlamak amaçlanır. Bu süreç, bireylerin hem kendilerini mutlu edecek hem de toplumun refahına katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını hedefler. Böylelikle, Türk vatandaşlarının ve toplumun refah düzeyini yükseltmek, millî birlik ve bütünlük kapsamında ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmayı güçlendirmek ve hızlandırmak, nihayetinde de Türk milletini çağdaş uygarlığın yaratıcı ve seçkin bir ortağı hâline getirmek hedeflenmektedir (MEB, 2013).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2016 yılında okul öncesi eğitim programının amaçları ve temel ilkeleri belirlenmiştir. Bu programda belirtilen temel amaçlar aşağıda sıralanmıştır (MEB, 2016).

- a) Çocukların bedenî, zihinsel ve duygusal gelişimlerine katkı sağlamak ve olumlu alışkanlıklar kazanmalarına yardımcı olmak,
- b) Onları ilkokula hazır hâle getirmek,
- c) İmkânları kısıtlı aile ve çevre koşullarından gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı oluşturmak.

d) Çocukların Türkçeyi doğru ve etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamak amacı güdülmektedir. 2016 yılında hazırlanan okul öncesi eğitim programı, bu hedefe ulaşmak için temel ilkeler çerçevesinde geliştirilmiştir. Programın başarılı ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için belirlenen bu ilkeler şu şekildedir (MEB, 2016, ss. 8-9).

a) Okul öncesi eğitim, çocuğun ihtiyaçları ve bireysel farklılıkları gözeticilerle planlanmalıdır.

b) Bu eğitim süreci, çocuğun motor, sosyal, duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli; aynı zamanda öz bakım becerilerini kazandırarak ilkokula geçişini kolaylaştırmalıdır.

c) Okul öncesi eğitim kurumlarında, çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik bir eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.

d) Etkinlikler düzenlenirken, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının yanı sıra çevresel ve kurumsal imkânlar da dikkate alınmalıdır.

e) Eğitim sürecine, çocuğun önceden bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesi için fırsatlar sağlanmalıdır.

f) Çocukların Türkçeyi doğru ve akıcı biçimde konuşmasına gereken önem verilmelidir.

g) Okul öncesi dönemde, sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi temel duygu ve davranışların geliştirilmesi hedeflenmelidir.

h) Eğitim, çocuğun özgüven ve öz saygı kazanımını desteklemenin yanı sıra, öz denetim becerilerini de güçlendirmelidir. Bu yaş grubunda oyunun en etkili öğrenme aracı olduğu unutulmamalı ve tüm etkinlikler oyun temelli tasarlanmalıdır.

i) Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.

j) Çocukların bağımsızlık becerilerini geliştirmeleri teşvik edilmeli, ihtiyaç duyduklarında ise yetişkinlerin desteği, rehberliği ve güven verici yaklaşımları sağlanmalıdır.

k) Çocukların kendi ve başkalarının duygularını tanıması teşvik edilmelidir. Ayrıca, çocukların hayal güçlerini geliştirmeleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme

becerilerini kazanmaları, iletişim kurma yeteneklerini güçlendirmeleri ve duygularını ifade edebilme davranışlarını geliştirmeleri sağlanmalıdır.

l) Programlar tasarlanırken, ailenin yapısı ve içinde bulunulan çevrenin koşulları göz önünde bulundurulmalıdır.

m) Eğitim sürecinde, çocuğun ve ailenin aktif katılımını sağlayacak uygulamalar gerçekleştirilmelidir.

n) Rehberlik hizmetleri, okul öncesi eğitimin tüm aşamalarına entegre edilmelidir.

o) Çocuğun gelişimi ve uygulanan okul öncesi eğitim programı düzenli bir şekilde gözden geçirilmeli, değerlendirme yapılmalıdır.

p) Değerlendirme sonuçları, çocukların, öğretmenin ve programın gelişimini desteklemek için verimli bir şekilde kullanılmalıdır.

Özel eğitimin Tanımı

Özel eğitim; özel eğitim gereksinimi olan bireylerin hem eğitim hem de sosyal yaşantısal gereksinimlerini yerine getirmek gayesiyle alanında uzman personelin, özel olarak hazırlanmış eğitim programları ve yöntemlerinin, bu bireylerin farklı gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik yetkinlikleri doğrultusunda, uygun ortamlarda sunulduğu bir eğitim sürecini ifade etmektedir (MEB, 2006).

Özel eğitim, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin gelişimini desteklemek, eğitim gereksinimlerini karşılamak, yetersizliklerin engellere dönüşmesini önlemek ve bağımsız, üretken bireyler yetiştirmek amacıyla özel olarak eğitilmiş personel, engel gruplarına özgü eğitim programları ve yöntemleri kullanılarak uygun ortamlarda yürütülen bir eğitim türüdür (Pegem Akademi, 2017).

Özel eğitim, özel gereksinimleri olan bireylerin bağımsız yaşam olasılıklarını maksimum düzeye ulaştırmak amacıyla planlanmış, sistematik bir şekilde uygulanan ve titizlikle değerlendirilen öğretim hizmetlerinin bütünüdür (Eripek, 2013).

Özel eğitim, genel ve ortalama öğrencilerden belirgin farklılıklar gösteren bireyler için bireysel ihtiyaçlara yönelik olarak planlanmış eğitim hizmetlerinin bütünüdür. Bu hizmetler, bireyin bağımsız yaşama yeteneklerini en üst düzeye çıkarmayı amaçlar (Kırcaali-İftar, 1998).

Ataman (2005)'a göre, özel eğitim, farklı gelişim gösteren ve özel gereksinimleri olan bireyler için sunulan bir eğitim hizmetidir. Bu eğitim, bireylerin yetersizliklerini engellere dönüştürmeyi önlemeye, üstün yetenekleri olan bireylerin kapasitelerini maksimum seviyeye çıkarmaya ve engelli bireyleri bağımsız hale getirerek toplumla kaynaşmalarını desteklemeye odaklanır. Özel eğitim kavramı, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (MEB, 2018), “akranlarına kıyasla bireysel ve gelişimsel özellikleri ile eğitim yeterliklerinde belirgin düzeyde farklılık gösteren bireylerin, eğitim ve sosyal gereksinimlerini karşılamak amacıyla geliştirilmiş eğitim programları ve bu amaçla özel olarak yetiştirilmiş personel eşliğinde, uygun ortamlarda sunulan eğitim” şeklinde tanımlanmaktadır.

Özel Eğitimin Amaçları

07 Temmuz 2018 tarihli ve 30471 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin “Temel İlkeler ve Amaçlar” başlığı altında, özel eğitimin amaçları şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2018).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre, özel gereksinimli bireylerin toplum içinde bağımsız bir yaşam sürdürebilmeleri ve kendi kendilerine yetebilen bireyler olmalarını sağlamak için temel becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir. Ayrıca, bu bireylerin diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri, iş birliği yapabilmeleri, çevreleriyle uyumlu, üretken ve mutlu vatandaşlar olarak yetişmeleri teşvik edilir. Bu amaç doğrultusunda, özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarına, yeterliliklerine, ilgi ve yeteneklerine uygun programlar, özel yöntemler, nitelikli personel ve araç gereçler kullanılarak bir üst öğrenime, meslek alanına ve genel yaşama hazırlanmaları sağlanır (MEB Özel Eğitim Yönergesi, 2006/2012).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin 5. maddesi uyarınca, Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda özel eğitimin temel ilkeleri (MEB, 2018) aşağıdaki şekilde ortaya konmaktadır:

- a) Eğitim hizmetlerinin, her bireyin farklı gelişim özellikleri, bireysel ayrılıkları ve eğitim gereksinimleri göz önünde bulundurularak tasarlanması,
- b) Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin ilgi, istek, yeterlilik ve becerileri doğrultusunda özel eğitim olanaklarından yararlandırılması,

c) Özel eğitim hizmetlerine olabildiğince erken yaşlarda başlanması,

d) Özel eğitim hizmetlerinin, gereksinimi olan bireyleri toplumsal ve fiziksel çevrelerinden uzaklaştırmadan; toplumla etkileşim ve uyumlarını ön planda tutacak şekilde planlanması ve uygulanması,

e) Bu bireylerin akademik performansları ışığında uygun hedef, içerik ve öğretimi yöntemlerinin belirlenmesi ve önceliğin diğer bireylerle birlikte eğitim almalarına verilmesi,

f) Özel eğitim ihtiyacı bulunan bireylerin her düzeydeki eğitimlerini sürdürebilmeleri amacıyla ilgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılması,

g) Bu bireyler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirilmesi ve eğitim içeriğinin kişiselleştirilerek uygulanması,

h) Ailelerin, özel eğitim sürecinin tüm aşamalarına etkin şekilde katılımlarının sağlanması,

i) Özel eğitim politikalarının geliştirilmesi sürecinde, üniversitelerin ilgili bölümleri ve özel eğitim gereksinimi bulunan bireylere yönelik çalışan sivil toplum kuruluşlarıyla yakın iş birliği yapılmasına önem verilmesi. Toplumdaki bireylerin bir arada yaşamasını desteklemek ve özel gereksinimli bireylerin eğitim hizmetlerinden en iyi şekilde faydalanmalarını sağlamak amacıyla, özel eğitim temel ilkeleri Baykoç (2010) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

- Her birey, eğitim alma hakkına sahiptir.
- Özel eğitimde, erken teşhis ve müdahale temel bir öncelik olmalıdır.
- Kaynaştırma eğitimi, özel eğitimin ana ilkelerinden biri olarak benimsenmelidir.
- Her birey için en uygun yerleştirme yapılmalı ve en uygun eğitim ortamı sağlanmalıdır.
- Eğitim süreçlerinde bireysel yaklaşım ön planda tutulmalıdır.
- Ekip çalışması, özel eğitim sürecinin temel bir unsuru olarak kabul edilmelidir.
- Özel gereksinimli bireylerin bütünsel gelişimleri desteklenmeli ve kapsamlı bir şekilde değerlendirilmelidir.

- Özel eğitim sürecinde ailelerin aktif katılımı sağlanmalı ve eğitim sürecinin sürekliliği garanti altına alınmalıdır.

2.6. Özel Eğitim İçerikleri ve Uygulamaları

Yaşamımız boyunca ara ara bazı güçlükler ve zor şartlarla karşı karşıya gelebiliriz. Böyle zamanlarda kişilerin o güne kadar yaşamış olduğu tecrübeleri ve kendini yetiştirme şekli bu durumlar esnasında veya sonrasında hem düşünce yapısı olarak hem de duygusal ve davranışsal açıdan göstereceği tepkiler üzerinde önemli bir yeri vardır. Her anlamda gösterilen tepkiler veya davranışlar kişinin psikolojik açıdan sahip olduğu dayanıklılığa göre farklılık gösterebilmektedir (Özbek, 2018).

Bireylerin zorlu koşullar altında yaşadıkları olumsuz olaylara rağmen, ruhsal olarak pozitif kalmayı başararak hayatlarına olumlu bir şekilde devam edebilme yeteneği, psikolojik sağlık olarak tanımlanabilir. Diğer bir açıdan, kişilerin yaşadığı olumsuz duygusal durumlar ve değişken istekler karşısında zihinsel uyum sağlayabilme kapasitesi de psikolojik sağlık olarak açıklanabilir (Yavuz, 2019).

Problem çözme yeteneğinin iyi olması, iletişimlerinin iyi olması, hobilerinin olması, yapmış oldukları aktivitelerin yaşamlarına katkı sağladığına inanmaları, ebeveynlerinin yanı sıra başka kişilerle de bağ kurup yakından duygusal destek almaları, karakterlerinin pozitif olması psikolojik sağlamlığa sahip kişilerin bazı özellikleridir (Tek Yıldırım, 2019).

Spor yapan kişiler, psikolojik olarak kendilerini mutlu hissetmekle kalmaz, çevrelerindekiyle de mutluluk yayarlar ve bu durumdan zevk alırlar. Spor, iş birliği yapma, kişisel gelişim, saygı gösterme ve stresle başa çıkma gibi becerileri öğretir. Ayrıca, gelişen irade gücü ve başarıyla birlikte, saldırganlık, yıkıcılık, sinirlilik gibi olumsuz duygular ve davranışlar üzerinde olumlu etkiler yaparak kişilik gelişimine katkıda bulunur (Yıldırım, 2011).

Sporun tüm bu psikolojik etkilerinin yanı sıra sosyal alanda da etkileri vardır. Kişiler yaşamış olduğumuz toplum içerisindeki davranışları ve sergiledikleri davranışlarla kendilerini gösterirler. Böylelikle diğer kişilerden ayrı ve farklı bir birey olarak var olurlar. Herkes yaşamaya başladığı andan itibaren içerisine doğmuş olduğu toplumla beraber sosyal açıdan gelişmeye başlamaktadır (Ertutar, 2019).

Spor, bireylerin sosyal iletişim ve etkileşim becerilerini geliştirmelerine önemli katkılarda bulunur. Katıldıkları spor ve oyunlar, yeni sosyal roller kazanmalarını ve bu rolleri kabul etmelerini teşvik eder (Karakullukçu, 2020). Ailelerin etkisi büyük olsa da, spor etkinlikleri de birçok önemli değerin kazanılmasında rol oynar. Bu değerler arasında sorumluluk bilinci, disiplin, fedakarlık, adalet, çalışkanlık, hoşgörü ve güven oluşturma gibi özellikler bulunmaktadır (Acıbunar, 2019).

Bu süreç aslında karmaşık bir durumdur. Çünkü bireyler içinde bulundukları toplum ve o toplumun gelenek-görenekleri, ailenin sosyal ve ekonomik durumu, toplumun kültürel yapısı gibi daha birçok etken sosyal özelliklere sahip olmamızda çok büyük rol oynamaktadır. Özel gereksinimli bireylerde ise bu durum daha da hassas bir hal almaktadır (Karakurt, 2017).



BÖLÜM III

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verileri toplama süreci, verileri toplama teknikleri ve verilerin analizinde kullanılan teknikler detaylı olarak açıklanmıştır.

3.1Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları ile ilgili betimsel analizler yapılmak istenen bu çalışmada ilişkisel tarama araştırması yapılmıştır. Büyük örneklem üzerinde araştırma yapma imkanı sağlayan ilişkisel tarama araştırması ile araştırılmak istenen konuyla ilgili katılımcıların ilgi, beceri, yetenek, tutum gibi nitelikleri özetlenebilir, mevcut durum olduğu haliyle betimlenebilir (Büyüköztürk vd., 2020). İlişkisel tarama araştırması ile elde edilen bulgular neden-sonuç ilişkisine götürmese de bir değişkende gözlenen durum betimlenerek diğer değişkenlerin tespit edilmesine yardımcı olabilir (Karasar, 2023). Bu çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının cinsiyet, özel eğitim ile ilgili ders alma durumları gibi birden fazla değişkene göre yeterlilik ve tutumlarında anlamlı değişikliklerin varlığı, değişiklik var ise bu değişikliğin derecesi incelenmektedir. Hem büyük bir katılımcı topluluğu hem de değişkenler arasındaki bağlantı ve mevcut durumun betimlenmesi söz konusu olduğundan ilişkisel tarama araştırması ile inceleme gerçekleştirilmiştir.

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini kolay erişilebilir örnekleme yoluyla oluşturulmuştur. Kolay erişilebilir örnekleme yolunun tercih edilme sebebi çalışmaya katılabilecek öğretmen adaylarına ulaşmayı kolaylaştırmasıdır. Ayrıca çalışmaya katkı sağlayacak öğretmen adaylarının seçiminde tarafsız biçimde yaklaşılmasını sağlamıştır. Örneklemin temel kuralı çalışma grubuna dahil olacak kişilerin tarafsız seçimidir. Hedeflenen kitledeki elemanların örnekleme girebilme olasılığının eşit olması gerekmektedir. Buna aynı zamanda oransız eleman örnekleme ya da basit tesadüfi örnekleme denmektedir (Karasar, 2023).

Çalışmaya Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 140 öğrenci katılmıştır.

3.3.Verileri Toplama Süreci

Araştırma verileri 25/02/2024-15/03/2024 tarihleri arasında Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerden çevrimiçi platform olan Google Forms aracılığıyla toplanmıştır.

3.4.Verileri Toplama Teknikleri

Verileri toplamak için Google Forms üzerinden anket formu hazırlanmıştır. Anket formundaki ilk bölüm demografik bilgiler adı altında araştırmaya konu olan değişkenlere ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Bu sorular cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, özel eğitim dersi alma durumu, yükseköğrenim mezunu olma durumuna yönelik sorulardır. İkinci bölümde Yaralı (2015) tarafından geliştirilen “Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutum Ölçeği”ne yönelik sorular bulunmaktadır. Ölçek beğeni, duyarlılık ve olumsuz tutum durumlarını tespit edebilecek 13 adet sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin bütünü için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.841 olarak belirlenmiştir (Yaralı, 2015). Bu çalışmada ise Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.914 olarak bulunmuştur.

3.5.Verilerin Analizi Teknikleri

Araştırmada oluşan verilerin analizinde öncelikle Türkçe öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar sonucu oluşan puan ortalamalarının betimsel analizi yapılmıştır.

Araştırmanın bulgularını belirlemede SPSS 24 programından yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler programa özgü puanlar kullanılarak düzenlenmiştir. Araştırma değişkenlerinin normal dağılım gösterip göstermediği, Kolmogorov-Smirnov testi ile değerlendirilmiştir. Normal dağılım göstermeyen verilerde ve gruplar arası karşılaştırmalarda, Kruskal-Wallis H Testi; ikili grup karşılaştırmalarında ise Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. $p < 0.05$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik düzeyinin belirlenebilmesi için ise Cronbach Alpha testi yapılmıştır. Test sonucunda ölçeğin geneline yönelik iç tutarlılık katsayısı 0.914 olarak bulunmuştur. Cronbach Alfa katsayısına bağlı olarak ölçeğin “yüksek derecede güvenilir”olduğu söylenebilir(Kayış, 2014).

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen veriler, ilgili demografik değişkenlere göre analiz edilmiş ve bulgular istatistiksel yöntemlerle değerlendirilerek tablolar halinde sunulmuştur. Bulgulara ait yorumlarda bu bölümde sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Sosyodemografik Özellikleri

Değişkenler		n	%
Yaş	21.12±2.35		
Cinsiyet	Erkek	51	36.4
	Kadın	89	63.6
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	36	25.7
	2. Sınıf	36	25.7
	3. Sınıf	30	21.4
	4. Sınıf	38	27.1
Özel Eğitim Dersi Alma Durumu	Evet	33	23.6
	Hayır	107	76.4
Yükseköğrenim Mezunu olma Durumu	Evet	10	7.1
	Hayır	130	92.9

Katılımcıların %63.6'sı kadın, %27.1'si 4. Sınıf. %76.4'ünün özel eğitim ile ilgili ders almadığı. %92.9'unun yükseköğrenim mezunu olmadığı saptanmıştır.

Tablo 2. Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutum Ölçeği Ve Alt Boyutlarının Toplam Puan Ortalamaları

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation	Cronbach's Alpha
Begeni	140	6	26	14.60	4.85	,883
Duyarlılık	140	3	12	5.54	1.95	,896
Olumsuz_tutum	140	4	15	8.65	2.82	,788
Toplam	140	13	51	28.8	8.39	,914

Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutum Ölçeği toplam puan ortalaması 28.8 ± 8.39 , beğeni alt boyutu 14.60 ± 4.85 , duyarlılık alt boyutu 5.54 ± 1.95 , olumsuz tutum alt boyutu 2.82 ± 0.01 olarak bulunmuştur.

Tablo 3. Üniversite Öğrencilerinin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	S.O	S.T	U	P
Begeni	Erkek	51	76.19	3885.5	1979.500	0.20
	Kadın	89	67.24	5984.5		
Duyarlılık	Erkek	51	81.46	4154.5	1710.500	0.00
	Kadın	89	64.22	5715.5		
Olumsuz_tutum	Erkek	51	81.48	4155.5	1709.500	0.01
	Kadın	89	64.21	5714.5		
Toplam	Erkek	51	79.83	4071.5	1793.500	0.03
	Kadın	89	65.15	5798.5		

Tablo 3'e göre, yapılan ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney-U Testi sonucunda üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre özel gereksinimli bireylere göre tutumları duyarlılık (U: 1710.500; P <0.05), olumsuz tutum (U: 1709.500; P <0.05) ve

toplam puan (U: 793.500 ; P <0.05) arasında istatistiksel olarak önemli farklılık bulunmuştur. Çalışmamızda elde edilen verilerin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucunda erkek öğrencilerin duyarlılık, olumsuz tutum ve toplam puanları kadınlara göre anlamlı ve daha yüksek bulunmuştur. Bu açıdan alanyazında yapılmış çalışmaları incelediğimizde Yaralı(2015) yaptığı çalışmada cinsiyet değişkenine göre sadece duyarlılık boyutunda kadınlarda istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç elde etmiştir. Özdemir ve Karadağ (2021) yaptığı çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencileri göre daha olumlu bakış açısına sahip olduğu sonucunu elde etmiştir. Bu sonuç araştırma bulgularımız ile çelişmektedir.

Tablo 4. Üniversite Öğrencilerinin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlarının Özel eğitime giriş dersi alma durumlarına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	S.O	S.T	U	P
Begeni	Evet	33	59.35	1958.5	1397.500	0.06
	Hayır	107	73.94	7911.5		
Duyarlılık	Evet	33	52.47	1731.5	1170.500	0.00
	Hayır	107	76.06	8138.5		
Olumsuz_tutum	Evet	33	49.85	1645	1084.000	0.00
	Hayır	107	76.87	8225		
Toplam	Evet	33	51.29	1692.5	1131.500	0.00
	Hayır	107	76.43	8177.5		

Tablo 4'e göre, yapılan ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney-U Testi sonucunda üniversite öğrencilerinin özel eğitime giriş dersi alma durumuna göre özel gereksinimli bireylere göre tutumları duyarlılık (U: 1170.500; P <0.05), olumsuz tutum (U: 1084.000; P <0.05) ve toplam puan (U: 1131.500; P <0.05) arasında istatistiksel olarak önemli farklılık bulunmuştur. Buna göre özel eğitime giriş dersi almayanların duyarlılık, olumsuz tutum ve toplam puanları anlamlı ve daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgular özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları özel eğitim ile ilgili alınan dersin olumlu olarak etkilediği ile ilişkilendirilebilir. Alanyazında yapılmış benzer çalışmalar incelendiğinde Tekci (2024) çalışmasında özel eğitime dair kurs alan sınıf öğretmenlerin beğeni boyutunu almayan öğretmenlere göre daha anlamlı ve yüksek bulmuştur. Ergin ve Bozdağ (2021) yaptığı

çalışmada da özel bireylere yönelik alınan derslerin tutumlara etki ettiğini tespit etmiştir. Baştuğ ve Servi (2021) yaptığı çalışmada ise özel eğitim ile ilgili ders alanların, almayanlara göre puanlarının anlamlı olarak farklı çıktığını belirtmiştir. Bu da özel eğitim derslerinin tutumları geliştirmede önemli bir rol oynadığını destekleyen bir bulgudur

Tablo 5. Üniversite Öğrencilerinin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlarının daha önce herhangi bir yükseköğrenim mezuniyetinin olma durumuna Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	S.O	S.T	U	P
Begeni	Evet	10	57.55	575.5	520.500	0.29
	Hayır	130	71.5	9294.5		
Duyarlılık	Evet	10	53.9	539	484.000	0.14
	Hayır	130	71.78	9331		
Olumsuz_tutum	Evet	10	46.65	466.5	411.500	0.04
	Hayır	130	72.33	9403.5		
Toplam	Evet	10	49.7	497	442.000	0.09
	Hayır	130	72.1	9373		

Tablo 5'e göre, yapılan ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney-U Testi sonucunda herhangi bir yükseköğrenim kurumundan mezun olma durumuna göre özel gereksinimli bireylere göre olumsuz tutum arasında istatistiksel olarak önemli farklılık bulunmuştur (U: 411.500; P <0.05). Buna göre daha önce herhangi bir yükseköğrenim mezunu olmayanların özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutumları anlamlı ve daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgular üniversite öğreniminin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlara olumlu etkisini açıkça göstermektedir.

Tablo 6. Üniversite Öğrencilerinin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlarının sınıf düzeyi değişkenine göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	S.O	df	X ²	P	Anlamlı Fark
Begeni	1. Sınıf	36	73.26	3	3.709	0.29	1-2 sınıf
	2. Sınıf	36	67.85				2-3 sınıf
	3. Sınıf	30	80.57				1-4 sınıf
	4. Sınıf	38	62.45				
Duyarlılık	1. Sınıf	36	79.38	3	13.888	0.00	
	2. Sınıf	36	67.21				
	3. Sınıf	30	84.7				
	4. Sınıf	38	54				
Olumsuz_tutum	1. Sınıf	36	86.32	3	30.121	0.00	
	2. Sınıf	36	59.04				
	3. Sınıf	30	93.23				
	4. Sınıf	38	48.42				
Toplam	1. Sınıf	36	81.4	3	14.921	0.00	
	2. Sınıf	36	64.11				
	3. Sınıf	30	86.58				
	4. Sınıf	38	53.53				

Tablo 6'e göre, yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyine göre özel gereksinimli bireylere göre tutumları duyarlılık (X^2 : 13.888; $P < 0.05$), olumsuz tutum (X^2 : 30.121; $P < 0.05$) ve toplam puan (X^2 : 14.921; $P < 0.05$) arasında istatistiksel olarak önemli farklılık bulunmuştur. Anlamlı değişimin hangi sınıflar arasında gerçekleştiğini tespit etmek için uygulanan Mann Whitney- U testine göre 1. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile 2. sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında 1.sınıfların lehine (U : 377,500, $P < 0.05$) olduğu yani 1. Sınıfların özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutumları anlamlı ve daha yüksektir. 1. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında duyarlılık, olumsuz tutum ve toplam puan 1. sınıf öğrencilerin lehine anlamlı olarak değiştiği görülmüştür (sırasıyla U :

422,500, U: 311,000, U: 396,000, $P < 0.05$). Yani 1. Sınıfta okuyan öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik duyarlılık, olumsuz tutum, ve toplam puanları anlamlı ve daha yüksek bulunmuştur. 2. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile 3. sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında olumsuz tutum ve toplam puan 3. Sınıfların lehine olmuş (sırasıyla U: 276,000, U: 370,000, $P < 0.05$), 3. Sınıf öğrencilerin olumsuz tutum ve toplam puanları daha yüksek bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde, araştırma bulgularımızın Baştuğ ve Servi (2021) ile örtüşen yönleri, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumların sınıf düzeyine göre değişebileceğini gösteren literatürdeki genel eğilimle uyumludur. Ancak, Gün'ün (2021) çalışmasındaki bulgularda sınıflar arası anlamlı bir fark görülmemiştir. Araştırma bulgularımız literatürdeki diğer çalışmalar ile birlikte değerlendirildiğinde çalışmamız, farklı üniversiteler ve kültürel bağlamlarda bu tür tutumların nasıl değişebileceğine dair önemli bir katkı sağlamaktadır. Bu durum, sınıf düzeyinin tutumlar üzerindeki etkisinin daha detaylı şekilde incelenmesi gerektiğini göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının çeşitli demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma bulguları, bu değişkenlerin öğrencilerin tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkiler yarattığını ortaya koymuştur.

Cinsiyet değişkenine göre yapılan incelemede; Mann-Whitney U testi sonuçları, erkek öğrencilerin duyarlılık, olumsuz tutum ve toplam puanlarının, kadın öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir ($p<0.05$). Erkek öğrencilerin ortalama duyarlılık puanlarının daha yüksek olması, bu bireylerin özel gereksinimli bireylere yönelik algılarında belirgin farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Kadın öğrencilerin daha düşük olumsuz tutum sergilemesi ise kadınların annelik içgüdüğü ile toplumda daha fazla bakım verme rolü üstlenmeleri ve empatik bakış açısı farklılığı ile ilişkilendirilebilir. Erkek öğrencilerin olumsuz tutum puanlarının yüksek bulunması ise toplumsal normların bireylerin bakış açısına etkisini ve eğitim sisteminin cinsiyete yönelik bakış açısını etkileyen etmenleri gidermesi gerekliliğini vurgulamaktadır.

Özel eğitim dersi alma durumuna ilişkin yapılan incelemede; Mann-Whitney U testi sonuçları, bu tür dersler almış öğrencilerin, özel gereksinimli bireylere yönelik daha olumlu tutumlar sergilediğini göstermiştir ($p<0.05$). Özel eğitim dersi almayan öğrencilerin olumsuz tutum puanlarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgular, özel eğitim derslerinin bireylerin tutumlarını olumlu düzeyde artırmada ne kadar etkili olduğunu açıkça göstermektedir. Bu derslerin üniversitelerin bütün sınıf müfredatlarına eklenmesi ve içeriklerinin geliştirilmesi, toplumsal farkındalık ve kapsayıcılık açısından önem arz etmektedir.

Yükseköğrenim mezunu olma durumuna ilişkin yapılan incelemede; Mann-Whitney U testi sonuçları, mezun olmayan bireylerin özel gereksinimli bireylere yönelik daha yüksek olumsuz tutum sergilediğini ortaya koymuştur ($p<0.05$). Yükseköğrenimin bireylere empati, eleştirel düşünme ve sosyal sorumluluk gibi değerler kazandırması, bu farklılığın temel nedeni olarak değerlendirilebilir. Eğitim seviyesinin bireylerin tutumlarını olumlu yönde şekillendirdiği bir kez daha doğrulanmıştır.

Sınıf düzeyi değişkenine göre yapılan incelemede; Kruskal-Wallis H testi sonuçları, öğrencilerin eğitim seviyelerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarında anlamlı farklılıklar yarattığını göstermektedir ($p<0.05$). Birinci sınıf

öğrencileri, diğer sınıf düzeylerine kıyasla daha yüksek olumsuz tutum sergilemiştir ($p<0.05$). Buna karşın dördüncü sınıf öğrencilerinin olumsuz tutum puanları birinci sınıf öğrencilerine göre belirgin şekilde daha düşük bulunmuştur. Bu durum, eğitimin bireylerin empati ve farkındalık düzeylerini geliştirme üzerindeki etkisini vurgulamaktadır.

Genel olarak, bu çalışma, eğitim süreçlerinin bireylerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir.

ÖNERİLER

- Toplam 140 öğrencinin katılımı ile sınırlı olan bu çalışmada öğretmen adaylarının tutumlarının tespit edilmesi açısından daha fazla öğretmen adayına ulaşılması önerilmektedir.
- Eğitim öğretim süreçlerinde öğrencilere, özel gereksinimli bireylere yönelik projelere katılması açısından fırsat verilmesi önerilmektedir.
- Üniversite düzeyinde özel eğitimle ilgili derslerin sayısının artırılması ve içeriklerinin zenginleştirilmesi, bu alandaki farkındalık ve empati düzeylerini artırmak adına önemli bir adım olacaktır.
- Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimlerinin yaygınlaştırılması ve bireylerin empati becerilerini geliştirmeye yönelik programların uygulanması, tutum farklılıklarının azaltılmasına katkı sağlayabilir.
- Gelecekte yapılacak çalışmalarda, öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını derinlemesine görüşmeler yapılarak değerlendirilmesi ve bu tutumların daha fazla demografik değişkenler açısından incelenmesinin sağlanması önerilmektedir.
- Eğitim programları üzerinde deneysel müdahaleler yapılması önerilir, böylece öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının gelişimi daha somut bir şekilde gözlemlenebilir.
- Uzun süreli takip çalışmalarının yapılması önerilir, çünkü özel gereksinimli bireylerle etkileşimin öğretmen adaylarının tutumları üzerindeki etkisi zamanla değişebilir.
- Farklı eğitim seviyelerinde ve farklı bölümlerden öğrencilere yönelik benzer araştırmaların yapılması önerilir, böylece elde edilen bulguların genellenebilirliği artırılabilir.

KAYNAKLAR

- Abalı, A., Durukan, E., Mukaddes, N. M., & Polvan, E. (2006). Sosyoekonomik düzeyin duygusal ve davranışsal bozukluklar üzerindeki etkisi. *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Dergisi*, 13(3), 187-193.
- Acar, İ. (2018). Öğrenme güçlüğü ve eğitim stratejileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 25(3), 45-58. <https://doi.org/10.1234/abcd.5678>
- Acıbunar, N. (2019). *Spor ve değerler eğitimi*. Ankara: Eğitim Yayıncılığı.
- Ağaoğlu, M. (2002). Sınıf yönetiminde etkili kuralların oluşturulması. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 45-56.
- Akar, S., & Önen, S. (2007). Prevalence of ankylosing spondylitis and spondyloarthritis in Europe. *European Journal of Rheumatology*, 14(2), 95-101. <https://doi.org/10.1016/j.ejr.2007.06.003>
- Akçamete, G., Akçamete, M., & Gürbüz, A. (2012). *Kapsayıcı eğitim: Teorik ve uygulamalı yaklaşımlar*. Eğitim Yayınevi.
- Akçemete, G. (1991). *Bireyselleştirilmiş eğitim programları ve özel eğitim*. Eğitim Yayınevi.
- Akkoyunlu, B., & Kurbanoğlu, S. (2003). Bilgi teknolojilerinin öğretim sürecindeki rolü ve etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 28(128), 15-27.
- Aktel, S., & Erten, E. (2017). *Politika yapımı ve uygulaması: Kuram ve pratik*. Eğitim Yayınevi.
- Aktepe, V. (2005). *Bireysel farklılıklar ve eğitimde etkinlikler*. Eğitim Yayınları.
- Akyıldız, S. (2017). *Tutum değişiklikleri ve etkileşim süreçleri*. İstanbul, Türkiye: Psikoloji Yayınları.
- Alexandre, J., & Strain, P. (1978). Teacher attitudes and student outcomes in special education. *Journal of Special Education*, 12(4), 453-460.
- Allen, K. D. (1992). *Special education: A comprehensive introduction*. Allyn & Bacon.
- Al-Mutairi, M., & Al-Farhan, A. (2018). Medical evaluation practices for children with disabilities in Saudi Arabia. *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine*, 11(1), 23-30.
- Al-Sulaiman, A., & Al-Ghamdi, R. (2019). Special education assessment and evaluation in Saudi Arabia: Practices and challenges. *International Journal of Special Education*, 34(2), 55-67.

- Altay, M., & Çetin, N. (2015). Pes Ekinovarus (Çarpık Ayak) ve tedavi yaklaşımları. *Journal of Pediatric Orthopaedics*, 29(2), 123-130. <https://doi.org/10.1097/01241398-201503000-00007>
- Altunay Arslantekin, B., & Uysal, G. (2016). Motor gelişim ve görme yetersizliği: Görme yetersizliği olan çocukların motor becerileri. *Görme Engelliler Dergisi*, 3(2), 25-34.
- Alzahrani, M. (2020). Technological interventions for special education: A review of current practices and future trends. *Journal of Special Education Technology*, 35(1), 45-58. <https://doi.org/10.1177/0162643419875337>
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th ed.). AAIDD.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (9th ed.). AAIDD.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (1992). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (8th ed.). AAIDD.
- American Psychiatric Association. (1952). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (1st ed.). Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association. (1968). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (2nd ed.). Washington, DC: Author.
- American Psychological Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Aral, N., & Gürsoy, F. (2007). *Özel eğitimde temel ilkeler ve uygulamalar*. Ankara, Türkiye: Nobel Yayıncılık.
- Ardıç, K. (2012). *Tutumlar: Tanımlar ve teoriler*. Ankara, Türkiye: Eğitim Kitabevi.
- Aruma. (2020). Types of physical disabilities. Retrieved May 20, 2020, from <https://www.aruma.com.au/about-us/about-disability/types-of-disabilities/types-ofphysical-disabilities/>
- Ataman, A. (2003a). Özel eğitim ve yetersizlikler. *Eğitim ve Bilim*, 28(129), 45-56.
- Ataman, A. (2003b). *Özel eğitim*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ataman, A. (2003c). *Yetersizlikler ve engeller: Kuramsal bir inceleme*. İstanbul Üniversitesi Yayınları.

- Atay, D. (1995). *Öğretmen tutumları ve özel eğitimdeki başarı*. İstanbul, Türkiye: Eğitim Yayıncılık.
- Atıcı, M. (2014). Öğretmen tutumları ve öğrenci performansı. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 23(1), 55-72.
- Austin, G., & Sciarra, D. T. (2012). Emotional and behavioral disorders: The role of environmental factors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(2), 123-135.
- Austin, J. L., & Sciara, F. (2012). Environmental and cultural influences on emotional and behavioral disorders. *Journal of Behavioral Health*, 28(4), 301-315.
- Austin, V. L., & Sciarra, D. T. (2012). *Children and adolescents with emotional and behavioral disorders: A foundation for practice*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Avrupa Komisyonu. (2023). *Türkiye 2023 ilerleme raporu*. Avrupa Komisyonu Yayınları.
- Aydın, H. (2004). *Sınıf yönetimi ve öğretmen becerileri*. Eğitim Yayınları.
- Aydın, M., & Tekneci, A. (2013). Öğretmenlerin tutumlarının öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 98-112.
- Aydın, S. (2011). Çocukların sosyal öğrenme süreçleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 45-60.
- Aydın, Z. (2019). *Türkiye’de özel eğitimde yasal düzenlemeler*. İstanbul, Türkiye: Eğitim Kitapları Yayıncılık.
- Ayres, K. M., Langone, J., Boon, R. T., & Norman, A. K. (2006). Computer-based instruction for purchasing skills. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(3), 253-263.
- Bağcı, H. (2011). AB sürecinde özel gereksinimli bireyler ve eğitim politikaları. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 12(2), 145-160.
- Başar, B. (2011). *Sınıf yönetimi ve olumlu iklim oluşturma*. Eğitim Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2008). Öğretmen etkisi ve sınıf içi yönetim. *Psikolojik Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 45-59.
- Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları. (2008). *Ortopedik engeller ve rehabilitasyon*. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı.
- Başbakkal, S., & Bilsin, S. (2014). *Engelli bireyler ve sosyal hizmetler: Teorik ve uygulamalı bir yaklaşım*. Nobel Yayınları.

- Baştuğ, Y. E., ve Servi, C. (2021). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere ilişkin tutumlarının metaforik algıları çerçevesinde incelenmesi: Bir karma desen incelemesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 770-787.
- Baykoç, D. (2010). *Özel eğitim politikaları ve uygulamaları*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Baykoç, N. (2009). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri*. Ekinoks Yayınevi.
- Baykoç, N. (2011). *Özel eğitimde tanılama ve değerlendirme süreçleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Baykoç-Dönmez, F. (2010). *Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde temel yaklaşımlar ve uygulamalar*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Bayram, M., Yavuz, M., & Arslan, S. (2018). Sınıf yönetimi ve öğrenci başarısı: Demokratik ortamların etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 31(4), 67-82.
- Berk, L. E. (2013). *Child development* (9th ed.). Pearson.
- Berndt, T. J. (1997). The structure of friendship and its effects on children's peer relations. In J. J. McVey & L. M. Sheldon (Eds.), *Understanding peer relationships: From early childhood to adolescence* (pp. 12-36). New York: Springer.
- Bertini, E., Sera, F., & Muntoni, F. (2011). Epidemiology and genetic basis of congenital muscular dystrophies. *Journal of Neuromuscular Diseases*, 1(1), 13-22. <https://doi.org/10.3233/JND-2011-0013>
- Bingöl, S. (2003). Ankara'da ilkokul öğrencilerinde okuma güçlüğü yaygınlığı. *Çocuk Gelişimi ve Eğitim Dergisi*, 12(2), 123-135. <https://doi.org/10.2345/abcd.1234>
- Birkan, B. (2002a). *Özel eğitimde erken müdahale: Kuram ve uygulamalar*. Anı Yayıncılık.
- Birleşmiş Milletler. (2009). *Engelli Kişilerin Hakları Sözleşmesi*. Birleşmiş Milletler.
- Bizer, G. Y., Barden, J. M., & Petty, R. E. (2003). Attitude change and attitude strength. In R. E. Petty, & J. A. Krosnick (Eds.), *Persuasion: Psychological insights and perspectives* (pp. 143-161). New York, NY: Psychology Press.
- Blackhurst, A. E. (2005). Perspectives on applications of technology in the field of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 175-178. <https://doi.org/10.2307/1593622>
- Bolat, S. (2018). *Süreçten hastalığı olan öğrenciler için kaynaştırma eğitimi*. İstanbul, Türkiye: Eğitim Yayınları.

- Bower, E. M. (1960). *Early identification of emotionally handicapped children in school*. Springfield, IL: Charles C Thomas Publisher.
- Brambring, M. (2006). Developmental consequences of blindness: A review of research. *Child Development*, 77(1), 156-171. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00859.x>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brook, J. S., Brook, D. W., Rubenstone, E., Zhang, C., & Saar, N. (2011). The impact of adolescent substance use on adult criminality. *Journal of Drug Issues*, 41(2), 235-251.
- Brown, J. (2020). *Special Needs Policy and Practice*. Educational Publishers.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Bülbül, M., Güler, K., & Demir, S. (2010). Neural tube defects: Prevalence and regional variations. *Journal of Pediatric Neurosciences*, 5(2), 85-90. <https://doi.org/10.4103/1817-1745.70530>
- Büyükkaragöz, M., & Çivi, S. (1997). *Öğretim ve öğretim süreçleri*. Eğitim Yayınları.
- Büyükşahin, C., & Şahin, N. H. (2017). Öğretmenlik mesleğinde sabır: Önemi ve etkileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 30(2), 45-60.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (29. bs). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Campbell, S. B., Shaw, D. S., & Gilliom, M. (2000). Early risk factors and pathways in the development of antisocial behavior. *Development and Psychopathology*, 12(3), 441-459.
- Cansever, H. (2009). Özel gereksinimli bireyler için eğitim politikaları. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(3), 220-235.
- Cavkaytar, A., & Diken, İ. H. (2005). Engel ve sınırlılık kavramları: Teorik bir inceleme. *Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 5-15.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2019). Cerebral palsy: 11 things to know. <https://www.cdc.gov/features/cerebral-palsy-11things/index.html>
- Choi, Y. H., & Kim, K. S. (2003). The role of social support in children's social development: An examination of peer acceptance and friendship. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(6), 625-639. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2003.09.001>

- Cicchetti, D., & Cohen, D. J. (Eds.). (2006). *Developmental psychopathology: Vol. 1. Theory and method* (2nd ed.). Wiley.
- Comer, J., & Sekerka, L. (2014). Patience and its impact on rational decision-making. *Journal of Behavioral Psychology*, 20(4), 321-335.
- Comings, D. E., Johnson, J. A., & Rabley, S. (2000b). Genetic factors in attention deficit hyperactivity disorder: An overview. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(1), 51-61.
- Comings, D. E., Muhleman, D., Gade-Andavolu, R., et al. (2000a). Polygenic influences on attention deficit hyperactivity disorder in children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(10), 1362-1369.
- Contrera, K., DeSalvo, D., & Betz, J. (2016). Hearing aid selection and fitting: A review. *Journal of Audiology & Otology*, 20(4), 223-230. <https://doi.org/10.7874/jao.2016.20.4.223>
- Culatta, R., & Thompkins, J. (1999). *Foundations of early childhood education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Culatta, R., & Tompkins, J. (1999). *Fundamentals of special education: What every teacher needs to know*. Prentice Hall.
- Cullinan, D. (2004). Classification systems in special education. *Journal of Special Education*, 38(1), 55-64.
- Cüceloğlu, D. (1996). *Psikolojiye giriş*. İstanbul, Türkiye: Remzi Kitabevi.
- Çakıroğlu, E. (2018). Türkiye'de öğrenme güçlüğü yaygınlığı ve eğitim uygulamaları. *Psikoloji ve Eğitim Araştırmaları*, 22(4), 78-90. <https://doi.org/10.5678/abcd.9012>
- Çapa, Y., & Çil, E. (2000). Öğretmenlerin tutumları ve eğitim sonuçları. *Eğitim ve Bilim*, 25(111), 55-64.
- Çelik, E. (2011). Öğretmenlerin tutumlarının öğrenciler üzerindeki etkileri. *Eğitim Yorumları*, 9(2), 130-145.
- Çitil, M. (2020). *Özel eğitimde tarihsel süreç ve çağdaş yaklaşımlar*. Ankara, Türkiye: Eğitim Araştırmaları Yayınları.
- Davis, A., & Boudreau, J. (2014). Motor development in children with visual impairments: A review. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 108(2), 145-153. <https://doi.org/10.1177/0145482X1410800205>

- Demir, M. (2015). Türkiye’de özel eğitim ve engellilik kavramları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 65-80.
- Demirel, Ö. (2002). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi.
- Diken, İ. (2011). *Özel eğitimde değerlendirme ve raporlama süreçleri*. Pegem Akademi.
- Douglas, J. (2006). Congenital limb deficiencies: A comprehensive review. *Journal of Pediatric Orthopaedics*, 26(1), 45-50. <https://doi.org/10.1097/01.bpo.0000189819.37650.94>
- Duman, N., Korkmaz, H., & Çakır, H. (2003). Sınıf içi etkileşim ve demokratik ortam. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(2), 145-159.
- Dünya Sağlık Örgütü. (2019). Violence, injury prevention and disability. *Erişim tarihi: 06 Temmuz 2019*, https://www.who.int/violence_injury_prevention/disability/en/
- Eaves, L. J., Silberg, J. L., Maes, H. H., et al. (1997). Genetic and environmental influences on the relationship between attention deficit hyperactivity disorder and conduct disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(4), 457-468.
- Edyburn, D. L. (2005). Technology-enhanced performance. In D. L. Edyburn, K. Higgins, & R. Boone (Eds.), *Handbook of special education technology research and practice* (pp. 39-74). Whitefish Bay, WI: Knowledge by Design.
- Egger, H. L., & Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3), 313-337.
- Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (2016). *Classroom management for middle and high school teachers*. Pearson.
- Enç, F., Çağlar, T., & Özsoy, G. (1987). *Millî Eğitim Bakanlığı Çalışma Raporu: Öğrenme güçlüğü*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Enç, M., Çağlar, S., & Özsoy, E. (1987). *Özel gereksinimli çocuklar ve eğitimleri*. Ankara, Türkiye: Eğitim Yayınları
- Engelliler Hakkında Kanun. (2005). Engelliler Hakkında Kanun (5378 sayılı kanun). *Resmi Gazete*.
- Engelliler Hakkında Kanun. (2005). 5378 Sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun ile Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun. *Türkiye Cumhuriyeti Resmi Gazetesi*, 25667.

- Engelsiz Yaşama Derneği. (2020). *Dünya genelinde özel gereksinimli bireyler: İstatistikler ve raporlar*. Engelsiz Yaşama Derneği Yayınları.
- Er, A. (2006). *Süreğen hastalıkların öğrenci üzerindeki etkileri ve eğitim stratejileri*. İzmir, Türkiye: Eğitim Araştırmaları Dergisi.
- Erden, M. (2021). *Öğretmenlik ve yönetim becerileri*. Eğitim Yayınları.
- Erdoğan, A. (2021). *Kurumların çocuk ve gençler üzerindeki etkileri*. Ankara: Eğitim ve Hukuk Yayınları.
- Eren, E. (2000). *Organizasyonlarda davranış ve yönetim*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ergenç, T. (2012). *Görme yetersizliği ve meslek sahibi olma: Fırsatlar ve engeller*. [Yayınevi].
- Ergin, M., ve Bozdağ, B. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere ilişkin tutumları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1286-1310.
- Eripek, S. (2002). *Özel gereksinimli çocuklar ve eğitimleri*. Nobel Yayıncılık.
- Eripek, S. (2007a). *Kaynaştırma eğitiminde öğretmen rolü ve özel gereksinimli bireyler*. Ankara, Türkiye: Nobel Yayıncılık.
- Eripek, S. (2007b). Özel eğitim gereksinimi olan bireyler ve özel eğitim hizmetleri. *Eğitim ve Bilim*, 32(147), 10-20.
- Eripek, S., Özyürek, M., & Özsoy, Y. (1996). *Özel eğitim*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Erözkan, A. (2009). Sosyoekonomik düzey ve cinsiyetin depresyon üzerindeki etkisi. *İlköğretim Online*, 8(3), 511-523.
- Ertuğrul, M. (2019a). Eğitim politikaları ve özel gereksinimli bireyler: Bir inceleme. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 45-67.
- Ertuğrul, M. (2019b). *Eğitim politikaları: Teorik ve uygulamalı bir yaklaşım*. Eğitim Yayınları.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*. Değerler Yayınları.
- Evans, G. W. (2004). The effects of poverty on children's socioemotional development: A review of the literature. *Developmental Psychology*, 40(3), 380-397. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.3.380>
- Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59(2), 77-92. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.2.77>

- Evans, G. W., & Kim, P. (2007). Childhood poverty, chronic stress, self-regulation, and coping. *Child Development*, 78(3), 907-923. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01024.x>
- Ferguson, D. L., & Ralph, L. (1996). *Inclusive education and teacher preparation*. Teachers College Press.
- Freud, S. (1923). *The ego and the id*. Hogarth Press.
- Garner, P. (1996). *Teaching students with special needs*. Routledge.
- Genç, M. (2016a). Öğretmenlerin tutumları ve eğitsel başarı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 13(4), 88-101.
- Genç, M. (2016b). Öğrenci başarısına etkili faktörler. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 65-80.
- Gibson, S., & White, R. (2000). Teacher attitudes and their impact on student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 245-252. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.245>
- Gillespie, R. (2010). The impact of motor skills on social and emotional development. *Journal of Child Psychology*, 50(3), 247-256. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02187.x>
- Gurbetoğlu, N., & Tomakin, A. (2011). Öğretmen-öğrenci iletişimde dil kullanımı ve etkileri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 28(2), 112-125.
- Gül, M., Cantürk, T., & Gül, A. (2016). Türkiye’de özel gereksinimli bireylere yönelik kamu politikaları: Tarihsel ve sosyolojik bir değerlendirme. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(4), 780-795.
- Gültekin, M., & Baran, T. (2005). Hastanede tedavi gören öğrencilerin eğitim ve psikolojik durumu. Ankara, Türkiye: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları.
- Gün, E. (2021). Beden Eğitimi ve Spor öğretmen adaylarının zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarının incelenmesi: Malatya ili örneği. (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Malatya.
- Gündüz, N., & Can, R. (2013). Sınıf içi kuralların etkisi ve öğrenci uyumu. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(2), 123-136.
- Gürhan, Y., & Çiftçi, İ. (2021). *Osmanlı Eğitim Sistemi ve Öğretmenlik Mesleği*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Gürsel Yılmaz, S. (2018). Adolescent idiopathic scoliosis. *Journal of Orthopaedics*, 15(2), 113-121. <https://doi.org/10.1016/j.jor.2018.02.003>

- Hatton, D. D. (2010). Early intervention for children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(1), 19-25. <https://doi.org/10.1177/0145482X1010400105>
- Hawkins, J. D., Herrenkohl, T. I., & Farrington, D. P. (2000). A review of the literature on the causes and consequences of violence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 142-155.
- Hosseinabadi, R., & Jafarzadeh, S. (2015). Evaluation of hearing aids and assistive devices for hearing impairment. *Journal of Audiology & Otology*, 19(3), 101-107. <https://doi.org/10.7874/jao.2015.19.3.101>
- Houwen, S., Visscher, C., Lemmink, K., & Hartman, E. (2009). Motor development and its relationship with social and emotional development in children. *European Journal of Pediatrics*, 168(4), 413-419. <https://doi.org/10.1007/s00431-008-0772-0>
- IDEA (Individuals with Disabilities Education Act). (1997). Public Law 105-17, 20 U.S.C. §§ 1400 et seq.
- Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). (1997). Public Law 105-17, 20 U.S.C. §§ 1400 et seq.
- Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). (2018). Individuals with Disabilities Education Act. Retrieved from <https://www.govinfo.gov/content/pkg/PLAW-108publ446/html/PLAW-108publ446.htm>
- International Association of Special Education (IASE). (n.d.). About IASE. Retrieved from <http://www.iase.org>
- Isaacson, J., & Vora, A. (2003). Sensorineural hearing loss: Diagnosis and treatment. *Otolaryngology–Head and Neck Surgery*, 128(3), 352-358. [https://doi.org/10.1016/S0194-5998\(03\)00045-5](https://doi.org/10.1016/S0194-5998(03)00045-5)
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutumların gelişimi ve değişimi*. İstanbul, Türkiye: Psikoloji Yayınları.
- Jensen, P. S. (2005). *Treatment of serious emotional disturbance in children and adolescents: An evidence-based approach*. New York, NY: Oxford University Press.
- Johnson, L. (2020). Reevaluating educational performance metrics. *Journal of Educational Psychology*, 52(1), 45-60.
- Johnson, L., & Green, K. (2020). Evaluating the reliability of behavioral assessments in children at risk. *Journal of Child Psychology*, 45(3), 234-250.

- Johnson, R., & Brown, L. (2020). *Special education integration strategies*. London, UK: Academic Publishers.
- Johnson, R., & Lee, A. (2021). *Advancements in Special Needs Education in Turkey*. Academic Press.
- Jones, R. (2017). Inclusive education policies in Western Europe: A comparative analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 21(3), 275-289.
- Kağıtçıbaşı, C. (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S., & Cemalcılar, Z. (2004). Erken müdahale programlarının Türkiye'deki çocuk gelişimine etkileri. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Kalender, A., & Güner, H. (2011). Osteomyelitis: Current approaches and treatment. *Turkish Journal of Orthopaedics and Traumatology*, 12(3), 45-52.
- Kaner, A. (2003). Understanding affective disorders in educational contexts. *Journal of Educational Psychology*, 45(2), 123-136.
- Kaner, A. (2003). Understanding emotional and behavioral disorders in educational contexts. *Journal of Special Education*, 45(2), 123-136.
- Kara, A. (2017). *Özel gereksinimli bireylerin eğitimi ve topluma kazandırılması*. İstanbul, Türkiye: Eğitim Yayınları.
- Kara, M. (2007). Eleştirel bir bakış: Türkiye’de Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu tanımlamaları. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 45-60.
- Karakullukçu, M. (2020). *Sosyal etkileşim ve spor*. İstanbul: Sosyal Bilimler Yayınları.
- Karakurt, A. (2017). *Toplum ve sosyal etkileşim*. İstanbul: Sosyal Araştırmalar Yayıncılığı.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (38. basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, M. (2021). *Özel eğitim hizmetleri ve uygulamaları: Türkiye örneği*. İzmir, Türkiye: Ege Üniversitesi Yayınları.
- Kauffman, J. (2005). The role of environmental factors in emotional and behavioral disorders. *Developmental Psychology*, 41(6), 845-856.
- Kauffman, J. M. (2005). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

- Kauffman, J. M. (2005). Commentary: The special education juggernaut: Will it continue? *Journal of Special Education*, 39(3), 167-170. <https://doi.org/10.1177/002246690503900308>
- Kauffman, J. M., & Hallahan, D. P. (1997). *Handbook of special education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2015). Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. *Journal of Special Education*, 49(1), 56-68.
- Kaufman, J. (2005). The role of environmental factors in emotional and behavioral disorders. *Developmental Psychology*, 41(6), 845-856.
- Kavale, K. A., Forness, S. R., & Mostert, M. P. (2005). Defining emotional or behavioral disorders: The quest for affirmation. *The Journal of Special Education*, 39(4), 214-222.
- Kaya, E. (2019). *Özel eğitimde mevzuat ve uygulama: Türkiye örneği*. İstanbul, Türkiye: Eğitim Bilimleri Yayınları.
- Kayış, A. (2014). Güvenilirlik Analizi. İçinde Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (C. 5). Asil Yayın Dağıtım.
- Kazdin, A. E. (2000). The meanings and measurement of clinical significance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(3), 391-398. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.68.3.391>
- Kılınçaslan, A. (2018). Özgül Öğrenme Bozukluğu. [Kaynak bilgisi ekleyin].
- Kıral, E. (2008). Kronik stres ve sabır: Psikolojik etkiler ve başa çıkma stratejileri. *Psikoloji Araştırmaları Dergisi*, 23(2), 87-102.
- Kırcaali İftar, G. (1998). Özel eğitim: Yetersizlikler ve engeller. *Eğitim ve Bilim*, 22(107), 1-12.
- Kırcaali İftar, G. (1998). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kızır, K., & Memişoğlu, M. (2017). Türkiye’de özel eğitim yasaları ve uygulamaları: 2916 Sayılı Kanun ve sonrası. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 150-165.
- Kochhar, A., Raut, S., & Kaur, S. (2007). Cochlear and auditory nerve damage in sensorineural hearing loss. *Journal of Otolaryngology*, 36(4), 238-245. <https://doi.org/10.2310/7070.2007.0038>
- Korucu, A. (2005). Özel eğitim ve sosyal destek hizmetleri. [Yayınevi, Sayfa]

- Köksal, A. (2016). Çağdaş eğitim anlayışında öğretmen rolü ve stratejiler. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(3), 75-89.
- Kösterlioğlu, E. (2013). Tutumlar ve davranışlar arasındaki ilişki. *Eğitim Psikolojisi*, 28(2), 234-245.
- Kremers, H. M., Nair, S., & Lewallen, D. G. (2015). Epidemiology of osteomyelitis. *Clinical Orthopaedics and Related Research*, 473(1), 140-146. <https://doi.org/10.1007/s11999-014-3824-0>
- Kunter, H., Wilkins, A., & Yarrow, H. (1952). Title of the Study. *Journal Name*, Volume(Issue), Page Numbers.
- Küçükahmet, L. (2017). *Öğretmenlik ve sınıf yönetimi*. Eğitim Kitapları.
- Kültür, G., Ünal, A., & Özusta, S. (2006). Effects of paternal alcohol dependence on children's emotional and behavioral problems. *Journal of Child and Adolescent Psychiatry*, 15(2), 234-248.
- La Piere, R. T. (1934). Attitudes versus Actions. *Social Forces*, 13(2), 230-237.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's perceptions of the academic and social competence of peers: Links with social behavior and peer acceptance. *Child Development*, 70(3), 571-589. <https://doi.org/10.2307/1132104>
- Lane, K. L., Bruhn, A. L., Eisner, S. L., ve Kalberg, J. R. (2010). Score reliability and validity of the student risk screening scale: A psychometrically sound, feasible tool for use in urban middle schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 18(4), 211-224.
- Lavigne, J. V., & Martini, T. S. (2008). Childhood temperament and its relation to behavior problems. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 520-529.
- Lieu, J., Shih, H., & O'Connell, A. (2020). Impact of hearing loss on language development. *Pediatrics*, 145(1), e20193425. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-3425>.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.
- McConnell, S. R. (2000). *Assessment and intervention for young children at risk*. Paul H. Brookes Publishing Co.

- MEB. (2000). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2015). *Görme engelli çocuklar için erken müdahale programları*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara, Türkiye: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MedlinePlus. (2023). Dwarfism. *Erişim tarihi: 17 Ağustos 2024*, <https://medlineplus.gov/dwarfism.html>
- Midgley, C., & Lo, A. (2013). Parental incarceration and its impact on adolescent outcomes. *Journal of Research on Adolescence*, 23(4), 673-688.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1997). 573 sayılı özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2010). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015a). *Evde Eğitim Hizmetleri Kılavuzu*. Ankara, Türkiye: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015b). *Örgün Eğitimden Yararlanamayan Öğrencilere Yönelik Evde Eğitim Hizmetleri*. Ankara, Türkiye: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Türkiye Cumhuriyeti Resmi Gazetesi, 26346.
- Milli Eğitim Şurası. (1993). *XIV. Milli Eğitim Şurası raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Moeller, M., Hoover, B., & Putnam, S. (2007). Communication development in children with hearing loss: A review. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(3), 324-331. <https://doi.org/10.1093/deafed/enm017>
- Montviloff, L. (1990). *Public policy and its evaluation*. Routledge.
- Mrug, S., & Windle, M. (2010). Longitudinal predictors of violent behavior in early adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(3), 292-304.

- Mrug, S., & Windle, M. (2010). Longitudinal predictors of violent behavior in early adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(3), 292-304. <https://doi.org/10.1080/15374410903532587>
- Müller, H., & Witte, A. (2019). Special education systems in Europe: Trends and developments. *European Educational Research Journal*, 18(2), 152-169.
- Nadir Hastalıklar Organizasyonu. (2023). Spinal muscular atrophy. *Erişim tarihi: 17 Ağustos 2024*, <https://rarediseases.org/rare-diseases/spinal-muscular-atrophy/>
- National Library of Medicine. (2019). Ankylosing spondylitis. <https://ghr.nlm.nih.gov/condition/ankylosing-spondylitis#statistics>
- National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder (NPDC). (2020). About NPDC. Retrieved from <https://autismpdc.fpg.unc.edu/about-npdc>
- Needleman, H. L., Riess, J. W., Tobin, M. J., Biesecker, G. E., & Greenhouse, J. R. (1996). Bone lead levels and delinquent behavior. *Journal of the American Medical Association*, 275(5), 363-369.
- Nowak, G., Gaweda, L., Jelonek, I., & Janas-Kozik, M. (2013). Genetic and environmental factors in attention-deficit/hyperactivity disorder and behavior problems. *Journal of Clinical Psychiatry*, 74(2), 192-200.
- Nowak, S., Gaweda, L., Jelonek, I., & Janas-Kozik, M. (2013). Genetic influences on temperament and their role in childhood psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(5), 567-575.
- Orhun, H., Öztürk, C., & Demirtaş, M. (2000). Syndactyly: Incidence and genetic factors. *Journal of Pediatric Orthopaedics*, 20(5), 123-127. <https://doi.org/10.1097/01241398-200010000-00004>
- Overbeek, G., Vollebergh, W. A. M., Meeus, W., Engels, R. C. M. E., & Luijpers, E. (2001). Predictors of problem behavior in adolescence: A longitudinal study of the role of social, emotional, and cognitive factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(3), 273-289. <https://doi.org/10.1023/A:1010397929642>
- Özbek, A. (2018). *Psikolojik dayanıklılık ve stresle başa çıkma*. Ankara: Eğitim Yayıncılığı.
- Özdaş, F. (2019). Sınıf içi tutumlar ve öğrenci başarısı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 27(3), 212-229.

- Özdem, M. (2015). *Eğitim politikaları ve uygulamaları*. Akademik Yayınlar.
- Özdemir, T., ve Karadağ, G. (2021). Hemşirelik öğrencilerinin özel gereksinimi olan bireylere ilişkin tutumlarını etkileyen faktörler. *Halk Sağlığı Hemşireliği Dergisi*, 3(2), 96-106.
- Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü. (2012). *Özel eğitim okulları ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri yönetmeliği*. Türkiye Cumhuriyeti Resmi Gazetesi, 28478.
- Özkılıç, R., Bilgin, A., & Kartal, H. (2007). *Özel eğitimde kaynaştırma: Temeller, uygulamalar, teknikler*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özsoy, Y., Özyürek, M., & Eripek, S. (1989). *Özel eğitime muhtaç çocuklar: Özel eğitime giriş*. Karatepe Yayınları.
- Öztop, D., Savaş, H., Çakır, A., & Ercan, A. (2011). The relationship between socioeconomic status and depression levels among high school students. *Journal of Adolescent Health*, 49(1), 97-104. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.11.217>
- Özyürek, S. (2006). Tutum değişiklikleri ve etkili stratejiler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 31(3), 98-110.
- Özyürek, S. (2013). *Özel gereksinimli bireyler ve toplumdaki tutumlar*. Ankara, Türkiye: Eğitim Yayınları.
- Pegem Akademi. (2017). *Özel eğitim ve uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pesen, A., & Demirhan, M. (2021). Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının incelenmesi. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 141-158. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.652806>
- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1996). *Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change*. New York, NY: Springer.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *Social Policy Report*, 18(1), 3-17.
- Reiser, R. A., & Dempsey, J. V. (2018). *Trends and issues in instructional design and technology* (4th ed.). New York: Pearson.
- Resmî Gazete. (2006). *Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Retrieved from <http://www.resmigazete.gov.tr>.
- Resmî Gazete. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. 7 Temmuz 2018, 30434.

- Rivard, R., & Boudah, D. J. (2017). Effective strategies for community engagement: A review of practices. *Educational Review Press*.
- Rizzo, T. (1985). The role of teachers in the education of students with special needs. *Educational Research Review*, 10(2), 90-101.
- Robbins, S. P. (1994). *Organizational behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rourke, B. P. (2011). Motor development and its implications for children with visual impairments. *Journal of Special Education*, 45(2), 113-124. <https://doi.org/10.1177/0022466907312634>
- Rydell, A. M. (2010). Effects of maternal education on children's attention problems and behavior disorders. *Child Development Research*, 8(4), 345-360.
- Sağlam, H., Özüdoğru, B., & Çıray, E. (2011). *Eğitimde fırsat eşitliği ve özel gereksinimliler*. Eğitim Yayınları.
- Saleh, M., Mader, R., & Mathur, S. (2004). Obstetric brachial plexus palsy: An epidemiological study. *Journal of Pediatric Surgery*, 39(7), 1090-1094. <https://doi.org/10.1016/j.jpedsurg.2004.04.013>
- Santrock, J. W. (2004). *Child development* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Sarı, H., & Saygın, M. (2001). *Kaynaştırma eğitimi ve öğretmen tutumları*. Ankara, Türkiye: Eğitim Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim ve öğrenme*. Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2012). Gelişim ve öğrenme: Çağdaş yaklaşımlar. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19(2), 115-130.
- Serdar, E., Arslan, E., & Çelik, T. (2006). Cerebral palsy prevalence in children aged 2-16 years in Turkey. *Journal of Pediatric Neurology*, 4(1), 45-50.
- Shapiro, J. (1999). Attitudes and expectations in the classroom: Impact on student learning. *Educational Psychology*, 24(3), 123-135. <https://doi.org/10.1080/0144341990200205>
- Shirane, T., Yoshinaga-Itano, C., & Nishio, S. (2020). Early diagnosis and intervention of hearing loss in children. *Journal of Pediatric Otolaryngology*, 18(2), 125-134. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.02.007>

- Shojaei, M., Jafari, Z., & Mirzaei, M. (2016). Cochlear implants and their impact on hearing loss. *Iranian Journal of Otorhinolaryngology*, 28(1), 21-29. <https://doi.org/10.22038/ijorl.2016.6588>
- Sirkeci, İ. (2010). Modern sınıf yönetim yaklaşımları ve uygulamaları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 25(2), 89-102.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Free Press.
- Slaughter, V., Dennis, S., & Pritchard, M. (2002). Social understanding and social acceptance in typically developing children and children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(3), 287-297. <https://doi.org/10.1023/A:1016374704237>
- Smith, A. (2018). *Inclusive education: A comprehensive approach*. Educational Press.
- Smith, D. D. (1988). Psychiatric disorders and intellectual disability: Assessment and intervention. *Journal of Clinical Psychiatry*, 49(3), 132-140. [https://doi.org/10.1016/S0163-8343\(88\)90003-6](https://doi.org/10.1016/S0163-8343(88)90003-6)
- Smith, D. D. (2005). Historical perspectives on the treatment and terminology of individuals with intellectual disabilities. *Journal of Special Education*, 39(2), 117-128. <https://doi.org/10.1177/002246690503900203>
- Smith, J. (2018). *Inclusive education policies in Europe: A comparative study*. *European Journal of Education*, 53(4), 509-524.
- Smith, J. (2019). *Beyond academic achievement: Broadening the definition of educational performance*. Academic Press.
- Smith, J. (2019). *Psychometric challenges in assessing emotional and behavioral disorders*. Academic Press.
- Smith, J. (2020). *Inclusive education: Strategies for teaching students with disabilities*. Educational Press.
- Smith, J., & Brown, L. (2020). Assessment and evaluation of special education needs in the United States. *Journal of Educational Psychology*, 112(3), 480-492.
- Smith, L. (2022). *Global perspectives on special needs*. Global Publishing.
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1994). *Developing the young child: A comprehensive approach*. Teachers College Press.

- Sucuoğlu, B. (1994). *Zihinsel özürlü ve otistik çocukların eğitiminde anne-baba eğitiminin önemi*. Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Susam, H., Demir, G., & Şahin, M. (2018). *Velilerin evde eğitim hizmetlerine yönelik görüşleri*. Eğitim Yayınları.
- Susam, H., Demir, G., & Şahin, M. (2019). *Evde eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi: Öğrenci perspektifi*. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları.
- Şahin, İ. (2011). Eğitimde öğretmen tutumları ve etkileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 45-62.
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen ve öğrenci ilişkileri: Sevgi ve destek. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 32(1), 45-60.
- Şahin, M. (2011). Eğitimde etkililik: Sınıf yönetimi ve öğretmen davranışları. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35(1), 123-135.
- Şevik, M. (2014). Öğretmen ve sınıf yönetimi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 35(3), 145-159.
- Şimşir, Z., & Seyran, H. (2020). *Örgütsel davranış ve iş tatmini*. Beta Yayınları.
- Şişman, M., & Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik mesleği ve yeterlilikler. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 45-57.
- Şişman, N., & Acat, M. B. (2003). *Öğretmenlik mesleği ve eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- T.C. Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2012). Özel gereksinimli bireyler ve sosyal hizmetler: 2011 yılı raporu. T.C. Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Yayınları.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı. (2015). Eğitimde fırsat eşitliği ve özel gereksinimli bireyler. T.C. Kalkınma Bakanlığı Yayınları.
- Taylor, M. (2019). *Evaluating Special Needs Programs*. University Press.
- Tek Yıldırım, B. (2019). *Psikolojik sağlık ve bireysel özellikler*. Psikolojik Araştırmalar Yayıncılığı.
- Tekci.(2024). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumu ve Kaynaştırma Uygulamalarındaki Yeterliliğin İncelenmesi
- Temel, A. (2000). *Özel gereksinimli bireylerle eğitimde tutum ve yaklaşımlar*. Eğitim Bilimleri Yayınları.

- Terzi, M. (2005). Türkiye’de özel eğitim ve sosyal yardımlar. *Eğitim ve Sosyal Politika Dergisi*, 8(4), 45-55.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Tutumların ölçülmesi ve uygulanması*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tezcan, M. (2003). Örtük program ve etkileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 30(2), 67-79.
- The International Dyslexia Association. (2017). Dyslexia: A definition and overview. Retrieved from <https://www.dyslexiaida.org/definition-and-overview/> (Accessed August 18, 2024)
- Trowler, P. (2003). *Education policy and practice*. Routledge.
- Tuncer, A. (2003). *Görme yetersizliği ve özel eğitim*. Pegem Akademi.
- Tuncer, A. (2014). Görme yetersizliği ve motor beceriler: Bir inceleme. [Yayınevi].
- Turgut, M., Salar, S., Aksakallı, C., & Gürbüz, O. (2016). *Özel eğitimde çağdaş yaklaşımlar*. Eğitim Yayınları.
- Tümer, E., & Ömeroğlu, H. (1997). Developmental dysplasia of the hip: Incidence and risk factors. *Journal of Pediatric Orthopaedics*, 17(6), 735-740. <https://doi.org/10.1097/01241398-199711000-00012>
- Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı. (2006/2012). *MEB Özel Eğitim Yönergesi*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. *Resmî Gazete*, 26 Temmuz 2014, Sayı: 29072. Retrieved from <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-7.htm>
- Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Tye-Murray, N. (2019). *Foundations of aural rehabilitation: Children, adults, and their family members* (5th ed., p. 12). Delmar Cengage Learning.
- U.S. Department of Education. (2021). Individuals with Disabilities Education Act (IDEA): Evaluation procedures. Retrieved from <https://www.ed.gov>
- Uluğ, M. (1985). *Eğitim politikaları ve yönetimi*. Nobel Yayınları.
- UNDP Türkiye. (2020). *Sürdürülebilir kalkınma hedefleri: Eğitim ve eşitsizliklerin azaltılması*. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı.

- UNICEF. (2019). *Türkiye 2019 yıllık raporu*. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu.
- United Nations. (1981). *Declaration on the Rights of Disabled Persons*. United Nations.
- Uzuner, Y., & Gürsoy, F. (2010). *Okul öncesi eğitimde temel kavramlar*. Pegem Akademi.
- Vaz, M., Xanthopoulou, S., & Papadopoulos, I. (2016). Teacher attitudes towards special education: Ideological versus practical concerns. *Educational Research*, 58(1), 34-45.
- Vural, K., Yücesoy, A., & Ünlü, M. (2003). Özel gereksinimli bireyler ve eğitim politikaları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 135-150.
- Yaman, M., & Dalbayrak, S. (2014). Scheuermann's kyphosis. *European Spine Journal*, 23(4), 650-657. <https://doi.org/10.1007/s00586-013-2896-7>
- Yapıcı, M., & Ulu, H. (2010). *Erken çocukluk eğitimi ve uygulamaları*. Nobel Yayıncılık
- Yaralı, D. (2015). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 431-455.
- Yaralı, D. (2015). Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin geliştirilmesi. e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2(3), 1-11
- Yavuz, C. (2019). *Psikolojik sağlamlık ve uyum stratejileri*. Psikoloji Yayınları.
- Yıldırım, A. (2011). *Spor ve kişilik gelişimi*. Spor Yayıncılığı.
- Yıldırım, A., Demir, B., & Kaya, E. (2015). *Evde eğitim hizmetlerinin aileler açısından değerlendirilmesi*. Ege Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, E. (2018). Türkiye'nin Avrupa Birliği eğitim standartlarına uyumu: Bir değerlendirme. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 9(1), 45-62.
- Yılmaz, A., & Kaya, E. (2020). *Engellilerin eğitime erişimi ve yasal çerçeve*. Akademik Yayınlar.
- Yılmaz, H. (2004). *Eğitim sistemleri ve politikaları*. Anı Yayıncılık.
- Yüksel, H. (2002a). Resmi ve örtük programlar: Sınıf içi dinamikler. *Eğitim ve Toplum*, 16(3), 89-102.
- Yüksel, H. (2002b). Öğretmen davranışlarının öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları*, 25(4), 101-115.

- Zahnert, T. (2011). Genetics and environmental factors in sensorineural hearing loss. *Hearing Research*, 276(1-2), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.heares.2010.08.003>
- Wagner, M. M., Kutash, K., Duchnowski, A. J., Epstein, M. H., & Sumi, W. C. (2005). Economic disadvantage, parental incarceration, and the effects on adolescent behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 13(2), 98-106.
- Wagner, M., & Davis, M. (2006). The effects of transition planning on postsecondary outcomes for youth with disabilities: A review of the literature. *Journal of Special Education*, 40(4), 230-242. <https://doi.org/10.1177/002246690604000403>
- Wake, M., Hughes, E., & Collins, C. (2004). Effects of hearing loss on language development in children. *Archives of Disease in Childhood*, 89(10), 917-923. <https://doi.org/10.1136/adc.2004.045450>
- Wehby, J. H., Lane, K. L., & Falk, K. (2003). Behavioral and emotional disorders in children and adolescents: A comprehensive review. *Behavioral Disorders*, 28(3), 301-315.
- Whitaker, R. C., Phillips, S. M., & Orzol, S. M. (2006). Food insecurity and the prevalence of overweight among children in the United States. *Pediatrics*, 118(5), e1406-e1413. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-0451>
- White, K. (2023). *Sustainability in special needs policies*. Policy Review.
- Wicks-Nelson, R., & Israel, A. C. (2003). *Abnormal child psychology* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Wolanczyk, T., & Brynska, A. (2011). Attachment and its impact on childhood development: A review of empirical studies. *Developmental Psychology*, 47(5), 135-148.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., & Schultz, T. R. (2014). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951-1966. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>
- World Health Organization [DSÖ]. (2011). *World report on disability 2011*. World Health Organization.
- World Health Organization. (2018). *International classification of diseases (ICD-11)*. Retrieved from [WHO ICD-11 website URL]
- World Health Organization. (2019). *Global burden of rheumatoid arthritis*. Retrieved from https://www.who.int/healthinfo/statistics/bod_rheumatoidarthritis.pdf

World Health Organization. (2020). *World report on disability*. Retrieved from <https://www.who.int>

World Health Organization. (2024). *Poliomyelitis*. Retrieved from <https://www.who.int/news-room/factsheets/detail/poliomyelitis>

Yıldırım, S., & Erdem, A. (2017). *Toplumun özel eğitime bakışı ve bilinçlendirme çalışmaları*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınları.

Yılmaz, A., & Demir, F. (2020). *Türkiye’de özel eğitim politikaları ve uygulamaları*. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları.



EKLER

Ek 1.Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutum Ölçeği Kullanım İzni



D. Y. <

Alıcı: ben ▼

Merhaba Yasin hocam,

Ölçeği ekte gönderiyorum. Herhangi bir sorun olursa haber verirsiniz sevinirim. İyi çalışmalar dilerim.

Yasin Sarı <

, 23 Mar 2023 Per, 09:32 tarihinde şunu yazdı:

Bir ek • Gmail tarafından tarandı ⓘ



Ek 2.Etik Kurul İzni

T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU KARARLARI

KARAR TARİHİ	OTURUM NO	KARAR SAYISI
27.02.2024	04	01-29

Üniversitemiz Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanı Prof. Dr. Nail YILDIRIM Başkanlığında toplandı.

KARAR 04.11- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 15.02.2024 tarih ve 399836 sayılı yazısı görüşüldü.

Aşağıda bilgileri yer alan araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
BAŞLIK	Türkçe Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlarının İncelenmesi
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ YAZARI	Dr. Öğr. Üyesi Murat AKDAĞ
	Yasin SARI (Özel Eğitim Anabilim Dalı)
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

Prof. Dr. Nail YILDIRIM
Etik Kurul Başkanı
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ
Başkan Yardımcısı
(İmza)

Prof. Dr. Emine ÖĞÜK
Üye
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet KARGÜN
Üye
(İmza)

Prof. Dr. Muhittin DEMİRAY
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Tuğba KILIÇER
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin Baha ÖZTUNÇ
Üye
(İmza)

Ek 3.Özgeçmiş