

ENGELİ OLAN ÇOCUKLARIN TÜRKİYE'DE EĞİTİME ERİŞİMİ: DURUM ANALİZİ VE ÖNERİLER

Z. HANDE SART, SEVDE BARIŞ, YAPRAK SARIİŞİK, YELİZ DÜŞKÜN





ARAŞTIRMA KOORDİNATÖRÜ **Z. HANDE SART**
YAZARLAR **Z. HANDE SART, SEVDE BARIŞ, YELİZ DÜŞKÜN, YAPRAK SARIİŞİK**
YAYINA HAZIRLAYAN **SİMLA GÜRSAN**
YAYIN KOORDİNATÖRÜ **YAPRAK SARIİŞİK**

MYRA
KOORDİNASYON **ENGİN DOĞAN**
YAYIN KİMLİĞİ VE KAPAK TASARIMI **TÜLAY DEMİRCAN**
SAYFA UYGULAMA **GÜLDEREN RENÇBER ERBAŞ**
BASKI **İMAK OFSET BAŞIM YAYIN SAN. VE TİC. LTD. ŞTİ.**
Atatürk Cad. Göl Sok. (İtfaiye Karşısı) No: 1 Yenibosna/Bahçelievler/İstanbul-Türkiye
Tel: 0212 656 49 97 Fax: 0212 656 29 26

HAZİRAN 2016

ISBN: 978-605-9178-42-6

Bu çalışma UNICEF tarafından desteklenmiştir. Raporda dile getirilen görüşler yazarlara aittir ve UNICEF'in resmi görüşleri olarak yorumlanamaz.

**ENGELİ OLAN ÇOCUKLARIN
TÜRKİYE'DE EĞİTİME ERİŞİMİ:
DURUM ANALİZİ VE ÖNERİLER**



ERG, çocuğun ve toplumun gelişimi için eğitimde yapısal dönüşüme nitelikli veri, yapıcı diyalog ve eleştirel bakış yoluyla katkı yapan bağımsız ve kar amacı gütmeyen bir girişimdir. Eğitimde karar süreçlerinin veriye dayalı olması, paydaşların katılımıyla gerçekleşmesi, her çocuğun kaliteli eğitime erişiminin güvence altına alınması yapısal dönüşümün ana unsurlarıdır. 2003 yılında kurulan ERG, Türkiye'nin önde gelen vakıflarının bir arada desteklediği bir girişim olmasıyla Türkiye sivil toplumu için de iyi bir örnek oluşturur. ERG, Eğitim Gözlemevi birimi ve ATÖLYE Labs ile ortak girişimi Eğitim Laboratuvarı aracılığıyla araştırma ve eğitim faaliyetlerini gerçekleştirir.

www.egitimreformugirisimi.org

İÇİNDEKİLER

I. GİRİŞ.....	7
Engelliliğe dair kavramsal çerçeve.....	8
II. ENGELİ OLAN ÇOCUKLARIN EĞİTİMİNE İLİŞKİN MEVZUAT VE POLİTİKALAR.....	10
Uluslararası mevzuatta engeli olan çocukların eğitim hakkı.....	10
Engeli olan bireylerin eğitimine ilişkin ulusal mevzuat.....	12
Türkiye'de engeli olan çocukların eğitimine ilişkin güncel politikalar ve uygulamalar.....	15
III. ENGELİ OLAN ÇOCUKLARIN EĞİTİMİNDE SAYILARLA MEVCUT DURUM.....	19
IV. TÜRKİYE'DE ENGELİ OLAN ÇOCUKLARIN EĞİTİMİNE İLİŞKİN DENEYİMLER.....	24
Araştırmanın kapsamı ve yöntemi.....	24
Araştırma bulguları.....	28
V. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	44
Tanılama öncesi süreçlere ilişkin öneriler.....	45
Tanılama sürecine ilişkin öneriler.....	46
Tanılama sonrasındaki süreçlere ilişkin öneriler.....	46
KAYNAKLAR.....	48
EKLER.....	50
EK 1: Görüşme formları.....	50
EK 2: Onam formu.....	60
EK 3: Akış şeması.....	61

TABLO VE GRAFİKLER

TABLolar

TABLO 1: ENGEL TÜRLERİNİN YAŞ GRUPLARINA GÖRE DAĞILIMI, 2010	19
TABLO 2: FARKLI ENGEL GRUPLARININ EĞİTİM DURUMLARI, 2010	20
TABLO 3: FARKLI ENGEL GRUPLARININ EĞİTİM DURUMLARI, 2011	20
TABLO 4: 2011 İTİBARIYLA ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENİ AÇIĞI, TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISI, ALANINDAN MEZUN ÖĞRETMENLERİN MEVCUT ÖĞRETMENLERE ORANI	23
TABLO 5: EĞİTİM FAKÜLTELERİ ÖZEL EĞİTİM İLE REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ALANLARINDA YENİ KAYIT VE MEZUN SAYILARI, 2004-05 VE 2012-13 YILLARI ARASI	23
TABLO 6: GÖRÜŞMELER	24
TABLO 7: ENGEL TÜRLERİNİN DAĞILIMI	26
TABLO 8: NİTEL ÇALIŞMA KAPSAMINDA GERÇEKLEŞTİRİLEN ODAK GRUP KATILIMCILARININ ALANLARI	27

GRAFİKLER

GRAFİK 1: İLKOKUL, ORTAOKUL VE LİSEDE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNDEN YARARLANAN ÖĞRENCİ SAYILARI, 2012-13 VE 2014-15 YILLARI ARASI.....	21
GRAFİK 2: İLK VE ORTAÖĞRETİMDE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNDEN YARARLANAN ÖĞRENCİ SAYILARI, 2003-04 VE 2014-15 YILLARI ARASI.....	22

KISALTMALAR

AB: Avrupa Birliği

ASHK: Avrupa Sosyal Haklar Komitesi

ASPB: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı

ASŞ: Avrupa Sosyal Şartı

BEP: Bireyselleştirilmiş eğitim programı

BİLSEM: Bilim ve sanat merkezleri

BM: Birleşmiş Milletler

BÖP: Bireyselleştirilmiş öğretim programı

ÇHK: Çocuk Hakları Komitesi

ÇHS: Çocuk Haklarına dair Sözleşme

DSÖ: Dünya Sağlık Örgütü

EHİS: Birleşmiş Milletler Engelli Haklarına İlişkin Sözleşme

EYHGM: Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü

ERG: Eğitim Reformu Girişimi

ESKHK: Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi

ESKHUS: Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme

GGASŞ: Gözden Geçirilmiş Avrupa Sosyal Şartı

ICF: *International Classification of Functioning* (İşlevsellik, Yetiyitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırması)

IQ: *Intelligence quotient* (Zeka katsayısı)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEBBİS: Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri

RAM: Rehberlik ve araştırma merkezi

OÇEM: Otistik çocuklar eğitim merkezi

OKY: Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği

ÖEHY: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

ÖEREM: Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi

ÖERHGM: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

ÖRAV: Öğretmen Akademisi Vakfı

ÖSYM: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi

ÖZEĞEP: Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi

ÖZİDA: Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı

ÖZVERİ: Ulusal Özürlüler Veri Tabanı

SÇK: Sektörler Arası Çocuk Kurulu

SGB: Strateji Geliştirme Başkanlığı

STK: Sivil toplum kuruluşu

TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı

TİD: Türk İşaret Dili

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

t.y.: Tarih yok

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)

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

I. GİRİŞ

Z. HANDE SART

Eğitim hakkı tüm bireylerin sahip olduğu, ulusal ve uluslararası yasal düzenlemelerle garanti altına alınmış temel bir haktır. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948), Birleşmiş Milletler (BM) Çocuk Haklarına dair Sözleşme (1989), BM Avrupa Sosyal Şartı (1961; 1996) ve BM Engelli Haklarına İlişkin Sözleşme (2006) ile tüm çocukların eğitim haklarının cinsiyet, dil, din ve ırk ayrımı yapılmaksızın güvence altına alınması gerekliliği ortaya konulmuştur. Ancak mevcut yasal düzenlemelere rağmen 18 yaş altı engeli olan çocukların eğitim haklarından tam anlamıyla yararlanamadıkları ve kaliteli eğitime erişimde problem yaşadıkları bilinmektedir.

Türkiye'de engeli olan bireylerin haklarının garanti altına alınması için gerekli mevzuat altyapısı oluşturulmuştur. Buna rağmen, engeli olan bireylerin toplum yaşamına tam ve etkin düzeyde katılımının sağlanmasına yönelik yapılan çalışmalar ve uygulamalar istenen düzeye gelememiştir.

Engeli olan çocukların eğitim hakları dikkate alındığında da bu durum açık bir şekilde gözlemlenebilmektedir. Devletin özellikle son on yılda engeli olan bireylerin eğitim yaşamından tam ve etkin bir şekilde yararlanabilmesi için oluşturduğu politikalar kapsamlı bir çerçevede düşünülmüş olsa bile, tam anlamıyla yaşama geçememiştir. Özel eğitime ilişkin mevzuat çerçevesinde standartlar belirlenmiştir; ancak uygulamalarda yaşanan aksaklıklar, bu standartların konunun uzmanları, uygulayıcılar, aileler ve bu konuda çalışan sivil toplum kuruluşlarıyla (STK) işbirliği içinde yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir.

Bu çalışmada Türkiye'de 0-18 yaş arası engeli olan çocukların eğitime erişim durumları, sunulan eğitim hizmetlerinin kapsamı ve kalitesi, çocukların ve ailelerinin gereksinimleri ve yaşadıkları sorunlar incelenmiştir. Araştırmanın amacı eğitim alanında sorun alanlarını belirleyerek bu alanda geliştirilecek politika önerileri için temel oluşturmaktır. Tıbbi ve eğitsel tanılama süreçleri, engeli olan çocukların özel eğitim, destek eğitimi, rehabilitasyon ve evde bakım hizmetlerinden yararlanmalarında kilit rol oynamaktadır. Bu bağlamda araştırma, tanılama öncesi, tanılama süreci ve tanılama sonrası olarak üç kısımda kurgulanmıştır.

Çalışma, engeli olan çocukların eğitim haklarının gerçekleşme düzeyini araştırırken, engeli olan çocukların ve velilerinin; okullarda çalışan öğretmenlerin ve psikolojik danışmanların, rehberlik ve araştırma merkezlerinde (RAM) çalışan uzmanların; okul yöneticilerinin ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde (ÖEREM) çalışan uzmanların görüşlerine yer vermiştir. Bir durum analizi çalışması olarak tasarlanan çalışma Ankara, Diyarbakır ve İstanbul illerinde nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Veriler, araştırma ekibi tarafından nitel yöntemle yüz yüze yapılan saha görüşmeleri yoluyla toplanmıştır. Derinlemesine bireysel görüşmeler kapsamında, engeli olan yedi çocuk ve çocuğunun engeli olan 20 veli ile görüşülmüştür. Okullarda, RAM'larda ve ÖEREM'lerde çalışan öğretmenler, psikolojik danışmanlar, uzmanlar ve idarecilerden oluşan gruplarla 2014 yılının Ekim, Kasım ve Aralık aylarında toplam dokuz odak grup çalışması yapılmıştır.

Rapor, genel bir giriş bölümü ile engelliliğin kavramsal çerçevesi aktarıldıktan sonra Türkiye'de engeli olan çocukların eğitime erişiminde yasal dayanaklar ve mevcut yapıların belirtilmesi, çalışmanın yöntemi, ana bulgular ile devam edecek; sonuç ve öneriler ile son bulacaktır.

ENGELLİLİĞE DAİR KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Uluslararası ve ulusal mevzuat düzeyinde engeli olan bireylerin hakları güvence altına alınmış olmasına rağmen engelli bireyler farklı düzeylerde ve farklı formlarda ötekileştirmeye, ayrımcılığa ve sosyal dışlanmaya¹ maruz kalmaktadır. Engeli olan bireyler, toplum içinde yaşanan adaletsizlikleri, eşitsizlikleri ve dışlayıcı uygulamaları vurgulamak için bir araya gelerek toplum nezdinde iyi örnekleri görünür kılmaya da çalışmışlardır.²

Engelliliğin kavramsal olarak anlatımında yaygın olarak kullanılan bireysel ve sosyal model olmak üzere iki model bulunur. Bireysel modelde diğer adıyla tıbbi modelde, bireyin "kişisel trajedisini" odaklanan bir yaklaşım göze çarpar. Bireysel model, engelliliği hasta/sağlıklı, normal/anormal veya özür/özürsüz gibi ikili bir sistem içinde tanımlamaya çalışır. Bu modelde, doğrudan hastalık, travma ya da sağlıkla ilgili durum nedeniyle uzmanlar tarafından tıbbi bakım gerektiren engellilik, bireysel tedavi uygulanarak, bireyin sorunu çerçevesinde tanımlanmaya çalışılmıştır.³ Başka bir deyişle, bireysel model içinde, engellilik sadece bireyin sorunu olarak tıbbi bir bakış açısıyla "tedavi" edilmesi gereken bir durumdur.

Bu modeldeki engellilik yaklaşımı, engelliliğe ilişkin politikaları ve sunulan hizmetleri de etkilemektedir. Bireyin içinde bulunduğu tüm bileşenleri (çevre, sosyal ortam ve destek vb.) dikkate almadan, engelliliğin sadece tıbbi bir bakış açısıyla ele alınması, rehabilitasyon ve destek eğitim hizmetlerinden yararlanabilmek için tıbbi tanımlama gerekliliğini ortaya koymuştur. Böylece, bu kavramsal anlayışa göre yapılan tıbbi tanımlama süreci sonrasında bireylerin ne tür rehabilitasyon hizmetlerinden yararlanacağı, engel durumunun derecesine/özür oranına göre ne tür bakım ücreti alabileceği belirlenmiş, hatta tıbbi tanımlama sonrasında eğitsel tanımlama sürecinin sonunda hangi okula yerleştirileceği kararı alınmıştır. Oluşturulan sistem, engelli bireyi bakım ve korumaya muhtaç bir birey olarak algılayarak; bireyin güçlü olduğu yönler ve neleri yapabileceğine değil; eksikliklerine ve neleri yapamayacağına odaklanır.⁴ Bireysel model, korku, acıma ve toplumun belirlemiş olduğu "normal" ölçütlere uyma gerekliliğini vurguladığı için özellikle eleştirilmektedir.

Sosyal modelde ise engellilik, "dışarıdan gelen tehditler veya kısıtlamalara" odaklanarak tanımlanır. Bu modele göre engellilik "bireyin bir niteliği değildir, sosyal çevre tarafından oluşturulan karmaşık yapının sonucunda ortaya çıkmaktadır."⁵ Bu modelde engellilik, kişinin içindeki bir sorun olarak görülmez; sosyal ortamın ve toplumun neden olduğu ya da toplumun bireyler için yaratmış olduğu zorluklar/kısıtlılıklar çerçevesinde ortaya çıkan engeller olarak algılanır. Sosyal model, fiziksel ortamların yaratmış olduğu kısıtlılıkların yanı sıra kasıtlı ve kasıtsız uygulanan baskı, damgalama, etiketleme, ötekileştirme ve dışlama gibi sorunları içine alarak, engelliliği bireyin sorunu değil toplumun yaratmış olduğu bir sorun olarak ele almaya çalışır. Modelin felsefesinde toplumun engel koyucu/zorlaştırıcı olmak yerine "kolaylaştırıcı" olarak konumlanması gerektiği savunulur. Sosyal model, engeli olan bireyler dahil tüm bireylerin eşit olarak haklardan yararlanabilecekleri evrensel tasarım ilkeleri çerçevesinde erişilebilir ve ulaşılabilir "engelsiz" ortamlarda tam ve etkin katılımın gerekliliğini vurgulamaktadır. Yaygın olarak kullanılan bu iki modele daha sistemli bir bakış açısı getirerek bireyin biricikliğini temel ilke olarak

1 Barnes, 2002.

2 Oliver, 2009.

3 WHO, 2001, s.20.

4 Oliver, 2009.

5 WHO, 2001, s.20.

ele alan biyo-psiko-sosyal model yaklaşımı da eklenmiştir. Engeli olan bireylerin deneyimlediği baskı, damgalama, etiketleme, ötekileştirme ve dışlamanın üstesinden gelebilmek için sosyal modeli ve bireye özgü gereksinimleri de içine alan yeni bir yaklaşımın gerekliliği ortaya çıkmıştır. Biyo-psiko-sosyal model yaklaşımı ile engelliliğin aynı engel grubunda bile homojen olmadığını, her bireyin farklı olduğunu ama eşit haklara sahip olduğunu altı çizilerek insan hakları temelli yaklaşım benimsenmiştir. Biyo-psiko-sosyal model ile her bireyin farklı yeteneklere sahip olduğu, çevresel etmenlerin yanı sıra kişisel geçmiş ve deneyimlerinin de önemli olduğu vurgulanmıştır.

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) ICF⁶ sınıflandırmasında da biyo-psiko-sosyal model yaklaşımı benimsenerek işlevsellik ve engelliliğin tanımı yapılırken vücut işlevleri ve yapıları kadar bireyin etkinlik alanları ve o alanlara katılımı ve bu süreçteki çevresel ve kişisel etmenlerin rolü de gözetilerek bir sentez oluşturmaya çalışılmıştır.⁷ ICF, işlevselliğe bağlı sorunları tanımlarken birbirleriyle ilişkili üç alan tanımlamıştır: Vücut işlevleri ve yapılarındaki yetiyitimi (işitme kaybı gibi); etkinlikler/etkinlik sınırlılıkları (merdiven çıkmak, yemek yemek gibi etkinlikleri yerine getirmede zorlanmalar); katılım/katılım sınırlılıkları, yaşamın herhangi bir alanına katılım ile ilgili sorunlar (istihdam alanında veya eğitim ortamlarında ayrımcılığa uğrama gibi).⁸

*Dünya Engellilik Raporu'*na göre,⁹ engelliliğe dair deneyimler çok kapsamlı olduğundan engelliliğin derecelenmesi ve tanımlanması zorlaşmaktadır. Engellilik ile ilgili tanımların çoğu "normallik" kavramının yorumlanmasına dayandığından, engelliliği anlamadaki farklı yorumlar evrensel bir engel tanımı yapmayı zorlaştırır. Bunlara ek olarak yetiyitimi olan bireyin sürekli olarak sosyal, kültürel ve fiziksel ortamı ile etkileşim içinde olması bu tanımı zorlaştırmaktadır.¹⁰ Ülkelerin engelliliğe ilişkin deneyimlere farklı kuramsal çerçevede yaklaşımı, veri toplama yöntemlerini, buna bağlı olarak da engellilikle ilgili istatistikleri de etkileyebilmektedir.

Bu raporda kullanılan "engeli olan birey/çocuk" ifadesi, Engelli Haklarına İlişkin Sözleşme'ye uyumlu olarak, çeşitli bariyerlerle etkileşerek kişinin akranlarıyla eşit, tam ve etkin biçimde topluma katılmasını engelleyen uzun süreli fiziksel, zihinsel veya duyuşsal bir veya daha fazla engeli olan birey/çocuk anlamına gelir. "Özel gereksinimli birey/çocuk" ise engeli olan bireyleri/çocukları kapsar; buna ek olarak öğrenme güçlüğü vb. görünmeyen engel gruplarını ve üstün yetenekli bireyleri de içerir.

Türkiye'de engeli olan çocukların eğitimi, özel eğitim kapsamında ele alınmaktadır. Mevzuat ve uygulamalar, "özel eğitime ihtiyacı olan bireyler" üzerinden tanımlanır. Bu nedenle, raporda Türkiye eğitim sistemi bağlamında özel eğitim hizmetlerinden bahsedilirken, daha kapsayıcı olan özel gereksinimli birey/çocuk ifadesi kullanılmaktadır.

6 *International Classification of Functioning (İşlevsellik, Yetiyitimi ve Sağlık Sınıflandırılması)*.

7 WHO, 2001; UNICEF, 2014.

8 WHO ve World Bank, 2011; UNICEF, 2012.

9 Age.

10 Coleridge vd., 2010.

II. ENGELİ OLAN ÇOCUKLARIN EĞİTİMİNE İLİŞKİN MEVZUAT VE POLİTİKALAR¹¹

YELİZ DÜŞKÜN

Saha araştırması bulgularını paylaşmadan önce, raporun bu bölümünde engeli olan çocukların eğitimine ilişkin Türkiye’deki mevcut yasal çerçeve ve politikalar aktarılacaktır. Öncelikle, engeli olan çocukların eğitim hakkının Türkiye’nin tarafı olduğu uluslararası insan hakları belgelerinde ve ulusal mevzuatta nasıl ele alındığı paylaşılacaktır. Ardından, üst düzey politika ve strateji belgelerinde engeli olan bireylerin eğitimine ne düzeyde yer verildiği irdelenecektir.

ULUSLARARASI MEVZUATTA ENGELİ OLAN ÇOCUKLARIN EĞİTİM HAKKI

BM Çocuk Haklarına dair Sözleşme (ÇHS), engeli olan çocukların haklarına özellikle vurgu yapar. ÇHS kapsamındaki tüm hakların, engeli olan çocuklar için de yaşama geçmesi, temel ilkelerin gözetilmesi gerekir. Sözleşmenin ayrımcılığı yasaklayan 2. maddesi, engelliliğe bağlı ayrımcılık yasağını da net biçimde ifade eder. Sözleşmenin 28. maddesine göre herkes eğitim hakkına sahiptir, ilköğretim zorunludur ve parasızdır. Taraf devletlerin engelli çocuklara ilişkin yükümlülüklerini düzenleyen 23. maddeye göre, taraf devletler zihinsel ya da bedensel engeli olan çocukların saygınlıklarını güvence altına alacak ve onların toplumsal yaşama etkin biçimde katılmalarını kolaylaştıracak koşulların sağlanmasından sorumludur.

BM Çocuk Hakları Komitesi’nin (ÇHK) yayımlanmış olduğu Genel Yorum 9, engeli olan çocuklara odaklanır ve taraf devletlere engelli çocukların haklarını nasıl güvence altına alacakları hakkında yol gösterir. ÇHK, bu yorumda engeli olan çocukların kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve fiziksel kapasitelerinin en üst düzeye ulaşması için eğitim olanaklarına erişimlerinin sağlanmasına vurgu yapar. Genel Yorum 9, ayrıca, engelli çocukların eğitiminden olumlu sonuçlar alınabilmesi için öğretmenlerin farklı beceri ve yeteneklere sahip çocuklarla ilgilenebilecek bir eğitimden geçmesine de vurgu yapar. ÇHK, Genel Yorum 9 ile devletleri, engeli olan çocukların genel eğitim veren okullardaki eğitimden yararlanabilmeleri için fiziksel çevrenin erişilebilir hale getirilmesi, öğretmenlerin konuya ilişkin eğitilmeleri ve öğretim programlarının ve müfredatın engeli olan çocukların gereksinimlerini gözeterek şekilde geliştirilmesi gibi önlemler almakla yükümlü kılar.

ÇHK, engeli olan çocukların ayrıntılı ortamlarda eğitim almalarının tek koşulunun çocuğun yüksek yararının gözetilmesi olduğunu savunur. ÇHK’ya göre, genel eğitim veren okullarda engeli olan çocuklar için en yüksek yarar sağlanamayacağı durumlarda, ayrıntılı ortamlarda eğitim yapılabilir; ancak özel eğitim veren okullar engeli olan çocukların bireysel gereksinimlerini karşılayacak donanıma sahip olmalıdır.

BM Engelli Haklarına İlişkin Sözleşme (EHİS) Türkiye tarafından 2008’de imzalanmış, 2009’da yürürlüğe girmiştir. EHİS’in ihtiyari ek protokolü ise 2009 yılında imzalanmış, Aralık 2014’te onaylanmıştır. EHİS’in eğitim hakkını düzenleyen 24. maddesine göre devletler, engellilerin

¹¹ Bu bölümde kullanılan verilerin güncelliği, rapor yazımının tamamlandığı Şubat 2015 tarihiyle sınırlıdır.

eğitim hakkını tanımakla ve bu haktan eğitim sisteminin her aşamasında, ayrımcılığa maruz kalmadan yararlanmalarını sağlamakla yükümlüdür. Engeli olan bireyler, engelleri sebebiyle eğitim sisteminin dışında tutulamazlar. Devletler engelli bireylerin eğitim hakkından eşit biçimde yararlanmaları için gerekli önemleri almalı ve gerekli destekleri sunmalıdır; örneğin, *Braille* alfabesi ve işaret dilinin eğitim ortamlarında kullanılmasını sağlamalıdır. Ayrıca sözleşme gereği, eğitim sisteminin tüm aşamalarında engellilerin insan haklarına saygıyla yaklaşılmalı ve engelli haklarına ilişkin bilinçlendirici eğitim programları oluşturulmalıdır.

EHİS'te benimsenen temel ilkeler:¹²

- Kişilerin insanlık onuruna ve bireysel özerkliklerine saygı
- Ayrımcılık yasağı
- Toplumsal yaşama etkin ve tam katılım
- Farklılıklara saygı ve engelliliğin insan çeşitliliğinin bir parçası olduğunun kabulü
- Fırsat eşitliği
- Erişilebilirlik
- Kadın ve erkek eşitliği
- Engeli olan çocukların gelişim kapasitesine ve kendi kimliklerini koruyabilme haklarına saygı

Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara ilişkin Uluslararası Sözleşme'nin (ESKHUS) 13. maddesine göre taraf devletler herkesin eğitim hakkına sahip olduğunu kabul eder. Türkiye, ESKHUS'u 2000 yılında imzalamış ve 2003 yılında onaylamıştır. Sözleşmede yasaklanan ayrımcılık türleri arasında engellilik sayılmasa da, Sözleşmenin uygulanmasını denetleyen Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi (ESKHK), Genel Yorum 5'te engelliliğin sözleşme bakımından ayrımcılık yasağı kapsamında yer aldığını açıkça ifade etmiş ve engellilerin bütünleştirilmiş ortamlarda eğitim görme hakkını vurgulamıştır. ESKHK, Genel Yorum 13'te Sözleşme'nin eğitim hakkını düzenleyen 13. maddesinin temel unsurlarından birinin eğitimin erişilebilirliği olduğunu vurgulamıştır. Komite'ye göre, eğitimin erişilebilir olması için, eğitimde hukuken ve fiilen ayrımcılık yapılmamalı ve eğitim hem fiziksel hem de ekonomik olarak erişilebilir olmalıdır. Komite, ESKHUS'a taraf olan devletlerin engelli çocukların engelinden kaynaklanan gereksinimlerini gözetmemesini de ayrımcılık olarak tanımlamıştır. ESKHK, tıpkı ÇHK gibi öğretmenlerin örgün eğitimde engelli çocuklara eğitim verebilecek şekilde yetiştirilmesine de vurgu yapmaktadır. Engeli olan bireylerin bütünleştirilmiş ortamlarda eğitim almaları gerektiğinin altını çizen Genel Yorum 5'te, bu amaçla öğretmenlerin genel eğitim veren okullarda engelli çocukların gereksinimlerini de karşılayacak biçimde yetiştirilmelerine ve engelli çocukların eğitimi için gerekli ekipmanların ve desteğin sağlanmasına vurgu yapılmıştır.

Avrupa Sosyal Şartı (AŞŞ) ve Gözden Geçirilmiş Avrupa Sosyal Şartı'nda (GGASŞ) yasaklanan ayrımcılık türleri arasında engellilik açıkça sayılmamış olsa da, Avrupa Sosyal Haklar Komitesi (ASHK), engelliliğin ayrımcılık yasağı kapsamında olduğunu açıklamıştır. ASHK, engellilerin genel nitelikteki okullarda eşit eğitim alma hakkı olduğuna ve taraf devletlerin bu konuda önlemler alması gerektiğine vurgu yapar. Türkiye AŞŞ'yi 1989 yılında, GGASŞ'yi de 2007 yılında onaylamıştır.

¹² EHİS, 2006.

ASHK da, engelli çocukların genel eğitim veren okullarda akranlarıyla birlikte eğitim almalarını savunur. Devletlerin özel eğitim modelinden kapsayıcı eğitim modeline geçip geçmediklerini de izleyen ASHK, taraf devletlerden şu konularda bilgi talebinde bulunur:

- “Normal müfredatın çocukların engelleri gözetilerek düzenlenip düzenlenmediği ve düzenlendiyse, bunun nasıl yapıldığı,
- Engeli olan öğrenciler için bireysel eğitim planları hazırlanıp hazırlanmadığı ve yapıldıysa, bunun nasıl yapıldığı,
- Destek elemanlar ve diğer teknik destekler dahil olmak üzere, mali ve insan kaynaklarının, çocuğun eğitimini sağlamak amacıyla doğrudan çocuğa tahsis edilip edilmediği,
- Eğitim sonuçlarının değerlendirilmesine ilişkin bir uyarılma yapıp yapılmadığı ve yapıldıysa, bunun nasıl yapıldığı,
- Eğitim sonunda alınan diploma ve derecelerin diğer çocuklarınkilerle aynı olup olmadığı ve resmi olarak tanınıp tanınmadığı.”¹³

Özetle, Türkiye’nin de taraf olduğu pek çok uluslararası sözleşme ile engeli olan bireylere yönelik ayrımcılık yasaklanmış ve engeli olan çocukların eğitim hakkı güvence altına alınmıştır. Engeli olan çocukların eğitim hakkından yararlanmasında bütünleştirilmiş ortamlarda eğitim almaları ilke olarak benimsenmiş, ayrıştırılmış ortamlarda eğitim yapılmasına ise ancak çocuğun yarar gözetilerek başvurulabileceği belirtilmiştir. Uluslararası mevzuat, hem bütünleştirilmiş hem de ayrıştırılmış ortamlarda verilen eğitimin engeli olan çocukların gereksinimlerini karşılayacak kapsayıcı bir anlayışla düzenlenmesi için devletleri yükümlü kılmaktadır.

ENGELİ OLAN BİREYLERİN EĞİTİMİNE İLİŞKİN ULUSAL MEVZUAT

Ulusal mevzuat, engeli olan bireylerin eğitim hakkına ilişkin kapsamlı düzenlemeler içermektedir. Öncelikle Anayasa, tüm bireylerin eğitim hakkını güvence altına alan bir çerçeve çizer. Anayasa’nın 42. maddesine göre, bireyler eğitim ve öğrenim görme hakkından yoksun bırakılamazlar, ilköğretim kız ve erkek bütün yurttaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. Benzer biçimde, Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 4. maddesi de eğitim kurumlarının cinsiyet, dil, din, engellilik ve ırk ayrımı gözetilmeksizin herkese açık olduğunu ifade eder. Söz konusu maddeye 2014 yılında “engellilik” ibaresinin eklenmesi olumlu bir gelişmedir.

2005 yılında kabul edilen 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun, Türkiye’nin ulusal mevzuatında engelli haklarını ayrıntılı biçimde güvence altına alan en önemli kanundur. Kanuna göre engeli olanların eğitim alması hiçbir gerekçeyle engellenemez; engeli olan bireyler, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, yaşadıkları çevre ile bütünleştirilmiş ortamlarda, eşitlik temelinde, yaşam boyu eğitim olanağından ayrımcılık yapılmaksızın yararlandırılırlar. Bu yasa gereği, devlet, genel eğitim sistemi içinde engeli olan bireylerin her düzeyde eğitim almasını sağlayacak planlamaları yapmalıdır; örgün eğitim programlarına farklı nedenlerle geç başlamış engeli olan bireylerin bu eğitime dahil edilmesi için gerekli önlemleri almalıdır. Kanun, engeli olan bireylerin gereksinim duyabileceği işaret dili sistemi, kabartma yazı, sesli kitap gibi malzemelerin sağlanması konusunda Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) sorumluluk yükler. Yasanın 13. maddesine göre, engeli

¹³ ERG, 2009.

olan bireylerin meslek seçebilmesi ve bu alanda eğitim alabilmesi için gerekli önlemler alınır; Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı’nın ve MEB’in ortak çalışması ile mesleki eğitim programları geliştirilir. Kanunda, kamu binalarının engeli olan bireylerin erişimine uygun hale getirilmesi gerektiği de vurgulanmıştır; ilgili maddede özel olarak belirtilmemiş olsa bile okulların da bu kapsamdaki binalar arasında bulunduğu yorumu yapılabilir.

4721 sayılı Türk Medeni Kanunu’na göre ebeveynler çocuklarını eğitmekten, çocuklarının bedensel, zihinsel, ruhsal ve toplumsal gelişimini sağlamak ve korumaktan sorumludurlar. Engeli olan çocuk sahibi olan ebeveynler çocuklarının “yetenek ve eğilimlerine uygun düşecek ölçüde genel ve mesleki” eğitim sağlamalıdır. Bu madde ile engeli olan çocukların eğitim hakkından yararlanmasının ebeveynleri tarafından engellenmesi yasaklanmaktadır. 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun 52. maddesi de, ebeveynleri çocuklarının zorunlu eğitim kapsamında eğitim kurumlarına devamını sağlamakla yükümlü kılmaktadır.

1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, ulusal mevzuatta kaynaştırma yoluyla eğitimi kapsamlı biçimde düzenlemiştir. Kararname ile “özel eğitim gerektiren birey”, “çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey” olarak; “özel eğitim” ise “özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş, personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim”; “kaynaştırma”, “özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamları”; “tanılama” ise “eğitsel amaçla, bireyin tüm gelişim alanlarındaki özelliklerinin belirlenerek değerlendirilmesi süreci” olarak tanımlanmıştır. Kararname, kaynaştırma eğitimine öncelik verilmesine, öğrenciler için bireysel eğitim planı geliştirilmesine ve özel eğitime erken yaşta başlanması gerektiğine vurgu yapar. Kararname, ayrıca ailelerin özel eğitim sürecine etkin katılımını vurgular.

2006 yılında kabul edilen ve 2012 yılında güncellenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY) ile engeli olan çocukların eğitiminin erken yaşta başlaması ve kaynaştırma eğitimine öncelik verilmesi ilkeleri pekiştirilmiştir. ÖEHY’nin 29. maddesine göre, okulöncesi eğitim 37-66 ay arasındaki engeli olan çocuklar için zorunludur ve zorunlu okulöncesi eğitimde de kaynaştırma yöntemine öncelik tanınmaktadır. ÖEHY, ayrıca engeli olan çocukların öğrenim görme haklarından yararlanabilmelerine yönelik yöntem ve kuralları kapsamlı biçimde düzenler. ÖEHY’nin tanılamaya ilişkin 7. maddesine göre “bireyin eğitsel değerlendirme ve tanılması rehberlik ve araştırma merkezinde oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından nesnel, standart testler ve bireyin özelliklerine uygun ölçme araçlarıyla yapılır”. Yönetmelik gereği, özel eğitime ihtiyacı olduğu belirlenen çocuklar için Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu hazırlanır ve öğrenciler bu rapor doğrultusunda uygun bir okula yerleştirilir; okula yerleştirmede kaynaştırma yoluyla eğitime öncelik verilir. ÖEHY’nin, kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin 23. maddesinde kaynaştırma eğitimi verilen okulların fiziksel olarak engeli olan çocukların eğitimi için uygun hale getirilmesi ve gerekli eğitim materyallerinin sağlanması gerektiği de vurgulanır. Aynı madde, ayrıca kaynaştırma yoluyla eğitim verilen okulların çalışanlarının, öğrencilerinin ve velilerinin engeli olan çocukların durumu hakkında bilgilendirilmesi gerektiğini de vurgular.

Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ve Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nde (OKY) özel eğitime ilişkin mevzuatı destekler nitelikte hükümler yer almaktadır. Her iki yönetmelikte de özel eğitime ihtiyacı olan çocukların belirlenmesinde RAM’ın rolü ve kaynaştırma yoluyla eğitim alan öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) hazırlanması gerekliliği vurgulanır.

Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 11. maddesine göre RAM raporu ile okulöncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarına yönlendirilen çocuklar, adreslerine bakılmaksızın istedikleri okula kaydedilirler. Aynı maddede, okulöncesi kademedeki okula kayıt ve eğitim görülecek sınıfın yapısına ilişkin şu hüküm yer almaktadır: “rehberlik ve araştırma merkezlerinde oluşturulan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunca hazırlanan rapor doğrultusunda tam zamanlı kaynaştırma yoluyla okulöncesi eğitim kurumlarına yönlendirilen 37-66 aylık çocuklar bu kurumlara kaydedilir. Bu sınıfların mevcutları 10 çocuk bulunan sınıflarda iki, 20 çocuk bulunan sınıflarda ise bir çocuk olacak şekilde oluşturulur.”

OKY’nin 8. maddesine göre “özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler, bireysel yeterliliklerine dayalı gelişim özellikleri dikkate alınarak” ortaöğretim kurumlarında eğitim alabilirler. Yönetmelik gereği, öğrenciler, yetenekleri, sağlık durumları ve oturdukları adres dikkate alınarak, ortaöğretim kurumlarına yerleştirilirler. Yerleştirme, okulların kontenjanları göz önüne alınarak, her bir şubede iki öğrenciyi geçmeyecek şekilde, il/ilçe özel eğitim hizmetleri kurulu ve okul müdürlüklerinin işbirliği ile yapılır. Ayrıca, kaynaştırma sınıflarının mevcutlarının azaltılması, aynı sınıfta iki ayrı “özel eğitim gerektiren öğrenci grubundan öğrenci bulunmaması” ve öğrencilerin gereksinimlerine uygun fiziksel düzenlemelerin yapılması için önlemler alınmasını öngörür. OKY’nin, eğitim ortamlarına ilişkin 95. maddesinde “Okul binaları, tesisleri ve bahçesi engelli bireylerin ulaşılabilirlik gerekliliklerine uygun olarak düzenlenir” hükmü yer almaktadır. Derslik donatılarının da engeli olan öğrencilerin gereksinimlerine uygun olması gerektiği belirtilir.

Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, kaynaştırma öğrencileri için okulöncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarında özel eğitim desteği verilmesi amacıyla destek eğitim odası açılabilirliğini belirtir. Yönetmeliğe göre “özel eğitim değerlendirme kurulu raporu doğrultusunda, tam zamanlı kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüremeyecek durumda olan ağır düzeyde yetersizliği bulunanlar ile birden çok yetersizliği olan çocuklar” kurumların fiziksel koşulları uygun ise açılan özel eğitim sınıflarına kaydedilirler. Bu sınıflarda özel eğitim öğretmenlerinin görev yapması gerekir. Okulöncesi eğitim kurumlarında okula devam konusunda engeli olan çocuklara esneklik tanınmıştır; ilgili madde “özel eğitim gerektiren çocukların sosyal uyum ve gelişim özelliğine göre günlük devam sürelerinde esneklik sağlanır” şeklindedir. Yönetmeliğe göre, okulöncesi eğitimde alınan ücret, okulun öğrenci kontenjanının 1/10’u oranındaki yoksul öğrencilerden alınmaz ve yoksul öğrenciler içerisinde de engeli olan öğrencilere bu haktan yararlanmada öncelik tanınır.

Türkiye’nin ulusal mevzuatında engeli olan bireylerin eğitim hakkına ilişkin pek çok önemli düzenleme yer almaktadır. Özellikle 2005 yılında yürürlüğe giren Engelliler Hakkında Kanun engeli olan bireylerin haklarını güvenceye almak için önemli bir yasal adımdır. Öte yandan, Türkiye’de engeli olan çocukların eğitimlerine ilişkin yöntemleri belirleyen yasa ve yönetmelikler, uluslararası belgeler ışığında geliştirilmeye açıktır. Bu bağlamda, ulusal mevzuatta ağırlıklı olarak kaynaştırma/bütünleştirmeye vurgu yapan yaklaşımın, uluslararası belgelerde tanımlanan haliyle kapsayıcılığa ve kapsayıcı eğitime yönelmesi önemlidir. Bir sonraki bölümde, Türkiye’de engeli olan çocukların eğitimine ilişkin uygulamalar ve güncel politikalar daha kapsamlı olarak ele alınmaktadır.

TÜRKİYE'DE ENGELİ OLAN ÇOCUKLARIN EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÜNCEL POLİTİKALAR VE UYGULAMALAR

Bu bölümde, Türkiye'de engeli olan çocukların eğitimini ilgilendiren politikalar genel çizgileri ile ele alınmaktadır. Bu bağlamda, güncel politika belgeleri incelenmiştir.¹⁴ Değerlendirmeler üç başlık altında toplanmıştır. Birinci başlık altında kapsayıcı eğitimin ve sosyal içermenin güçlendirilmesine yönelik çalışmalar ele alınmaktadır. Kapsayıcı eğitimin ve sosyal içermenin güçlendirilmesiyle kast edilen, engeli olan bireylerle ilgili politikalardan sorumlu olan kamu kurumlarının, engeli olan bireylerin eğitimini sosyal içermeyi de içine alacak biçimde sağlamaya yönelik atıldıkları adımlardır. Sosyal içirme, toplumsal yaşamın engeli olan bireyler için, özellikle istihdamı da içine alacak biçimde tüm yönleriyle kapsayıcı hale gelmesidir. İkinci başlık altında, engeli olan bireylere yönelik sosyal yardımlar ele alınmaktadır. Devlet tarafından engeli olan çocuklara yönelik yürütülen çalışmaların önemli bir bölümü sosyal yardım biçiminde olduğundan, bu çalışmalar ayrı bir başlık altında toplanmıştır. Üçüncü başlık altında erişilebilirlik çalışmaları ele alınmaktadır. Erişilebilirlik, engeli olan bireylerin eğitim haklarından tam olarak yararlanabilmeleri için gerekli olan fiziksel koşulların yanı sıra bilgiye erişimi de kapsayacak biçimde ele alınmıştır.

Engeli olan çocukların eğitimine ilişkin uluslararası normların, politika belgelerine genel itibarıyla yansıtıldığı gözlemlenmektedir. Belgelerde kapsayıcı eğitimin ve sosyal içermenin güçlendirilmesini öne çıkaran bakış açısı bu anlamda dikkat çekicidir. Ancak bu normların yaşama geçmesi için atılması planlanan adımların yeterliliği ve planlanan girişimlerin gerektiği gibi ve tam olarak uygulanıp uygulanmayacağı da tartışılmalıdır.

KAPSAYICI EĞİTİMİN VE SOSYAL İÇERMENİN GÜÇLENDİRİLMESİNE YÖNELİK ÇALIŞMALAR

Kapsayıcı bir eğitim sisteminin yaşama geçmesinin temel koşulu olan, engeli olan çocukların eğitim haklarının güvence altına alınması, pek çok politika belgesinde öne çıkmaktadır. Bu konuda 2014-2018 yıllarını kapsayan *10. Kalkınma Planı*'nda yer alan ifadeler oldukça açıktır; engeli olan çocuklara özellikle vurgu yapılarak tüm çocukların okula erişiminin sağlanacağı, sınıf tekrarı ve okul terkini azaltılacağı, bütünleştirme eğitiminin sağlanmasına yönelik önlemler alınacağı belirtilmektedir. Öte yandan engeli olan çocukların eğitimi söz konusu olduğunda önemli bir konu, bu çocuklara ilişkin sağlıklı ve güncel veri elde edilmesidir. Bu konuda ciddi eksiklikler olduğu, sağlıklı ve güncel verilerin toplanmadığı politika belgeleri tarafından da saptanmış; ancak tatmin edici çözüm önerileri sunulmamıştır.

Engeli olan çocukların eğitiminde önemli bir konu tanımlama sürecidir. Bu konudaki eksikliklerin giderilmesi yönündeki adımlar politika belgelerine ve eylem planlarına yansımaktadır. Sektörler Arası Çocuk Kurulu (SÇK)¹⁵ 2014-2015 yılı çalışma planlarına göre, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ASPB EYHGM) öncülüğünde erken tanı kapsamında çalışmalar yapılacaktır. Bu bağlamda "sektörler arası bir çalışmayla 0-18 yaş

14 Bu bölümde, söz konusu politikalara yön veren *10. Kalkınma Planı (2014-2018)*, *Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Stratejik Plan (2013-2017)*, *Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Plan (2010-2014)*, *Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2013-2017)*, *Ulaşılabilirlik Stratejisi ve Ulusal Eylem Planı (2010-2011)*, *Sektörler Arası Çocuk Kurulu 2014-15 Yılı Çalışma Planı*, *Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Eylem Planı Taslağı*, *Özel Yetenekli Bireyler Stratejisi ve Eylem Planı (2013-2017)* gibi kaynaklara dayalı bir değerlendirme yapılmaktadır. *MEB 2015-2019 Stratejik Planı*, bu belgenin yayına hazırlık aşamasında yayımlandığından değerlendirmeye dahil edilememiştir.

15 SÇK, Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile UNICEF arasında 1954 yılında imzalanan Temel İşbirliği Anlaşması'na dayanmaktadır ve bu çerçevede hazırlanan Ülke İşbirliği Programı'nın yönetiminden sorumludur. Kurul, UNICEF Türkiye temsilciliği ve çocuklara yönelik alanlarda çalışan kamu kurumlarının temsilcilerinden oluşmaktadır. Kurula ve çalışmalarına ilişkin ayrıntılı bilgi için bkz. <http://www.sck.gov.tr/>

grubundan çocuklar için yeni bir Engellilik Rapor Sistemi geliştirilmesi” yer almaktadır.¹⁶ Benzer biçimde, ASPB tarafından 2013 yılında yayımlanan *Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Eylem Planı Taslağı*’nda da Rehberlik ve Araştırma Merkezleri’nin kapasitesinin artırılması hedeflenmektedir. Ayrıca, MEB tarafından yayımlanan *Özel Yetenekli Bireyler Stratejisi ve Eylem Planı*’nda (2013-2017) özel yetenekli bireylerin “özelliklerini belirlemeye yönelik ulusal standart testlerin geliştirilmesi ve doğru, etkili ve verimli şekilde kullanılmasını sağlamak” hedeflenmektedir. Plana göre ayrıca “okulöncesi ve ilkokulda öğrencilerin yeteneklerini ortaya koymalarına, belirlemelerine ve geliştirmelerine fırsat tanıyacak esnek ve etkili eğitim uygulamaları oluşturmak” hedeflenmektedir.¹⁷ Bu belgeler ışığında gelişmiş ve sağlıklı bir tanılama sisteminin kurulması engeli olan çocukların eğitimi için oldukça önemlidir.

Engeli olan çocukların tanılama sürecinden geçtikten sonra kaydoldukları okullara uyum sağlayabilmeleri için alınacak önlemler de bu belgelerde ve kamu kurumlarının gündeminde yer bulmaktadır. SÇK çalışma planlarında da belirtildiği gibi, MEB, okula uyumu kolaylaştırmaya ve okul devamsızlığını azaltmaya yönelik olarak “Erken Uyanı ve Aşamalı Devamsızlık Yönetimi”ne ilişkin sistemin güncellenmesi üzerine çalışmaktadır. Ayrıca okul terkini ve devamsızlığı azaltma amacı güden “Okula Uyum Programı”nın da tüm ortaöğretim kurumlarını kapsayacak biçimde yaygınlaştırılması planlanmaktadır. Bu çalışmalar engeli olan çocuklara özgü olmayıp daha genel anlamda dezavantajlı durumdaki çocukları kapsıyor olsa da, engeli olan çocukların okula uyumunu kolaylaştırmak için değerlendirilebilecek girişimlerdir. Bu projelerin ne ölçüde yaşama geçirileceği önem taşımaktadır.

Kapsayıcı eğitim sistemlerinin yerleşebilmesi için kaynaştırma eğitimine öncelik verilmesi ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda güçlendirilmesi oldukça önemlidir. *MEB 2010-2014 Stratejik Planı*’nda da, özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin nitelik ve sayı bakımından geliştirilmesi gerektiğine değinilmektedir. Benzer biçimde, ASPB tarafından 2013 yılında yayımlanan *Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Eylem Planı Taslağı*’nda da, Özel Eğitim Uygulama Merkezlerinin ve okulların insan kaynağının, otizmlili çocuklara daha iyi hizmet verecek biçimde güçlendirilmesi hedeflenmektedir. MEB koordinasyonunda 2011-2013 tarihleri arasında yürütülmüş olan Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi (ÖZEGEP), bu alanda atılmış önemli adımlardandır. Proje kapsamında birçok önemli kaynak geliştirilmiştir. Proje 2013’te sonlanmış olsa da, SÇK’nın 2014-2015 yıllarını kapsayan çalışma planları, materyallerin yaygınlaştırılmasına yönelik eğitim çalışmalarının 2014-2015 yıllarında sürdürüğüne işaret etmektedir.¹⁸ Bu alanda atılacak somut adımlar kapsayıcı eğitim için önem taşımaktadır.

Engeli olan bireylerin, eğitim yaşamının ötesinde, daha genel anlamda toplumsal yaşama eşit biçimde katılabilmelerinin önündeki engellerin aşılmasına yönelik çalışmalar da politika belgelerinde öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, engeli olan bireylerin istihdama katılımının artırılmasının vurgulandığı görülmektedir. *10. Kalkınma Planı’nda (2014-2018)* engeli olan bireylerin işgücüne katılımını artıracak önlemler alınması ve bunun için fiziksel koşulların uygun duruma getirilmesi amaçlanmaktadır. ASPB’nin 2013-2017 stratejik planında da istihdamı kolaylaştıracak eğitimlere vurgu yapılmaktadır; bu bağlamda engeli olan bireyleri de kapsayan, fakat daha genel anlamda dezavantajlı gruplara yönelik olarak kurgulanan, girişimcilik eğitimleri, istihdam garantili eğitim programları, mesleki danışmanlık, rehberlik hizmetleri, işgücü uyum programları gibi çalışmalar

16 10 Mart 2014 tarihli SÇK toplantısında paylaşılan çalışma planları.

17 MEB ÖERHGM, 2013.

18 10 Mart 2014 tarihli SÇK toplantısında paylaşılan çalışma planları.

yapılması planlanmaktadır. Bu çalışmalar, çocuklarla sınırlı olmayıp her yaşta engeli olan bireyleri kapsıyor olsa da, engeli olan çocukların geleceğini yakından ilgilendirmektedir.

Engeli olan bireylerin toplumsal yaşama ayrımcılığa uğramadan katılmalarını sağlamak amacıyla, toplumda farkındalık yaratmaya odaklanan çalışmalar da oldukça önemlidir. Bu konudaki alanyazın göz önüne alındığında, farkındalık artırma çalışmalarının, dolaylı olarak kapsayıcı bir eğitim sisteminin yerleşmesine katkı koymasına beklenmelidir. SÇK Eylem Planı'nda UNICEF¹⁹ ve MEB tarafından yürütülecek farkındalık artırma çalışmaları yer almaktadır. Bu çalışmaların engeli olan ve olmayan çocukların ebeveynlerini ve karar alıcıları kapsamaması; bu gruplara, engeli olan çocukların haklarına ve kapsayıcı eğitime ilişkin bilgilendirme yapılması planlanmaktadır.

2013 yılında yayımlanan *Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Eylem Planı Taslağı* çerçevesinde de ASPB tarafından otizmlili çocuklara ilişkin farkındalık artırma kampanyaları gerçekleştirilmeye başlamıştır. ASPB, 2014'ün Eylül ve Aralık ayları arasında, 11 ilde, kamu çalışanlarına, üniversite temsilcilerine, STK temsilcilerine ve otizmlili çocukların ailelerine yönelik otizm spektrum bozukluğuna ilişkin farkındalık artırma seminerleri düzenlemiştir.²⁰ Eylem planı taslağında ayrıca, MEB'in sorumluluğunda, anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerine, öğretmenlerine ve okul yöneticilerine yönelik farkındalık eğitimleri verileceği belirtilmektedir.²¹ Farkındalık konusunda ASPB tarafından yapılan bir çalışma da, Engelli Destek Programı aracılığıyla, yerel aktörler tarafından hazırlanan ve engeli olan bireylerin haklarına ilişkin farkındalığı artırmaya katkı yapabilecek olan projelerin maddi olarak desteklenmesidir.²²

SOSYAL YARDIMLAR

Devlet tarafından engeli olan çocuklara yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmaların önemli bir bölümünü sosyal yardımlar ve bakım hizmetleri oluşturmaktadır. Özellikle ASPB'nin çalışmalarında önemli yer tutan sosyal yardımlar engeli olan çocukların eğitimi ile dolaylı olarak ilişkilidir. Bu ilişki politika belgelerinde de dikkate alınmakta, örneğin ASPB'nin 2013-2017 stratejik planında engeli olan bireylerin okuryazarlık ve eğitim düzeylerinin yükseltilmesi için yasal adımlar atılmasının yanı sıra çeşitli maddi yardımların da yapıldığına dikkat çekilmektedir.²³

Engeli olan bireylere yönelik maddi yardımların bir bölümü de MEB tarafından yapılmaktadır. *MEB 2014 Faaliyet Raporu*'nda belirtildiği üzere, özel eğitim değerlendirme kurulları tarafından destek eğitimi almaları uygun görülen engeli olan bireylerin eğitim giderleri MEB bütçesinden karşılanmaktadır.²⁴ Bu destek eğitimleri, her yaşta engeli olan bireyleri kapsamaktadır. *MEB 2010-2014 Stratejik Planı*'nda, engeli olan bireylerin eğitimi için talep edilen bütçenin Maliye Bakanlığı tarafından tam olarak karşılanmadığı belirtilmektedir.²⁵ Parasal yardımın yanı sıra, ASPB tarafından resmi özel eğitim kurumlarına devam eden engeli olan öğrencilere ücretsiz taşıma hizmeti verilmektedir.

ERİŞİLEBİLİRLİK ÇALIŞMALARI

Engeli olan çocukların eğitimi ile ilgili önemli bir konu da erişilebilirliktir. Politika belgelerinde bu konu hem fiziksel erişilebilirliği hem de bilginin erişilebilirliğini kapsayacak biçimde ele alınmaktadır.

19 United Nations United Nations International Children's Fund (Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu).

20 ASPB EYHGM, 22 Eylül 2014.

21 ASPB, t.y.

22 ASPB EYHGM, 2013.

23 ASPB SGB, 2012.

24 MEB SGB, 2015.

25 MEB SGB, 2009.

10. *Kalkınma Planı*’nda kentsel tasarım çalışmalarının engeli olan bireyler ve çocuklar gözetilerek gerçekleştirileceği belirtilmektedir. Buna göre kentsel tasarımların, engeli olan çocukların okula fiziksel olarak erişimlerini kolaylaştıracak şekilde yapılması beklenmelidir. Planda ayrıca, “özel eğitime gereksinim duyan engeli olan ve özel yetenekli bireylerin, bütünleştirme eğitimi doğrultusunda, uygun ortamlarda eğitimlerinin sağlanması amacıyla beşeri ve fiziki altyapı güçlendirilecektir” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadenin, özellikle okul binalarının ve çevresinin engeli olan çocuklar gözetilerek düzenlenmesi için yol gösterici olması beklenmelidir.

ASPB’nin 2013-2017 stratejik planında da engeli olan bireylerin sosyal yaşama bütünüyle katılmalarını sağlayacak fiziki koşulların sağlanmasını amaçladığını belirtmektedir. ASPB tarafından bu yönde gerçekleştirilen çalışmalar da bulunmaktadır. Bakanlık tarafından 2010 yılında, görme engeli olan bireylerin yaşamını kolaylaştırmayı amaçlayan “hissedilebilir yüzey” konusunda çalıştaylar düzenlenmiş, 2011 yılında ulaşılabilirlik konusunda olumlu çalışmalar yapan belediyelere “Ulaşılabilirlik Kalite Teşvik Ödülleri” verilmiştir. Bu çalışmalar olumlu olmakla birlikte engeli olan çocukların eğitim hizmetlerine daha kolay ulaşması için ise daha somut adımlar atılması gerekmektedir.

Ulaşılabilirlik konusunda yayımlanan daha kapsamlı bir belge, Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı tarafından, “Herkes İçin Ulaşılabilirlik Eylem Yılı” ilan edilen 2010’da yayımlanan *Ulaşılabilirlik Stratejisi ve Eylem Planı*’dır. Bu belgenin amacı “ulaşılabilirliğin gerçekleştirilmesini engelleyen sorun alanlarında gerekli çözümlerin üretilebilmesi, kamu kurum ve kuruluşlarının çalışmalara bir bütünlük ve plan çerçevesinde başlamalarının sağlanması, ülke çapında konuya ilişkin bilinç ve duyarlılığın oluşturulması” olarak belirtilmiştir.²⁶ Belgede ulaşılabilirliğin eğitim hizmetlerinden tam olarak yararlanabilmek için kilit önemde olduğu da vurgulanmış, ulaşılabilirlik kavramı hem fiziksel çevrenin hem de bilginin ulaşılabilir olmasını kapsayacak biçimde tanımlanmıştır. Bu belgede, ulaşılabilirliğin, yalnızca fiziksel erişilebilirlik ile sınırlanmamış olması, bilgiye erişimin de bir erişilebilirlik kıstası olarak ele alınması önemlidir.

Sonuç olarak, Türkiye’de çocuklarla ilgili çalışmalardan sorumlu olan kamu kurumlarının politikalarına yön veren belgelerde, engeli olan çocukların eğitim gereksinimlerini karşılamaya yönelik hedefler yer almaktadır. Bu hedefler, tanılama sürecinin iyileştirilmesi, fiziksel erişilebilirliğin sağlanması, kaynaştırma eğitimine öncelik verilmesi, öğretmen eğitimleri düzenlenmesi, toplumda farkındalığın artırılması gibi çok önemli alanları kapsamaktadır. Ancak pek çok alanda bu hedeflere yönelik somut adımlar yeterli düzeyde tanımlanmamıştır ve planların uygulamaya ne ölçüde geçtiğinin izlenmesi gerekmektedir.

26 ÖZİDA, 2010.

III. ENGELİ OLAN ÇOCUKLARIN EĞİTİMİNDE SAYILARLA MEVCUT DURUM

YAPRAK SARIŞIK

Türkiye’de engeli olan nüfusa ilişkin ayrıntılandırılmış ve güncel veri eksikliği temel bir sorundur. Sınırlılıklarla birlikte, Türkiye’de engeli olan bireylere ilişkin 2002’den bu yana toplanmış olan resmi istatistikler ve özel eğitime ilişkin veriler bu bölümde paylaşılmaktadır.

Türkiye Özürlüler Araştırması’na göre, 2002 itibarıyla nüfusun % 12,3’ünü engeli olan bireyler oluşturur. 0-9 yaş grubunda bu oran % 4,2, 10-19 yaş grubunda ise % 4,6’dır; 0-19 yaşlarında 460.383 engeli olan birey bulunmaktadır.²⁷ Türkiye’de bu alanda yapılmış ilk kapsamlı çalışma olmakla birlikte, çalışmada engellilik tıbbi yaklaşımla ele alındığından engeli olan nüfusa ilişkin istenilen nitelikte veri sunmamaktadır.

2010 tarihli “Özürlülerin Sorun ve Beklentileri” başlıklı TÜİK araştırması, Ulusal Özürlüler Veri Tabanı’na (ÖZVERİ) kayıtlı bireyler ile sınırlıdır. Bununla birlikte, çalışma farklı engel türlerinin yaşlara göre dağılımını ortaya koyar. Araştırmaya göre, sağlık raporu almış ve veritabanına kayıtlı bireylerin % 4,9’u 0-6 yaşlarında, % 16,2’si 7-14 yaşlarında ve % 17,2’si 15-24 yaşlarındadır. Farklı engel türlerinin yaş gruplarına göre dağılımı Tablo 1’de özetlenmiştir.

TABLO 1: ENGEL TÜRLERİNİN YAŞ GRUPLARINA GÖRE DAĞILIMI (%), 2010

Yaş grubu	Görme engeli	İşitme engeli	Dil ve konuşma engeli	Ortopedik engel	Zihinsel engel	Ruhsal ve duygusal engel	Süreğen hastalık	Çoklu engel
0-6	1,4	9,6	25,1	3,7	7,4	2,0	3,6	3,7
7-14	5,1	17,4	37,1	5,1	36,1	10,5	4,6	11,5
15-24	16,1	20,9	14,9	13,1	27,5	9,3	9,2	14,9
25-44	36,2	32,4	11,7	19,2	23,3	49,5	23,6	25,0
45-64	25,5	12,0	7,5	22,1	4,9	22,1	33,1	18,4
65+	15,8	7,7	3,7	16,7	0,8	6,6	25,9	26,4

Kaynak: TÜİK ve ASPB, 2010.

Bu araştırma aynı zamanda veritabanına kayıtlı bireylerin eğitim durumlarına ilişkin bilgi verir; kayıtlı olan 6 yaş ve üzerindeki bireylerin % 41,6’sı okuryazar değildir. % 18,2’si okuryazardır ancak bir okul bitirmemiştir. % 22,3’ü ilkokul, % 10,3’ü ortaokul ve yalnızca % 7,7’si lise veya daha üstü bir kurumdan mezundur (Tablo 2).

27 Tufan ve Arun, 2006.

TABLO 2: FARKLI ENGEL GRUPLARININ EĞİTİM DURUMLARI (%), 2010

Eğitim durumu	Toplam	Görme engeli	İşitme engeli	Dil ve konuşma engeli	Ortopedik engel	Zihinsel engel	Ruhsal ve duygusal engel	Süreğen hastalık	Çoklu engel
Okuryazar değil	41,6	32,1	31,6	33,6	26,4	57,5	24,0	32,2	48,5
Okuryazar ama bir okul bitirmemiş	18,2	11,8	23,0	38,6	10,9	28,9	12,7	12,8	15,3
İlkokul mezunu	22,3	29,0	17,9	10,7	32,9	4,6	33,0	34,9	22,9
İlköğretim/Ortaokul mezunu	10,3	12,5	16,4	11,0	13,4	8,2	15,2	10,2	8,0
Lise veya daha üstü	7,7	14,6	11,1	6,1	16,4	0,7	15,1	9,9	5,3

Kaynak: TÜİK ve ASPB, 2010.

2011 yılında Türkiye Nüfus ve Konut Araştırması kapsamında, ASPB tarafından Washington İstatistik Grubu standartları doğrultusunda hazırlanan soru formu ile veri toplanmıştır.²⁸

Bu araştırma, Türkiye'de engellilik alanında ICF sınıflandırmasına uyumlu ve en güncel verileri sunar. Araştırmaya göre, en az bir engeli olan 3 yaş veya üzerindeki bireyler 2011 itibarıyla nüfusun % 6,9'unu oluşturur. Bu oran 3-9 yaş grubunda % 2,3, 10-14 yaş grubunda % 2,1, 15-19 yaş grubunda ise % 2,3'tür. Dünya nüfusu genelinde, çocukların % 2,5'inin engeli olduğu tahmin edilmektedir.²⁹ Nüfus ve Konut Araştırması'nın sonuçları bu tahminle uyumludur.

Araştırmaya göre nüfusun % 3,3'ü yürümede, merdiven çıkmada veya inmede; % 1,4'ü görmede; % 1,1'i duymada; % 0,7'si konuşmada; % 4,1'i bir şeyler taşımada veya tutmada; % 2'si ise yaşlılarına göre öğrenmede, basit dört işlem yapmada, hatırlamada, dikkatini toplamada zorluk yaşadığını ifade etmiştir. Tablo 3'te, 6 yaş ve üzerindeki farklı engel gruplarının eğitim durumları özetlenmiştir.

TABLO 3: FARKLI ENGEL GRUPLARININ EĞİTİM DURUMLARI (%), 2011

Eğitim durumu	Görmede çok zorlananlar/ hiç göremeyenler	Duymada çok zorlananlar/ hiç duyamayanlar	Konuşmada çok zorlananlar / hiç konuşamayanlar	Yürümede/ merdiven çıkmada çok zorlananlar/ hiç yapamayanlar	Bir şeyler taşımada/ tutmada çok zorlananlar / hiç yapamayanlar	Yaşlılarına göre öğrenmede çok zorlananlar / hiç yapamayanlar
Okuryazar değil	23,2	29,1	32,9	27,4	26,1	34,9
Okuryazar ama bir okul bitirmemiş	17,7	19,7	27,2	18,3	17,7	27,1
İlkokul mezunu	33,7	32,8	21,0	37,4	38,3	24,9
İlköğretim/Ortaokul veya dengi	13,4	10,3	12,2	9,7	10,4	9,2
Lise veya dengi	8,2	5,7	5,2	5,2	5,5	3,0
Yükseköğretim	3,7	2,4	1,5	2,0	2,1	0,9

Bu bulgular, öğrenmede ve konuşmada zorluk yaşayan grupların daha dezavantajlı olduğuna işaret eder. Ayrıca, eğitim kademesi arttıkça, tüm engel gruplarının erişim düzeyi giderek azalmaktadır; ilkokul mezunu olma oranı % 21-38,3 arasında değişirken, lise veya dengi eğitime sahip olma oranı tüm gruplar için % 10'un bile altında kalmaktadır.

28 TÜİK, 2013.

29 UNICEF, 2012.

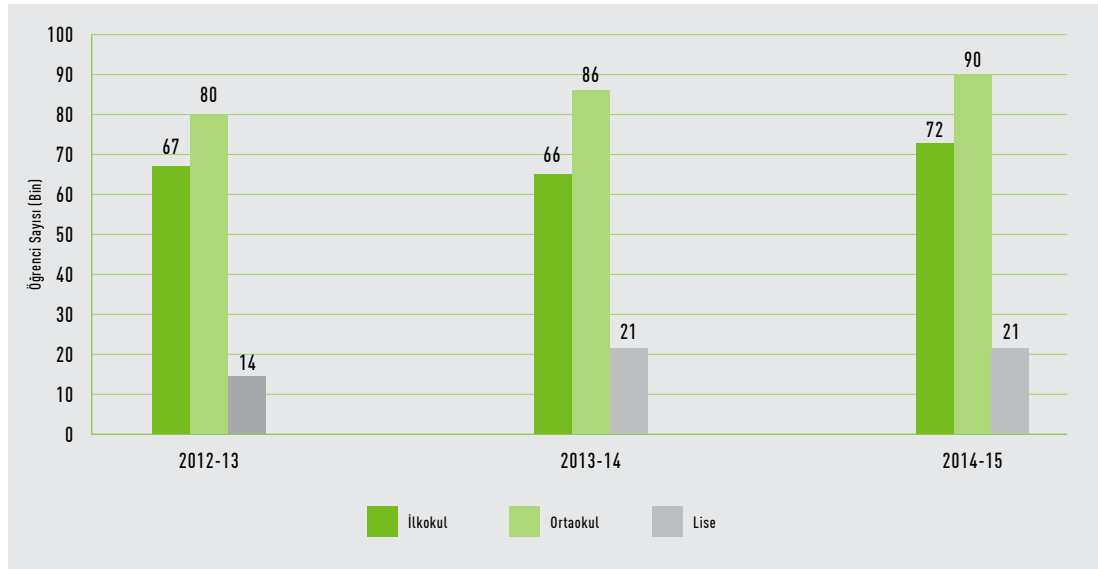
MEB’in her yıl yayımladığı resmi istatistikler, engeli olan çocukların örgün eğitim sistemi içinde ne düzeyde yer alabildiklerine dair fikir verebilmektedir. 2014-15 eğitim-öğretim yılında 259.282 çocuk özel gereksinim tanısıyla özel eğitim hizmetlerinden yararlanmıştı.

Okulöncesi düzeyde özel gereksinimi olan çocuklara ilişkin veriler ve sunulan hizmetler oldukça sınırlıdır. MEB verilerine göre özel eğitim okulları bünyesindeki anasınıflarında 1.631 çocuk eğitim almakta ve okulöncesi düzeyde yalnızca 304 çocuk kaynaştırma eğitiminden yararlanmaktadır.³⁰ Buna ek olarak 506 öğrenci özel eğitim anaokullarına devam etmektedir.³¹ Nüfus ve Konut Araştırması sonuçlarına göre, Türkiye’de 3-5 yaş arası okulöncesi çağda en az bir engeli olan 70 bin civarında çocuk bulunduğu tahmin edilebilir.³² Bu durumda, 3-5 yaş grubunda özel eğitim hizmetlerinden yararlanan çocuk oranı yalnızca % 3,4 civarındadır.

Önceki bölümde bahsedildiği gibi, Türkiye’de özel eğitim alanında benimsenen öncelikli yaklaşım öğrencilerin kaynaştırma yoluyla eğitiminden yararlanması yönündedir. Buna paralel olarak, özel eğitimden yararlanan çocukların büyük bölümü kaynaştırma öğrencisidir. 2014-15 itibarıyla özel eğitim öğrencilerinin % 70,6’sı kaynaştırma yoluyla eğitim almaktadır; % 12,5’i özel eğitim sınıflarında, % 16,9’u da özel eğitim okullarındadır.

Yıllar içinde kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrenci sayısı, özellikle ilköğretimde giderek artmaktadır. 2012-13 eğitim-öğretim yılı itibarıyla geçilen “4+4+4” sistemi, ilkökul ve ortaokuldaki verileri ayrıştırmaya olanak sağlamaktadır. Grafik 1’de görüldüğü gibi, ortaokulda kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrenci sayısı ilkökula göre daha yüksektir. Bu durum, özel gereksinimi olan öğrencilerin yeterince erken tanılanamamasının bir göstergesi olabilir. Burada aynı zamanda dikkat çeken bir nokta, lise düzeyinde öğrenci sayılarının ciddi oranda düşmesidir.

GRAFİK 1: İLKOKUL, ORTAOKUL VE LİSEDE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNDEN YARARLANAN ÖĞRENCİ SAYILARI, 2012-13 VE 2014-15 YILLARI ARASI



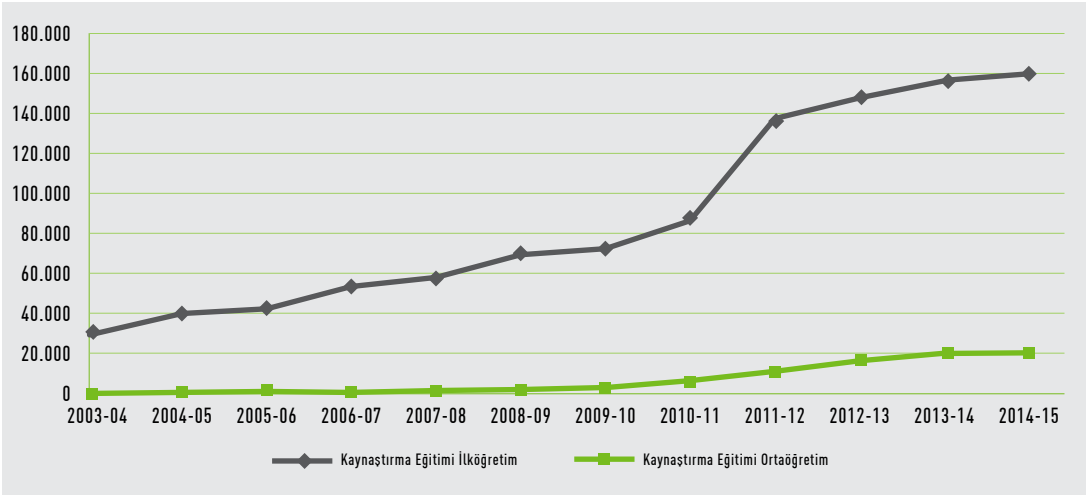
30 Anasınıflarında kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrencilere ilişkin veriler MEB tarafından yayımlanan istatistiklere dahil edilmemiştir.

31 Toplumsal Haklar ve Araştırmalar Derneği, 2015.

32 31 Aralık 2014 tarihli Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi sonuçlarından alınmış çağ nüfusu verileri temelinde tahmin edilmiştir.

Grafik 2'de görüleceği gibi, lisedeki kaynaştırma öğrencilerinin sayısında yıllar içinde artış görülse de, toplam öğrenci sayısı ilköğretime kıyasla oldukça düşüktür. Ortaöğretime geçişte önemli oranda öğrenci kaybı yaşanmaktadır. 2014-15 eğitim-öğretim yılında, lise düzeyinde toplam 41.770 çocuk özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır. Yine Nüfus ve Konut Araştırması sonuçlarına göre bir tahminde bulunulacak olursa, lise çağında en az bir engeli olan 120 bin civarında çocuk vardır. Bu durumda engeli olan çocukların yaklaşık % 35'i örgün ortaöğretime erişebilmektedir.³³ Burada dikkat çeken bir nokta, ilkokulda ve ortaokulda özel eğitimden yararlanan öğrenci sayısının 100 bini aşması; buna karşın lise düzeyinde ciddi oranda öğrenci kaybı yaşanmasıdır. Engeli olan öğrenciler, örgün ortaöğretime devam edememektedir.

GRAFİK 2: İLK VE ORTAÖĞRETİMDE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNDEN YARARLANAN ÖĞRENCİ SAYILARI, 2003-04 VE 2014-15 YILLARI ARASI



Engeli olan öğrenciler, eğitimi tamamlama konusunda da akranlarına göre daha dezavantajlı durumdadır. 2011 itibarıyla, Türkiye'deki 18-24 yaş arasındaki gençlerin % 42'si liseyi tamamlamadan eğitim sisteminden ayrılmıştır. Bu oran, aynı yaş grubundaki engeli olan bireyler için % 62'ye ulaşmaktadır.³⁴

Engeli olan çocuklara sunulan eğitimin niteliğini belirleyen en temel etmenlerden biri öğretmenlerdir. Türkiye'de bu alanda önemli boyutta öğretmen açığı bulunmaktadır. Tablo 4 ve Tablo 5'te görülebileceği gibi, özel eğitim alanında önemli ölçüde öğretmen açığı bulunmakla birlikte, Türkiye'de eğitim fakültelerinin ilgili alanlarındaki kontenjan sayıları da kısa vadede bu açığı kapatma yönünde yetersiz kalmaktadır. Bunun yanı sıra, alandaki öğretmenlerin özel eğitim alanında yeterli bilgi ve donanıma sahip olmamaları da önemli bir sorun alanıdır.³⁵ Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin önemli bir bölümü, lisans eğitimlerini bu alanda tamamlamamışlardır (Tablo 4).

33 31 Aralık 2014 tarihli Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi sonuçlarından alınmış çağ nüfusu verileri temelinde tahmin edilmiştir.

34 Eurostat, 2014.

35 ERG, 2011; Kargın vd., 2005; MEB EARGED, 2010; Sucuoğlu, 2004.

TABLO 4: 2011 İTİBARIYLA ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENİ AÇIĞI, TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISI, ALANINDAN MEZUN ÖĞRETMENLERİN MEVCUT ÖĞRETMENLERE ORANI³⁶

Branş	2011 Normu	Branşta toplam mevcut öğretmen	Branşta, alanından mezun öğretmen sayısı	Branşta, alanından mezun öğretmen oranı	Öğretmen ihtiyacı	Öğretmen açığı
Görme engelliler	465	354	99	% 28	111	% 23,9
İşitme engelliler	763	706	190	% 26,9	57	% 7,5
Rehberlik & psikolojik danışmanlık	38.228	18.289	6830	% 37,3	19.939	% 52,2
Zihin engelliler	12.321	4.696	868	% 18,5	7.625	% 61,9

TABLO 5: EĞİTİM FAKÜLTELERİ ÖZEL EĞİTİM İLE REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ALANLARINDA YENİ KAYIT VE MEZUN SAYILARI, 2004-05 VE 2012-13 YILLARI ARASI

		2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13
Özel Eğitim	Mezun	410	500	538	518	652	602	670	784	-
	Yeni kayıt	557	642	618	631	835	1.009	1.152	1.673	1.832
Özel Eğitim Öğretmenliği	Mezun	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Yeni kayıt	-	-	-	-	-	30	37	34	40
İşitme Engelliler Öğretmenliği	Mezun	117	114	116	106	118	137	163	189	-
	Yeni kayıt	115	115	143	147	198	199	232	233	247
Zihin Engelliler Öğretmenliği	Mezun	262	331	361	349	465	413	433	513	-
	Yeni kayıt	373	460	411	416	554	678	1.175	1.293	1.421
Görme Engelliler Öğretmenliği	Mezun	31	37	31	38	47	31	47	55	-
	Yeni kayıt	42	41	39	41	51	53	52	51	57
Üstün Zekalılar Öğretmenliği	Mezun	-	18	30	25	22	21	27	27	-
	Yeni kayıt	27	26	25	27	32	49	56	62	67
Rehberlik ve Psikolojik Danışma	Mezun	788	994	993	1.179	1.407	1.338	1.462	2.043	-
	Yeni kayıt	1.222	1.436	1.278	1.442	2.111	2.660	3.294	3.876	5.033

Kaynak: ÖSYM Yükseköğretim İstatistikleri.

Sayısal veriler özel gereksinimi olan çocukların eğitime erişim düzeylerine ilişkin genel bir fikir verse de, çocukların eğitime erişimde yaşadıkları zorlukları ve eriştikleri eğitim hizmetlerinin niteliğini irdelemek için eğitim süreçlerinde yaşanan deneyimlere odaklanmak gerekir. Bir sonraki bölümde, öğretmenlerin, okul idarecilerinin, ailelerin ve çocukların katılımıyla gerçekleştirilen saha araştırması üzerinden, özel eğitim süreçlerindeki deneyimler daha yakından incelenecektir.³⁶

IV. TÜRKİYE'DE ENGELLİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMİNE İLİŞKİN DENEYİMLER

Z. HANDE SART, SEVDE BARIŞ

ARAŞTIRMANIN KAPSAMI VE YÖNTEMİ

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veriler, Ankara, Diyarbakır ve İstanbul illerinde yapılan yüz yüze bireysel görüşmeler ve odak grup çalışmaları ile toplanmıştır. Bu bölümde katılımcıların seçimi, saha görüşmelerinin uygulanışı, kullanılan veri toplama araçları ve katılımcıların profili açıklanmaktadır. Araştırma kapsamında toplam 92 kişiden veri toplanmış, durum analizi bu veriler çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerin dağılımı Tablo 6'da özetlenmiştir.

TABLO 6: GÖRÜŞMELER				
	Odak grup görüşmesi	Veli bireysel görüşme	Çocuk bireysel görüşme	Diğer bireysel görüşme*
Ankara	-	-	-	4
Diyarbakır	2 (10 katılımcı)	13	2	2
İstanbul	7 (45 katılımcı)	7	5	4
Toplam	9 (55 katılımcı)	20	7	10

* MEB, ASPB, il milli eğitim müdürlüklerinden yetkililer, psikolojik danışmanlar, ÖREM çalışanları ve STK temsilcileri ile yapılan görüşmeler.

KATILIMCILARIN BELİRLENMESİ

Araştırmada, engeli olan çocukların eğitim süreçlerinde yer alan kilit personelin (okullarda çalışan öğretmenler ve psikolojik danışmanlar, RAM'da, okullarda ve ÖREM'lerde çalışan uzmanlar, idareciler vb.), engeli olan çocukların ve velilerinin görüşlerine yer verilmiştir.

Dokuz odak grubun ikisi Diyarbakır'da, yedisi İstanbul'da gerçekleştirilmiştir. Odak gruplara toplam 55 kişi katılmıştır. İstanbul'da gerçekleştirilen okul ve RAM çalışanlarına yönelik odak grup görüşmeleri için Eğitim Reformu Girişimi'nin (ERG) ve Öğretmen Akademisi Vakfı'nın (ÖRAV) veritabanındaki eğitimcilere yazılı çağrıda bulunulmuştur. Gönüllü olan herkes odak gruplara dahil edilmiştir. İstanbul'da rehabilitasyon merkezi çalışanları, aileler ve çocuklarla yapılacak görüşmeler için, katılımcılara kartopu yöntemi ile ulaşılmıştır. Rehabilitasyon merkezlerine yapılan tanışma ziyaretlerinin ardından, merkezlerde çalışan uzmanlarla, merkeze gelen aileler ve çocuklarla gönüllülük esasında bireysel görüşmeler yapılmıştır.

Diyarbakır'daki katılımcıların belirlenmesinde UNICEF ve ERG'nin iletişimde olduğu yerel STK'lar destek olmuştur. STK üyeleri ile bireysel görüşmeler yapılmıştır; örgütlerin önerileri doğrultusunda çocuklarla ve velilerle bireysel görüşme listeleri, okul ve RAM çalışanlarıyla da odak gruplar oluşturulmuştur. Gönüllü olan tüm katılımcılar çalışmaya dahil edilmiştir.

Çocuklarla ve velilerle görüşmeler bireysel, kilit personel ile görüşmeler odak grup yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Odak grup katılımcılarının görevlerine ve görev yaptıkları kurumlara göre dağılımı Tablo 8’de verilmiştir. Odak gruplara ek olarak bir psikolojik danışman ve bir ÖEREM idarecisi ile bireysel görüşme yapılmıştır.

Ayrıca, MEB ve ASPB yetkilileriyle, alandaki mevzuata, politikalara ve güncel gelişmelere ilişkin bireysel görüşmeler yapılmıştır. İstanbul ve Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlükleri’nde özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinden sorumlu birimlerin müdürleriyle ve STK temsilcileriyle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

GÖRÜŞME PROTOKOLÜ

Özel eğitim süreçlerinde, tanılama kritik önem taşır. Buna bağlı olarak tüm görüşmelerde katılımcılara yöneltilen sorular tanılama öncesi, tanılama süreci ve tanılama sonrası olarak üç ana başlık altında gruplandırılmıştır. Sorularda tüm gereksinim grupları kapsanmıştır (işitme engeli, görme engeli, bedensel engel, özel öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu vb.). Sorular, katılımcı gruplarına göre (çocuk, veli, kilit personel vb.) özelleştirilmiştir.

Odak grup görüşme protokolü iki kısımdan oluşmaktadır: İlk kısımda yapılandırılmış sorulardan oluşan kısa bir anket bulunmaktadır. Katılımcıların hepsi odak grup görüşmeleri başlamadan önce bu kısmı doldurmuştur. Odak grup görüşmeleri için görüşme protokolünün ikinci kısmında yapılandırılmış sorulara yer verilmiştir. Örnek formlar ve görüşme soruları Ek 1’de sunulmaktadır. Görüşmelerde öncelikle katılımcılardan ilk kısmı doldurmaları istenmiştir. İkinci kısımdaki sorular doğrultusunda yapılandırılmış görüşmeye başlamadan önce Türkiye’deki mevzuata bağlı özel eğitimdeki uygulamaları anımsatmak için Ek 3’te bulunan şema kullanılmıştır. Görüşme protokolündeki sorular, katılımcıların alanlarına ve görevlerine göre farklılaştırılmış, toplam 13 görüşme formu hazırlanmıştır.

Bireysel görüşmelerde kullanılmak üzere veli, çocuk, il özel eğitim ve rehberlik müdürü, aile ve sosyal politikalar il düzeyi uzmanı ve STK yetkilisi için ayrı görüşme formları geliştirilmiştir. Görüşme soruları Ek 1’de sunulmaktadır. Tüm katılımcılara görüşmeler başlamadan çalışmanın amacı anlatılmış ve Ek 2’deki onam formu imzalatılmıştır. Veliler ve çocuklara hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış sorular okunmuştur. Tüm görüşmelerde katılımcıların izniyle ses kaydı alınmıştır. Görüşme kayıtları deşifre edilmiş, katılımcıların isimleri yerine katılımcı numaraları verilmiştir. Deşifre edilen kayıtlar nitel veri analizi yöntemleri ile analiz edilmiştir.

KATILIMCI PROFİLİ

ÇOCUK

Engeli olan toplam yedi çocukla yüz yüze görüşme yapılmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 25-35 dakika sürmüştür. Görüşmelerin hepsi Türkçe yapılmıştır.³⁷ Çocuklarla yapılan bireysel görüşmelerin bazıları, engel durumundan ötürü katılımcıların konuşmalarının tam anlaşılabilmesi veya tüm sorulara yanıt verememeleri nedeniyle kullanılamamıştır. Nitel çalışma için değerlendirmeye alınan çocuk sayısı dörttür.

Görüşme yapılan çocukların beşi oğlan, ikisi kızdır. İki İstanbul’da, beşi Diyarbakır’da ikamet etmektedir. Çocukların üçünün bedensel, ikisinin görme, birinin işitme engeli; birinin kas

³⁷ İşitme engeli olan bir çocukla yapılacak görüşmede çocuğun okulundaki işitme engelliler öğretmenlerinden tercüman önermeleri istenmiş, soruları yeterli düzeyde çevirecek bir tercüman bulunamadığı için görüşme iptal edilmiştir.

hastalığı vardır. Çocukların hiçbiri, engellilikle ilgili bir sosyal medya grubuna veya foruma üye değildir. Çocuklar, yakın çevrelerinde kendileriyle aynı engel grubundan kimse bulunmadığını belirtmişlerdir.

Çocukların biri lise mezunudur, ikisi liseye devam etmektedir; bir çocuk ise açık liseye devam etmektedir. Çocuklar öğrenim yaşamları boyunca 12 ila 40 kişilik sınıflarda öğrenim gördüklerini belirtmişlerdir; genellikle teneffüslerini sınıfta oturup ders çalışarak veya kitap okuyarak geçirmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

VELİ

Diyarbakır ve İstanbul illerinde çocuklarının engeli olan toplam 20 veli ile görüşülmüştür. Veli görüşmeleri 20-40 dakika sürmüştür. Bir veli görüşmesi tüm görüşme soruları yanıtlanmadığı için değerlendirmeye alınmamıştır. Gönüllülük esasında yapılan görüşmeler sadece çocukların anneleri ile yapılabilmektedir; babalara ulaşılamamıştır.

Annelerin 13'ü Diyarbakır'ın merkez ilçelerinde ikamet etmektedir; yaşları 28 ile 48 arasında değişmektedir. On katılımcı, anadilinin Türkçeden farklı olduğunu belirtmiştir. Çalışmaya katılan annelerin hepsi ev hanımıdır. Annelerin onu ilköğretim mezunudur, üçü okur-yazar değildir, ikisi lise mezunudur. Tamamlanan en yüksek eğitim kademesi lisedir.

Annelerin ortalama çocuk sayısı dörttür. İki annenin, birden fazla çocuğunun engeli vardır. Yedi annenin çocuğunun birden fazla engeli bulunmaktadır. Tek engeli olan çocukların engel türleri ve sayıları Tablo 7'de sunulmuştur.

TABLO 7: ENGEL TÜRLERİNİN DAĞILIMI	
Engel türü	Sayı
Bedensel engel	3
Görme engeli	2
İşitme engeli	2
Nörolojik temelli engel	2
Kronik hastalık	2
Zihinsel engel	2

Görüşme yapılan annelerin çocuklarının biri hariç hepsinin tıbbi tanınması yapılmıştır. Annelerin yaklaşık yarısı çocuğunun tıbbi tanınmasının doğumdan sonra yapıldığını belirtmiştir. 7 anne, tıbbi tanılama sonrasında engel durumu hakkında hekim tarafından bilgilendirildiğini belirtmiştir.

RAM'lar tarafından verilen Özel Eğitim ve Değerlendirme Kurulu raporunda eğitsel değerlendirme ve tanı, önerilen özel eğitim hizmeti ve bireyin gidebileceği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi/birimi programlarını içeren bölümler yer almaktadır. Annelere, eğitsel değerlendirme ve tanı süreci tamamlandıktan sonra hazırlanan BEP'ler ile ilgili sorular da yöneltilmiştir. Annelerin çoğu çocuklarının BEP'i olmadığını ve okul yönetiminin çocuğun durumu hakkında kendilerinden görüş almadığını belirtmiştir. Sadece yedi anne ÖREM'in ortak çalıştığı STK'lardan engel durumuna dair aile eğitimi aldığını paylaşmıştır.

18 anne çocuklarının okula devam ettiğini belirtmiştir. Geriye kalan iki anne ise çocuklarının ağır engeli olduğu için okula devam edemediğini belirtmiştir. Okula devam eden çocukların dokuzu

kaynaştırma öğrencisidir. Yedi çocuk özel eğitim sınıfına devam etmektedir. Sadece bir çocuk işitme engelliler okuluna gitmektedir. Geriye kalan bir çocuk ise liseden mezun olmuştur. Dokuz anne, engeli olan çocuğun kardeşlerinden farklı bir okula gittiğini belirtmiştir. Bunun nedenleri arasında kardeşler ile yaş farkının olması, adrese bağlı kayıt sistemi içinde özel eğitim sınıfı olmaması ya da çocuğun özel eğitim okuluna gitmesi sıralanmıştır.

Annelere engeli olan çocuklarının eğitim aldığı okullara yönelik sorular sorulmuştur. On anne, çocuğunun okulunda rehber öğretmen ve özel eğitim sınıfı olduğunu belirtmiştir. Okullarda rehber öğretmen olduğunu söyleyen anneler rehber öğretmenle hiç görüşmediklerini ya da nadiren görüştiklerini belirtmişlerdir. İlkokul düzeyinde, anneler çocuklarıyla ilgili en çok sınıf öğretmenleriyle görüşmektedir. Çocuklarının engel durumu yüzünden okul değişikliği yapmak zorunda kalan anne sayısı üçtür.

14 anne, çocuklarının engel durumundan dolayı devletten evde bakım ücreti aldığını belirtmiştir. Devletin sağlamış olduğu haklar sorulduğunda ise çoğunluk bunların tam olarak ne olduğunu bilmediklerini, sadece evde bakım ücreti ve özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetinden haberdar olduklarını belirtmiştir.

KİLİT PERSONEL

Diyarbakır ve İstanbul illerinde RAM'larda ve ÖEREM'lerde çalışan uzmanlar; okul ve RAM idarecileri; ilkokul ve ortaokullarda çalışan sınıf, branş ve özel eğitim öğretmenleri ile psikolojik danışmanların katılımıyla toplam on odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak gruplara katılan 55 kişiye ek olarak, bir ÖEREM müdürü ve bir psikolojik danışman ile bireysel görüşme yapılmıştır. Böylelikle, özel eğitim alanında okullarda, RAM ve ÖEREM'lerde çalışan toplam 57 kişiyle görüşülmüştür. Katılımcıların 35'i kadın, 22'si erkektir. Yaşları 22 ile 50 arasında, alandaki tecrübeleri bir ile 22 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların 11'i Diyarbakır, 46'sı İstanbul'dandır. 22 katılımcı bir STK'ya üye olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların alanları Tablo 8'de özetlenmiştir.

TABLO 8: NİTEL ÇALIŞMA KAPSAMINDA GERÇEKLEŞTİRİLEN ODAK GRUP KATILIMCILARININ ALANLARI

Alan	Görüşülen kişi sayısı
Branş öğretmeni	7
Sınıf öğretmeni	3
Okulöncesi öğretmeni	9
Psikolojik danışman	11
Özel eğitim öğretmeni	2
Zihinsel engelliler öğretmeni	6
Görme engelliler öğretmeni	2
İşitme engelliler öğretmeni	1
Okul müdürü/Müdür yardımcısı	4
Bağımsız hareket eğitmeni	1
RAM'da çalışan uzman	2
RAM müdürü	5
ÖEREM yöneticisi	2
Psikolog	2
Toplam	57

İki ÖEREM’de toplam 15 kişiyle görüşülmüştür. Merkezlerin ikisi de İstanbul’da STK’lar ile bağlantısı olan, biri işitme ve diğeri görme engeli üzerine uzmanlaşmış kurumlardır.

Her biri farklı RAM’larda çalışan toplam yedi kişi ile görüşülmüştür. Katılımcıların beşi RAM müdürüdür, ikisi RAM kadrosunda psikolojik danışmandır. Katılımcıların dördü Diyarbakır’da, üçü İstanbul’da çalışmaktadır. RAM’ların buldukları ilçeye göre aktif konumda takip ettikleri öğrenci sayıları farklılıklar göstermektedir. Takip edilen öğrenci sayısı ortalama 3.700 civarındadır. RAM’ın bünyesinde eğitsel değerlendirme ve tanılamaya ek olarak aile eğitimleri, eğitsel rehberlik, psiko-sosyal müdahale eğitimi, BEP hazırlama ve özel yetenekli çocukların tespiti de yapılmaktadır. Kurumda MEB tarafından belirlenen testler uygulanmaktadır. Özellikle Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği, Stanford-Binet Zeka Testi ve Leiter Performans, kurumda sıklıkla uygulanan testler arasındadır. Testler, kurumda eğitim almış psikolojik danışmanlar tarafından uygulanmaktadır.

İlkokul ve ortaokullarda çalışan katılımcılar 24 farklı okuldan gelmektedir. Yedi kişi özel özel eğitim okullarında, 28 kişi kamu kurumlarında çalışmaktadır. 19 katılımcının sınıfında kaynaştırma yoluyla eğitim alan öğrenciler bulunmaktadır.³⁸ Devlet okullarında çalışan katılımcıların yarısı üniversite yıllarında özel eğitim alanında hiçbir ders almadığını, sadece % 40’ı mezun olduktan sonra hizmetiçi eğitim aldığını belirtmiştir. Görüşme yapılan branş öğretmenleri ise engeli olan çocuklar konusunda hiçbir hizmetiçi eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

Devlet okullarında çalışan eğitimciler, en az görme engeli ve üstün yetenek konusunda; en çok dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, özel öğrenme güçlüğü ve zihinsel engel alanında deneyimli olduklarını belirtmişlerdir. Bu deneyime paralel olarak sınıflarında en fazla kaynaştırma yoluyla eğitim tedbiri alınmış olan dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, özel öğrenme güçlüğü ve hafif düzeyde zihinsel engeli olan çocukların bulunduğunu belirtmişlerdir.

ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde saha araştırmasından elde edilen bulgular sunulurken, özel eğitim alanında çalışan kilit paydaşların, çocukların ve annelerinin görüşleri doğrultusunda, engeli olan çocukların nitelikli bir eğitime erişimlerini kolaylaştıran ve güçleştiren etmenler üzerinde durulacaktır. Araştırmada biyo-psiko-sosyal model yaklaşımından yola çıkılarak, engeli olan çocuk merkeze alınmış ve çocuğu çevreleyen tüm sistemlerin görüşlerine yer verilmeye çalışılmıştır.

Bu araştırma, alanda yapılan diğer araştırmalardan farklı olarak, zorunlu eğitiminin kademelendirilmesi ve 12 yıla çıkarılmasına ilişkin değişikliğin (“4+4+4” olarak bilinen düzenleme) özel eğitimdeki yansımalarına da yer vermektedir. Ayrıca, henüz uygulamaya geçmemiş olsa da gündemde olan avuç içi uygulaması hakkında görüşler paylaşılmıştır.

Her çalışmada olduğu gibi bu çalışmada da kısıtlılıklar bulunmaktadır. Öncelikle, nitel yöntem kullanıldığı için sınırlı sayıda kişi ile derinlemesine görüşme yapılmıştır. Yapılan odak grup görüşmelerine katılan katılımcıların hepsi gönüllü olarak bu çalışmaya katılmışlar ve sorun alanlarını belirtmişlerdir. Görüşmeler yüz yüze yapılmıştır. Bu bağlamda her ne kadar gizlilik ilkesi korunmuş olsa bile soruların içtenlikle yanıtlanmamış olma olasılığı bulunmaktadır.

Odak grup görüşmeleri Diyarbakır ve İstanbul illerinde gerçekleşmiştir. Geriye kalan 79 ilde daha farklı uygulamalar görülebilir. Araştırma örneklemini, Türkiye genelini temsil etmemektedir. Bulgular

³⁸ Okul bağlantılı olduğunda metin içinde çocuk yerine öğrenci kullanılmıştır.

genellenebilir olmasa da ailelerin, çocukların ve uygulayıcıların deneyimlerine ilişkin sahadan önemli bilgiler sunmaktadır. Ayrıca ülke çapında yapılacak durum analizi çalışması için pilot uygulama teşkil edebilir.

Görüşmelerde aile boyutunda sadece annelerden veri alınabilmiştir, babalar çalışmaya katılmamıştır. Ayrıca oldukça sınırlı sayıda çocukla görüşme yapılabilmektedir. Her gereksinim grubundan çocuk ile görüşme yapmak mümkün olmamıştır. Gönüllülük esasında yapılan görüşmelerde, katılımcılar arasında lise kademesinden öğretmen/müdür olmaması da özellikle lisedeki durumlar hakkında bir analiz yapılmasını engellemiştir.

Türkiye'de halihazırda tıbbi model yaklaşımın hakim olması nedeniyle, engeli olan çocukların eğitiminde tanılama kilittir. Bu doğrultuda, mevcut durum incelenirken tanılama öncesi, tanılama süreci ve tanılama sonrası şeklinde bir ayrıştırmaya gidilmiştir. Bu üç aşamanın tümünü ilgilendiren genel bulgular bölümü sonrasında sırasıyla tanılama öncesine, tanılama sürecine ve tanılama sonrasına ilişkin bulgular alt başlıklar altında sunulmuştur.

GENEL BULGULAR

Okulların fiziksel altyapı ve materyal eksiklikleri sıklıkla dile getirilen konular arasındadır. Okullar, RAM'lar, ÖEREM'ler ve bilim ve sanat merkezleri (BİLSEM), fiziksel koşullar ve materyal konusunda sorunlar yaşamaktadır. Örneğin, RAM'larda çalışan uzmanlar, koşulların yetersizliğinden dolayı birkaç görüşmeyi aynı anda aynı ortamda yapabilmektedir. Hatta testlerin aynı odada "çocukların birbirinin yanıtlarını duyabileceği şekilde" uygulanabildiği, bu sebeple çocukların performanslarının istenen şekilde değerlendirilemediği dile getirilmiştir. Buna ek olarak, RAM'da kullanılan mobilyaların bile uygun olmadığını belirtmişlerdir (örneğin, masanın yüksekliğinin çocuğun yaşına uygun olmaması). Ayrıca, erişilebilirlik sadece fiziksel erişilebilirlik olarak anlaşılmalı; bilgiye erişim konusu gündeme gelmemektedir.

Tüm katılımcılar, işitme engeli olan çocukların sınıflarında indüksiyon sistemi olmamasının ve devlet tarafından verilen araç-gereçlerin bakımlarının aileler tarafından yapılmasının eğitim kalitesini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. İşitme engeli olan bireyler tarafından kullanılan cihazlar devlet tarafından sağlanmaktadır; ancak cihazların bakımı ve pilleri aileler tarafından karşılanmaktadır. Maddi yetersizliği olan aileler, bakım ve pil ücretini karşılamakta zorlanabilmekte, bu da dolaylı olarak çocuğun eğitimini etkilemektedir. Bir veli durumu şu şekilde paylaşmıştır: *"Çocuğum cihazlı, pili bitiyor. Bir ders saati boş oturuyor pili bitince. Öğretmen de bilmiyor nasıl ders anlatacağımı."*

Eğitim sürecinin çeşitli aşamalarında, anadili Türkçeden farklı olan çocukların dilini konuşabilen uzmanların sayıca sınırlı olması aksaklıklara neden olabilmektedir. RAM'da çalışan uzmanlar, tanılama sürecinde anadili Türkçeden farklı olan çocuklarla karşılaştıklarını belirtmiştir. Diyarbakır ilinde, anadili Kürtçe olan çocuklar için Kürtçe bilen ve tanılama yapabilen uzmanlardan yararlanılmaktadır. İstanbul'da ise çocukların anadilini konuşabilen uzman bulmada sorun yaşanmaktadır. Bu durum işaret dili bilen uzmanların sınırlı olmasıyla da göze çarpmaktadır. Gerek Kürtçe, gerek işaret dili söz konusu olduğunda, çocuğun anadilini bilen uzmanların eksikliği, çocukların eğitsel performansının olduğundan düşük saptanmasına, gereksiz yere birden fazla engel tanısı verilmesine yol açabilmektedir.

İşaret dili bilen uzmanların sınırlılığı tanılama sonrasında da sorunlara yol açmaktadır. İşitme engeli olan öğrencilerin öğretmenlerinin çoğu temel iletişim düzeyinde bile işaret dili bilmediğinden, doğuştan işitme kaybı olan ve cihaz kullanmayan çocukların eğitiminde yetersiz kalmaktadırlar. Öğretmenlerin eğitim esnasında işaret dilini kullanmaları, dili bilme düzeylerine

ve dili kullanmak istemelerine bağlıdır. İşitme engelliler okulunda okuyan ve doğuştan işitme kaybı olan bir öğrencinin velisi, öğretmenlerin, çocukların arkasından seslendiklerini, işitme engeli olan çocuklarla çalışma deneyimlerinin bu düzeyde düşük olduğunu ifade etmiştir. Dil bariyeri yüzünden veli-öğretmen ilişkilerinde iletişim sorunları da yaşanabilmektedir (örneğin, velinin işitme engeli olduğunda).

Tüm aşamalarda karşılaşılan bir diğer sorun da kilit personelin sayıca yetersiz olmasıdır. Örneğin, sağlık alanında çocuk ve ergen psikiyatristlerinin sayıca yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Psikolojik danışmanlar kalabalık okullarda tek başlarına görev yapmakta; kadrolar boş olmasına rağmen bu alanda atama yapılmamaktadır. Alandaki özel eğitim öğretmenlerinin sayıca yetersiz olması da sıklıkla dile getirilen bir sorundur. Öte yandan, bu eksikliği gidermek için alan dışından öğretmenlerin kısa dönemli eğitimlere tabi tutularak atanmasının etkili bir çözüm olmadığı belirtilmiş, katılımcılar tarafından eleştirilmiştir.

Öğretmenlerin engeli olan çocuğu kabul etmesi de önemli bir noktadır. Özellikle akranlarının engeli olan çocuklara karşı olumsuz davranışlarının azaltılmasında öğretmenlerin tutumu oldukça etkilidir. *“Sınıfta bu kadar öğrenci varken, bir de bu öğrenci ile mi uğraşacağım?”* yaklaşımından, kaynaştırmadaki görme engeli olan öğrencisi sınıfta yürüdüğü zaman tüm sınıfın dikkatini çekecek şekilde *“Çekilin Mert³⁹ geliyor. Yol verin!”* diye diğer öğrencilere seslenmeye uzanan geniş bir öğretmen davranış yelpazesi bulunmaktadır.

Engeli olan öğrencinin kabul edilmemesi veya ayrımcılığa uğraması, sınıftaki diğer çocuklardan veya velilerinden de kaynaklanabilmektedir. Öğrenci sınıftan alınsın diye imza kampanyaları yapılması, engeli olan bir çocuğun başka bir velinin şiddetine maruz kalması, akranları tarafından duygusal zorbalığa uğraması gibi sosyal dışlama örnekleri görülmektedir. Bir anne, engeli olan çocuğunun bir keresinde tuvalete yetişemediği için altına kaçırdığını ve bu durumdan dolayı diğer velilerin sıklıkla, *“Senin çocuğun gelmesin. Sınıfı kokutuyor.”* gibi ifadeler kullandığını söylemiştir. Başka bir anne, çocuğunun arkadaşları tarafından dışlanışını şöyle ifade etmiştir: *“Oynamak istiyor arkadaşlarıyla, diyorlar ki ‘Sen özür lüsun.’”* Görme engeli olan bir çocuk ise okuldaki arkadaşlarının, *“Gözüne yumruk atalım belki açılır”* ya da *“Not dileniyorsun, biz de kör olalım bari.”* gibi ifadeler kullandığını söylemiştir.

Öğrenciler, özel eğitim okullarında da ayrımcı uygulamalarla veya davranışlarla karşılaşabilmektedir. Çocuğunun işitme engeli olan bir anne, işitme engelliler okulunda yaşadığı durumu şu şekilde aktarmıştır: *“Benim çocuğum cihazlanamıyor. Sınıfta öğretmen işaret dili kullanınca cihazlı veya implantlı çocukların velileri, ‘Biz çocuklarımız konuşsun istiyoruz, işareti öğrenmesin.’ diyorlar ve kızımı sınıfta istemiyorlar.”* Okulöncesinde işaret dili ile bütünleştirilmiş uygulamaların kullanılmasını bazı veliler reddetmektedir. Diğer bir paylaşım da görme engelliler okuluna giden bir çocuğun velisinden gelmiştir: *“Mesela az gören çocukları öne koyuyorlar. Hiç görmeyenleri işte tren şeklinde bahçeye çıkartıyorlar. Tren şeklinde. Baston eğitimi var mı yok mu bilmiyorum ama benim çok hoşuma gitmedi açıkçası. Yani buradaki aldığımız eğitimde de şöyle düşündüm, görmeyenler kasabası yok. Eninde sonunda bu toplumda yaşayacak.”*

Diğer bir konu ise kamuoyunda “4+4+4” olarak bilinen kademelendirilmiş temel eğitim sistemine geçiş sürecindeki değişimlerin, özel eğitim alanına yansımalarıdır. Yeni sistemde, okulöncesi eğitim zorunlu eğitime dahil edilmemiştir. Dolayısıyla, mevzuat kapsamında engeli olan çocuklar için zorunlu olan okulöncesi eğitimde, uygulamada zorunluluk sağlanmamıştır. Engeli olan çocukların

39 Raporda katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamıştır.

eğitim ortamı ile ilk tanışması genellikle 1. sınıfa ötelendiğinden, çocukların gelişimi ve başarısı konusunda olumsuz durumlar ortaya çıkabilmektedir. "4+4+4"e geçiş sürecinin okulların fiziksel şartlarını olumsuz etkilemesi, özel eğitim süreçlerini de etkilemiştir. Örneğin, idarecilerin odaları bile sınıfa dönüştürüldüğünden, okullarda derslik sorunu nedeniyle destek odası açmak için mekan bulunamamaktadır.

Son olarak, özel eğitim hizmetleri konusunda farklı alanlarda çalışan kilit personelin birbirinin ne yaptığı hakkında fikir bütünlüğüne sahip olmaması da genel bir sorundur. Çocukların eğitiminde farklı noktalarda görev alan uygulayıcılar arasında güçlü bir iletişim olmadığı görülmektedir. Buna ek olarak, katılımcıların paylaşımları, özel eğitime ilişkin uygulamalarda standart bir yol izlenmediğine işaret etmektedir.

TANILAMA ÖNCESİ

Odak grupların ve yetişkinlerle yapılan bireysel görüşmelerin tümünde, katılımcıların tanılama öncesine dair görüşleri alınmıştır. Bu bağlamda, tıbbi ve eğitsel tanılama ve değerlendirme süreçleri başlamadan önce karşılaşılan zorluklara ve kolaylaştırıcı etmenlere değinilmiştir.

Yeni doğan bebeklere yapılan rutin taramalar sayesinde olası engeller erken aşamada tespit edilebilmektedir. Tıbbi ve eğitsel tanılama için yönlendirme işlemleri başlamadan önce, olası engel durumları özellikle öğrencinin öğretmenleri tarafından gözlenebilmekte, bu gözlem daha sonra okul psikolojik danışmanları ile paylaşılarak süreç için gerekli adımlar takip edilmektedir. Tanılama öncesine dair önemli başlıklar aşağıda sunulmaktadır.

TANILAMA İÇİN UYGUN ZAMAN VE TANILAMAYA YÖNLENDİRME

Erken çocukluk döneminde gelişimi takip eden taramaların yetersiz olması; ailenin, çocuğun engeli olmasını kabullenmemesi ve ikna sürecinin zamana yayılması gibi nedenlerle tanılama ve müdahalede gecikmeler yaşanmaktadır. Bu bağlamda Aile Sağlığı Merkezleri aracılığıyla, psikolog desteği ile gelişim tarama testlerinin rutin hale getirilmesi çözüm önerilerinden biri olarak dile getirilmiştir.

Bazı durumlarda tanılama doğar doğmaz yapılabilirken, gerekli müdahaleler yetersiz kaldığında ortaya ikincil problemler de çıkabilmektedir. Örneğin işitme engeli olan çocuklarda öğrenme ortamları yeterince iyi düzenlenmediği, sadece sözel/işitsel yöntemlere dayalı olup Türk İşaret Dili ile bütünleştirilmiş müdahale yöntemi kullanılmadığı için, zaman içinde işitme engelini eşlik eden öğrenme problemleri görülmektedir. Bazı durumlarda engel tanısı bilerek geciktirilmektedir. Örneğin, uzmanlar 3 yaşından önce yaygın gelişimsel bozukluk tanısı vermekten kaçınmakta, çocuğun konuşmaya başlamasını beklemektedir. Bu nedenle, çok erken yaşta müdahale başlayabilecekken gecikmekte ve kaybedilen süre çocuğun gelişimine olumsuz olarak yansımaktadır.

Okullardaki paydaşlar, tanılama süreçlerinin aile kabul ettiği sürece başlayabileceğini; ancak aile üyelerini ikna etmede zaman zaman zorlandıklarını belirtmişlerdir. Aileler çeşitli nedenlerle tanılama sürecini yavaşlatmak isteyebilmektedir. Bunun arkasında yatan neden, tanılama sonucunda çocuklarının etiketleneceği algısıdır. Veliler, bu algı neticesinde çocuklarının ileride evlenemeyecekleri, askere gidemeyecekleri ve/veya işe giremeyeceklerine dair kaygılara sahiptir. Çocuklarının sorunu olmadığını, durumun öğretmenin ilgisizliğinden veya çocuklarını sınıfta istememelerinden kaynaklandığını düşünmektedirler.

Okul yöneticileri, tanılama sürecini hızlandırmak amacıyla zaman zaman hastaneden ve RAM’den aile için randevu almakta, ulaşım konusunda okul araçları ile destek sunmaktadır. Ailelerin çocuklarının durumu hakkında bilgi edinebilmeleri ve tanılama sürecine onay vermeleri için, okullar onları tıbbi tanılama için hastanelere yönlendirmektedir. Bu durumlarda RAM ile ilgili bilgilendirme süreci ikinci planda kalmaktadır. Okul yönetimi tüm işlemleri tamamlamış olsa bile, aile istemezse süreç başlatılamamaktadır. Ailenin çocuğunun olası engeline dair tanılama sürecini başlatmaması durumunda hiçbir yaptırımın olmadığı, bunun da bir çeşit çocuk ihmali olarak değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Psikolojik danışmanlarla yapılan odak gruplarda, velinin çocuğunu götürmek istemediği durumlarda sosyal hizmet uzmanının devreye girmesi öneri olarak dile getirilmiştir. Tanılama sürecinin başlatılmasında ÖEREM’ler de önemlidir; merkezler aileyi ikna etmede bazen okuldan daha etkili olabilmektedir.

Odak gruplara katılan okul müdürleri, engellerin tespit edilmesi için ilkokulun çok geç olduğunu, bu sürecin okulöncesi eğitim esnasında başlamasının gerekliliğini vurgulamışlardır. Türkiye’de okulöncesi eğitim zorunlu olmadığı için, ilkokul kademesi ve sınıf öğretmenleri engellerin tespitinde kritik rol oynamaktadır. Eğitsel değerlendirme ve tanılama için RAM’a yönlendirme sürecinde gerekli formların öğretmenler ve okul psikolojik danışmanları tarafından eksiksiz doldurulması gerekirken, bu formlar sadece öğrencinin adı yazılarak boş olarak gönderilebilmektedir. Bu süreçte okullardaki psikolojik danışmanlar kilit önem taşımaktadır. Okullardaki tüm paydaşlar, tanılama için RAM’a yönlendirmenin sınıftaki engeli olan çocuktan “kurtulmak” olarak algılanabildiğini; engel tanısı verildiğinde öğrencinin özel eğitim sınıfına veya okuluna yerleştirilmesi beklentisinin yaygın olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle yönlendirme sonucunda kaynaştırma yoluyla eğitime karar verilince, öğretmenler öğrenciden “kurtulamadıkları”, ek olarak bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamak zorunda kaldıklarından “hayal kırıklığına uğrayabilmektedir.”

“4+4+4”ÜN YANSIMALARI

Türkiye’de zorunlu eğitim, 2012 yılında sekiz yıldan 12 yıla çıkarılmış, ilkokula başlama yaşı 5 yaşa çekilmiştir. Bu değişiklik yapılırken okulöncesi eğitim zorunlu eğitime dahil edilmemiştir. Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenler, 1. sınıf öncesindeki zorunlu hazırlık sınıfının kalkmış olmasını bir sorun olarak değerlendirmektedir. Eğitim kademelerinde ve öğretim programlarında yapılan değişiklik, özellikle bazı engel gruplarının belirlenmesinde gecikmelere neden olabilmektedir. Örneğin, okula başlama yaşının erkene çekilmesiyle, yeni sistemde okuma-yazma çalışmaları 3. sınıfa kadar devam edebilmektedir. Böylelikle, özel öğrenme güçlüğü olan, okuma sorunu yaşayan öğrencilerin tanılama süreci ötelenmektedir. Odak gruplara katılan sınıf öğretmenleri, 1. sınıfta öğrencide okumaya dair bir problem gözlemledikleri halde okul psikolojik danışmanlarının “*biraz daha bekleyelim*” yanıtı ile sıklıkla karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Okuldaki psikolojik danışmanlar ise aile ikna edilip yönlendirme yapılsa bile, RAM’ların “*daha sonra gelin*” diyebildiğini; ailelerin bir kısmının “*çocuğumda bir şey olmadığı halde siz bizi gönderiyorsunuz*” dediklerini belirtmişlerdir. Okul psikolojik danışmanları, duruma erken müdahale edebilmek adına, tıbbi tanılama gerektirmeden bilişsel yetilerin değerlendirilmesi için RAM’a yönlendirilmede, gözlem formlarını detaylandırarak RAM’da çalışan uzmanları ikna edebildiklerini paylaşmışlardır.

TANILAMA

TIBBİ VE EĞİTSEL TANILAMA

Türkiye'deki mevcut tanılama sürecinde tıbbi tanılama önemli bir konumdur. Tıbbi tanılama olmadan RAM'da değerlendirme süreci başlayamamaktadır. Öğrenciler sadece bilişsel düzeylerin belirlenmesi için RAM'a yönlendirilmektedir. Tıbbi tanılama ve raporlama sürecinin kolay olmaması; raporların yaş gruplarına göre belirlenmiş olmaması; raporların engel durumuna göre çocuğun neyi yapıp neyi yapamayacağı konusunda hiçbir bilgi içermemesi eleştirilen konular arasındadır.

Anneler, tıbbi tanılama sürecinde güçlüklerle karşılaşmaktadır. Rapor alma sürecine dair bir anne şunları paylaşmıştır: *"Sorun çıkarttılar. Ben orada bayağı bir tartıştım, başhekime falan çıktım. Sonra raporu çıkarttılar, raporda imza atmadılar. Raporu geç verdiler. Fotoğrafi beğenmedik diye telefon açtılar tekrar fotoğraf istediler... Ondan sonra geçen gün, keşke yanımda olsa da göstersem, geçen sene çıkarttığım rapora, babasının ismi Arif, Ahmet yazmışlar. Allah'tan elimde noter onaylı bir raporum vardı da, onunla hallettim bütün işimi. O hastaneye gidince psikolojim gidiyor yani."* Tıbbi raporlama süreci ile yaşadığı sorunu başka bir anne şu şekilde dile getirmiştir: *"Çocuğun fotoğrafını beğenmediler. Çocuk daha yedi aylık, gözü açık fotoğraf istediler benden. Yani çocuk uyur gibi zaten, gözünü açtırana kadar göz kapağında daralmalar oldu, retina yırtılması, göz küçüldü. Açılrsa da çok dikkatli baktığımız zaman görebilirsiniz zaten."*

RAM'da çalışan uzmanlar, tıbbi raporun dilinin anlaşılmasında problem yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Raporda tıbbi dil kullanıldığı ve genellikle ailelere çocuklarının engeline ilişkin bilgilendirme yapılmadığı için, rapor aileler için kolay anlaşılır bir kaynak değildir. Yanlış anlaşılmalara engellemek için, standart terimlerle ve anlaşılır bir dille rapora ilişkin bir açıklama eklenmesi gereksinimi sıklıkla ifade edilmiştir. Veliler de tıbbi tanılama sonrasında kendilerine bilgilendirme yapılmadığını ve çocuklarının engeline ilişkin durumu anlamakta zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca, engelin yüzdelerle ifade edilmiş olması da bir sorundur; bu oranlar RAM'da çalışan uzmanlar için çoğu zaman hiçbir anlam ifade etmemektedir. Rapor verilirken, bu heyette aynı zamanda özel eğitim konularına hakim uzmanların olmasının faydalı olacağı belirtilmiştir.

Başvurulardaki yoğunluktan dolayı hem tıbbi hem de eğitsel tanılamamın çok kısa sürdüğü ve/veya uygun ölçüm araçlarının yetersizliğinden dolayı tıbbi ve eğitsel tanılamalar arasında uyumsuzluklar olabildiği de dile getirilmiştir. Bu durum daha disiplinlerarası bir bakış açısı ile aşılabılır. Her iki durumda alınan raporlarda (tıbbi ve eğitsel) geçerlilik süresinde farklılıklar olduğu, bazı gereksinim durumlarında bu raporların yenilenmesinin oldukça yorucu olabildiği paylaşımlar arasında yer almaktadır.

RAM'daki süreç daha çok formal değerlendirme ile sınırlıdır; okul ve ev ortamlarındaki gözlemler de tanılama sürecinin bir parçası olmalıdır. Tanılama için RAM'a yönlendirilen her çocuğun tanı almadığı; okul ve sınıf ortamları içinde gerekli düzenlemeler yapılmadan çocukların tıbbi ve eğitsel tanılama için yönlendirildiği ve bunun da başvuru dosyalarının sayısında ciddi artışa neden olduğu RAM'larda çalışan uzmanlar tarafından belirtilmiştir. Çocuklara desteğin sadece tanı aldıktan sonra yapılacağı inancının kırılması gerektiği ifade edilmiştir.

Erken tanılama kilit bir nokta olsa da bazen tanı konuluncaya kadar durumun kötüleşmesi beklenilmektedir. Bu bağlamda da tanısız olup tanı alma sınırında olan çocuklar için bu durum dezavantaj haline dönüşmektedir. ÖEREM'lerdeki odak grup çalışmalarında, tanının kaldırılmasının bir işbirliği çerçevesinde yürütülmesinin önemi vurgulanmıştır. Hekimin yetkisinde olan bu karar aileler için rahatlatıcı olabilmekteyken, özel eğitimi veren uzmanlar tarafından kaygı yaratabilmektedir. Rehabilitasyon merkezlerinin "ticari kaygılardan dolayı" tanının kalkmasını istemediğine dair bir izlenim olduğu rehabilitasyon merkezlerinde çalışan uzmanlar tarafından dile getirilmiştir.

RAM'da çalışanlar, eğitsel değerlendirme sürecinde ailelerin engeli olan çocukları gelişme gösterirse hem özel eğitim hem de evde bakım desteğinin kesileceğinden korktuklarını belirtmişlerdir. RAM'da çalışan bir uzman tarafından verilen örnek şu şekildedir: *"Engelli ikiz çocukları olan bir annenin nasıl olsa benziyorlar diye daha kötü durumda olan ikizini diğerinin yerine getirdiği durumlarla bile karşılaşıyoruz. Yeter ki hizmetler kesilmesin."* Bir başka örnek olarak, cihaz kullanan işitme engeli olan çocukların, RAM'larda tanılama esnasında bilerek cihazı kullanmadıkları RAM'larda çalışan psikolojik danışmanlar tarafından belirtilmiştir.

RAM'LARDAKİ GENEL DURUM

Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde psikolojik danışmanlar önemli bir konumdur. Mevzuat gereği tanılama süreci iki ay içinde tamamlanmalıdır; ancak personel eksikliğinden dolayı randevular arka arkaya verilmektedir. Bunun sonucunda değerlendirme yapan uzmanların verimliliği gün içinde düşebilmekte, değerlendirme sağlıklı biçimde yürütülememektedir. Katılımcılar, RAM'ın fiziksel koşullarının da yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bazı RAM'ların kendilerine ait ayrı bir binası yoktur, bir okulun içinde konumlandırılmışlardır. Oda yetersizliği nedeniyle, bazen aynı odada, aynı anda iki veya üç tane değerlendirme yapılmaktadır.

Tıbbi raporun geçerlilik süresi iki sene olsa bile, okulların her yıl düzenli olarak öğrenci gelişim raporları hazırlayıp RAM ile paylaşması gerekmektedir. Bu raporlar merkeze gönderilse dahi, bilgilerde eksikler olabilmektedir. RAM'larda çalışan uzmanlar, bu gibi durumlarda okullarla temas kurmada daha fazla yetkiye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

RAM'lar üzerinden gündeme gelen diğer bir konu ise mevcut koşullar ve iş yükü nedeniyle RAM'ların sadece tanı koyan merkezler haline dönüşmesidir. Halbuki RAM'ların aynı zamanda rehberlik hizmeti ve araştırma gibi tanımlı görevleri de vardır. Genel olarak ön görüşme, performans değerlendirmesi, tanılama ve aileyi bilgilendirme süreçleri takip edilse bile RAM'lar arasında işleyiş farklılıkları bulunmaktadır. Okullarda çalışan paydaşların bir bölümü, "RAM'ların sadece etiketleme yaptığına" ilişkin bir algının var olduğunu belirtmiştir; bunun nedenlerinden biri tanılama sürecinin çocuğun neyi yapabileceğinden çok neyi yapamayacağı üzerine odaklanmasıdır. Ayrıca RAM'lar, ÖEREM'lere bağlı kurumlar gibi algılanabilmektedir.

KULLANILAN DEĞERLENDİRME ARAÇLARI VE UYGULAMA

Eğitsel değerlendirmede standartlaştırılmış testler kullanılmaktadır. Kullanılan testlerin bir kısmının Türkiye için norm çalışmaları bulunmamaktadır; bir kısmı ise çok eski olduğu için güncelliğini kaybetmiştir. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖERHGM) AB desteğiyle Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi (ÖZEGEP) yürütülmüştür. ÖZEGEP kapsamında geliştirilen araçlardan özellikle Woodcock-Johnson Bilişsel ve Başarı Bataryası ile Türkiye'de 2-90 yaş arası bireylerin bilişsel özellikleri ve gelişimleri kapsamlı biçimde ölçümlenecek, engeli olan çocukların geçerli ve güvenilir bir şekilde değerlendirilmesi yönünde önemli bir adım atılmış olacaktır. Okullarda ve RAM'larda çalışan psikolojik danışmanlar, değerlendirme araçlarında özellikle zekayı belirleyen testler çok yaygın olduğu için zihinsel engel tanısında sadece IQ'nun⁴⁰ ölçüt olduğunu; beraberinde işlevselliğin, bireyin uyum becerilerinin veya destek ihtiyaçlarının belirlenmemiş olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca değerlendirme sırasında kilit soruların sorulması gerekliliği belirtilmiştir; bir uzman bu konuda duyduğu ihtiyacı şöyle ifade etmektedir: *"Yürüyor mu? Koşuyor mu? Soruları sorulduktan sonra adını söyleyince bakar mı? gibi soruların da eklenmesi gerekmektedir."*

40 Intelligence Quotient (Zeka Katsayısı)

Değerlendirme araçlarının kısa aralıklarla tekrar uygulanması da sorun yaratabilmektedir. Örneğin, bazı özel okullar öğrenci almalarında psikolojik testler uygulamakta; bu testi alan bir çocuk daha sonra tanılama sürecine girdiğinde sorulara aşına olduğundan performansı daha iyi çıkabilmekte, tanılama süreci etkilenmektedir.

Değerlendirme araçlarının uygulanmasına ilişkin personele gerekli eğitimlerin verilmesi de önemli bir konudur. Bu konuda belirli aralıklarla hizmetiçi eğitimler veriliyor olsa bile, bunların sayısı oldukça azdır. Test uygulayıcıların bir kısmının uygulama ehliyeti bulunmamaktadır. Test uygulaması, uzmanların kendi deyimleriyle "alaylılık" esasında, sahadaki deneyimlerle öğrenilmektedir.

E-OKUL SİSTEMİNDEKİ SORUNLAR

RAM'lardaki tanılama süreci tamamlandıktan sonra, e-okul sistemi üzerinden çocukların yerleşeceği okul türleri belirlenmektedir. Ancak, özel eğitim kurumunda (görme engelliler okulu vb.) özel eğitim sınıfına yerleştirilen çocukların girişi yapılamamaktadır. Bunun için yeni bir alan tanımlanması ve e-okul sistemine entegre edilmesi gerekmektedir. RAM'da çalışan bir psikolojik danışman bu konuda şunları paylaşmıştır: *"Görme engelli olan bir öğrenciyi görme engelliler okuluna yerleştirdiniz. Ve e-okul sisteminde bunu gösterebiliyorsunuz. Ama bu çocuğun başka bir engeli olduğu için aynı okulda özel eğitim sınıfına yerleştirmek istiyorsunuz. Bu yerleşim yapılabilir ama e-okul sistemi içinde bunu göstermek mümkün olmuyor."* e-Okul sistemi, öğrencilere ilişkin birçok verinin toplandığı bir sistemdir. Ancak sistemin, engeli olan çocuklara ilişkin veri toplanması konusunda geliştirilmesi gerekmektedir. e-Okul üzerinden toplanan veriler, engeli olan nüfusa ilişkin veri eksikliğinin giderilmesine de katkı sunacaktır. Ayrıca, sistemde okula devam etmeme nedenleri arasında çocuğun engeline dair bir madde bulunmaktadır. Bu verinin sağlıklı ve ayrıntılı biçimde toplanması, engelliliğe dair devamsızlığın nedenlerinin araştırılması hem eğitsel tanılamaya yönelik ihtiyaçların giderilmesinde, hem de müdahalelerin/destek eğitimlerinin planlamasında destekleyici olacaktır.

TANILAMA SONRASI

OKULLARA VE SINIFLARA YERLEŞME

Engeli olan çocuklar için yerleştirme kararı verildikten sonra sıklıkla karşılaşılan bir durum, özel eğitim sınıfları veya özel eğitim okulları için sırada beklemektir. İhtiyacı karşılamaya yeterli sayıda okul veya sınıf olmadığı için çocuklar yer açılıncaya kadar kayıt olamamaktadır. Bir anne şu paylaşımında bulunmuştur: *"Üç yıldır da ben Milli Eğitim [Müdürlüğü'ne] gidiyorum, hangi okula gittiysen kapıyı suratıma çarptılar. Kontenjan dolu dediler. Çocuğum üç yıldır öyle eğitimsiz olarak duruyor."* Başka bir anne de durumu şu şekilde ifade etmiştir: *"Gittiğim okullarda müdürler kabul etmiyor, okul sorduğumda ise 'okulunu kendin bul' diyorlar."* Bazı durumlarda bekleme süresini azaltmak için belirlenen sınıf mevcudunun üzerine çıkıldığı; böylelikle tüm çocuklar için eğitimin kalitesinden ödün verildiği hem İstanbul'da hem de Diyarbakır'da yapılan görüşmelerde ortaya çıkmıştır. Görüşülen MEB yetkilileri, MEB'in yeni stratejik planında yer alması öngörülen hedeflerden birinin engeli olup okula yerleşmek için sırada bekleyen çocuk sayısını azaltmak olduğunu belirtmişlerdir.⁴¹

Tanılama süreçleri tamamlandıktan sonra öğrencinin "en az kısıtlayıcı eğitim ortamı" çerçevesinde yerleştirmesi yapılmaktadır. ÖEHY'ye göre kaynaştırma sınıflarının mevcutları,

41 Raporun yayına hazırlık aşamasında yayımlanan MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nda bu doğrultuda bir hedef, strateji veya performans göstergesi yer almamaktadır.

“özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 25, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir.” Yapılan tüm görüşmelerde kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarının kalabalık sınıf ortamlarında yapıldığı ifade edilmiştir. Okullarda çalışan katılımcılar, kalabalık sınıflar nedeniyle eğitim-öğretimdeki kazanımlara ulaşamadığını ve kaynaştırma yoluyla eğitim alan çocukların kaynaşmadan daha çok “arada kaynadığı” nı dile getirmişlerdir. Okullarda çalışan psikolojik danışmanlar, kaynaştırma yoluyla eğitim almasına karar verilen çocukların velilerinin, genel eğitim sınıflarının kalabalık olması nedeniyle çocuklarının yeterli eğitimi alamadıklarını düşündüğünü; bu yüzden sınıf mevcudu az olan özel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleri için karar değiştirmeye çalıştıklarını paylaşmışlardır. Aynı durum, veli ve çocuk görüşmelerinde de ifade edilmiştir.

Yönetmelik ayrıca, bir sınıfa kaynaştırma yoluyla eğitim alan en fazla iki öğrenci yerleştirilebileceğini belirtir. Okullardaki uygulamalarda mevzuatta öngörülenin aksine, aynı sınıfa ikiden fazla öğrenci yerleştirilmektedir. Bu durum, uygulamada öğretmen açısından zorlayıcı olmaktadır. RAM’larda çalışan uzmanlar, değerlendirme ve eğitsel tanılama işlemi tamamlandıktan sonra yerleştirme kararı alınan öğrencinin okuldaki durumunu takip edemediklerini belirtmişlerdir. e-Okul sistemi üzerinden bazı bilgileri görerek öğrenci takibi yapmak istediklerini dile getirmişlerdir. Okula yerleştirme ile ilgili takipler ilçe milli eğitim müdürleri üzerinden yapılmakta; ama okul müdürleri bazen öğrencinin kaydını yapma konusunda tereddüt yaşadığı için veliler RAM’a gelerek destek isteyebilmektedir.

Özellikle kaynaştırma yoluyla eğitim kararı verilen çocuklar için, okul müdürlerinin çocukları okula alma konusunda isteksizlik gösterdikleri ve kayıtlarını yapmamak için gerekçeler gösterdikleri sıklıkla dile getirilmektedir. Çocuğunun görme engeli olan bir anne, çocuğunu okula kaydettirmeye gittiğinde okul müdür yardımcısı aileyi bir özel eğitim okuluna göndermiştir. Aile daha sonra bu okulun işitme engelliler okulu olduğunu öğrenmiştir: *“Müdür yardımcısı ile çok problem yaşadık. Çocuğu resmen kabul etmedi okula. Böyle bir engelli çocukla çalışmadık diyorlar. Kayıt için üç gün uğraştım. Müdür yardımcısı ‘Bu çocuğun yeri burası değil’ dedi; ‘Gelir oturur, akşama kadar oturur oturur gider’ dedi. ‘Seneye gel birinci sınıfa da kaydetmeyeceğim’ dedi. Bu çocuğun yeri burası değil diyor (...) Bunların okulları var diyor. Bana dedim adres gösterin. Dedim ilçemizde varmış, benim haberim yokmuş. Bir de internette baktık ki, dediler burası işitme engelliler okulu, körler okulu değil!”*

Çocuğunun görme engeli olan başka bir anne ise çocuğunun kaynaştırma yoluyla eğitim alması için gittiği okulda müdürün dediklerini şu şekilde aktarmıştır: *“Neden görme engelliler okuluna göndermiyorsunuz? Siz kolay olanı seçiyorsunuz’ diyorlar ama aslında biz daha zor olanı seçtik. Tabii biraz sorularla bizi caydırmaya çalıştılar. Daha iyi olur dediler. Siz burada zorlanırsınız çocuğunuz psikolojik olarak daha kötü etkilenir dediler.”* Başka bir anne de yaşadığı direnci şu şekilde ifade etmiştir: *“Anaokullarında yaşadığımız sorunlar... Haftada üç gün gidiyoruz. Yani ellerinden gelse hiç almayacaklardı da işte... Okulu da diyor ki, evine yakın normal okul yok mu, oraya götür. Yani bu çocuk hiçbir yerde kabul edilmiyor öyle diyeyim size.”*

Okullarda istenmeme, özellikle ilköğretim kademesinde özel eğitim okullarında okuyup lisede kaynaştırma yoluyla eğitime başlayacak çocuklar için de gözlemlenen bir durumdur. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavından sonra engeli olan öğrencilerin istedikleri okullarda liseye, özellikle çok programlı liselere, devam edebilecekleri duyurulmuş olsa bile, okulların öğrencileri puanları tuttuğu halde kabul etmediği ve engeli olan öğrencilerin fiilen açık liseden başka seçenekleri olmadığı belirtilmektedir. Görme engeli olan bir öğrenci açık liseye yönlendirilmesinin nedenini şu şekilde paylaşmıştır: *“İlk gün gittiğimde derslerimiz başlamıştı (...) Dersleri anlattığında öğretmen, bazen aklımda kalmıyordu. İşte ikinci gün okula geldiğimde mesela*

yine aynı hoca geldi, işte geçen gün bu dersi anlattık. Birkaç şey aklımda vardı, diğerleri not tuttu mesela ben not tutamıyordum elimde kitap yoktu o zamanlar. (...) İşte ben de o yüzden karar verdim açıköğretime geçtim. Şu anda iyi geçiyor, 9. sınıfta fazla zorlanmıyorum.”

Son olarak, birden fazla engeli olan çocukların okul yerleştirilmelerinde sorunlar görülmektedir. Örneğin hem zihinsel engeli olan hem de otizm tanısı alan bir çocuğun ailesinin Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri (OÇEM) yerine zihinsel engelliler okulunu tercih ettiği belirtilmiştir. Bir başka örnekte de hem otizm hem de görme engelli tanısı almış olan bir çocuğun görme engelliler okulundaki özel eğitim sınıfına yerleştirildiği ama eğitim esnasında otizm konusunda bir müdahale yapılamadığı ortaya çıkmıştır.

ÖZEL EĞİTİM SINIFLARINDA VE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNDE GENEL DURUM

Yerleştirmede yaşanan sorunlara ek olarak yerleşim kararı alınan öğrencilerin okula devamında da problem yaşanmaktadır. Bunun nedenlerinden biri, ailelerin okul yerine rehabilitasyonu tercih etmesidir. Engeli olan tüm çocuklar için verilen özel eğitim desteği bir ay içinde 12 seans ile sınırlandırılmıştır. Farklı engel durumlarına göre değişiklik yapılmamakta veya birden fazla engel durumunda saat artışı olamamaktadır. Çocuğun gereksinimine bağlı olarak fizik tedavi gibi özelleştirilmiş uygulamalar bulunsa bile bu uygulamalar yeterli düzeyde ve her rehabilitasyon merkezinde bulunmamaktadır. Velilerin bir kısmı, çocukları okulda bir şey öğrenemediği için okula göndermek istememekte, rehabilitasyon merkezlerini tercih etmektedir. Veliler, gerekçe olarak rehabilitasyon merkezlerindeki öğretmenlerin okullardaki öğretmenlerden daha ilgili olduğunu göstermişlerdir. Bir anne, rehabilitasyon merkezlerinin kapatılmasını önermekte, *“Kapansın, kalan para ise okullara verilsin ve iyi öğretmenler eğitim versin”* diyerek okullardaki öğretmenlerin nitelik eksikliğine işaret etmektedir. Engeli olan çocukların okul saatleri içinde eğitimden alınarak rehabilitasyon merkezlerine götürülmesi mevzuata uygun değildir. Okulda çalışanlarla ve annelerle yapılan görüşmelerde, rehabilitasyon merkezlerindeki telafi dersleri veya tüm seanslar çocuğun okulda bulunması gereken zamana yerleştirildiği için çocukların okul saatlerinde okulda bulunamadıkları belirtilmiştir.

Engeli olan çocukların kademeler arası geçişlerinde sorunlar yaşanabilmektedir. İlkokul kademesinden sonra sınıf öğretmeni uygulaması yerini birçok branş öğretmenine bıraktığından, engeli olan öğrencilerin gelişiminin takibi zorlaşmaktadır. Bu kademedeki kaynaştırma eğitimi etkili uygulanamadığından, aileler özel eğitim sınıflarını ve özel eğitim okullarını tercih etmektedir. Örneğin işitme engeli olan çocukların ilkokulda kaynaştırma yoluyla eğitim gördükleri, ortaokulda ise işitme engelliler okuluna giderek mevcudu az olan sınıflarda öğrenim görmeleri için okul değiştirmek istedikleri okulda çalışan psikolojik danışmanlar tarafından belirtilmiştir. Özellikle ortaokuldan liseye geçiş dönemlerinde engeli olan öğrencilere yeterli destek verilemediği için öğrenciler uyum sağlamakta zorluk çekmektedir.

Liselerin büyük çoğunluğu, ilköğretimde özel eğitim okullarında okuyup lisede kaynaştırma eğitimine geçen öğrencilere nitelikli bir eğitim sunmaya yeterli donanımda değildir. Örneğin, hafif zihinsel engeli olan öğrencilerin liseye geçtiklerinde çok zorlandıkları ifade edilmiştir. Zorunlu eğitime dahil edilen lise kademesinde kaynaştırma uygulamalarını destekleyecek önlemler alınması gerekmektedir. Okul müdürleri, özellikle iş ve eğitim okulları dışında da lisede kaynaştırma konusunda çalışmaların yapılması gerektiğini; hem ortaokulda hem de lisedeki branş öğretmenlerinin hizmetöncesi eksikliklerinin sınıf ortamlarına yansıtıldığını belirtmişlerdir.

Özel eğitim sınıfı olan okulların bazılarında, özel eğitim sınıflarının teneffüs saatleri diğer sınıflardan farklılaştırılmaktadır. Bu uygulama, engeli olan çocukların akranlarıyla birlikte zaman geçirmelerine ve sosyalleşme fırsatlarına engel olmaktadır.

Görüşmelerde, kaynaştırma eğitimi uygulamaları, okullardaki destek eğitim odalarının durumları, ilgili personelin görevlendirilmesi ve ders saati üzerinden ücretlendirilmesi gibi konular üzerinde durulmuştur. Sınıflardaki altyapı problemleri, sık sık değişen sözleşmeli öğretmenlerin durumu, eksik materyal ile eğitim uygulaması yapıyor olması, denetleme süreci olsa bile denetleyecek kişilerin bu alanda da yetersiz olması da gündeme gelmiştir.

ÖZEL EĞİTİM ANAOKULLARI

Görüşmelerde öne çıkan bir konu/öneri, özel eğitim anaokullarının yaygınlaştırılmasıdır. Bu yaygınlaştırma yapılırken özel eğitim alanında okulöncesi öğretmeni olarak görevlendirilecek öğretmenlerin de hem özel eğitim hem de okulöncesi eğitim konusunda yeterli bilgiye ve donanıma sahip olmaları gerektiği belirtilmiştir.

Mevcut durumda özel eğitim anaokullarının sayıca az olmasından dolayı, bekleme sırasının olması kaçınılmaz bir sorun olarak görünmektedir. Ayrıca özel eğitim anaokullarında çalışan ve odak gruplara katılan iki okulöncesi öğretmeni, okullara farklı düzeyde engel gruplarının geldiğini, bu konuda sınıfları nasıl oluşturabileceklerini bilemediklerini ifade etmişlerdir. Ek olarak, bu okullarda özel eğitim yönetmeliği ve okulöncesine dair yönetmelik arasından hangisinin geçerli olduğuna ilişkin belirsizlik olduğu aktarılmıştır. Sınıfların fiziksel şartlarının nasıl düzenleneceği konusunda bile desteğe ve bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır. 2014-15 eğitim-öğretim yılı itibarıyla yalnızca 13 adet bulunan bu anaokullarında çalışan öğretmenlerin bilgi paylaşımı için bir araya gelmesinin uygulamalar için faydalı olacağı dile getirilmiştir.

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMLARI

Tanımlama süreci tamamlandıktan sonra, mevzuatta belirlenmiş olan BEP hazırlama sürecinin engeli olan çocuğun gereksinim durumuna göre yapılandırılarak başlaması gerekmektedir. Bu program içinde belirlenen kazanımlar ayrıntılı bir şekilde ifade edilerek kısa ve uzun dönemli olarak hazırlanmalıdır. Kısa dönemli amaçlar doğrultusunda hazırlanan öğretimsel hedefler de bireyselleştirilmiş öğretim programında (BÖP) yer almaktadır. Müdür/müdür yardımcısının başkanlığında toplanan BEP ekibinin, veli görüşünü de alarak bu programı, eğer öğrenci ilk kademedeyse sınıf öğretmenleriyle, eğer sonraki kademelerdeyse branş öğretmenleri ve psikolojik danışman ve özel eğitim öğretmeni (eğer okulda varsa) ile birlikte hazırlaması gerekmektedir.

Görüşme yapılan tüm psikolojik danışmanlar BEP'leri genelde kendilerinin hazırladığını, hatta yöneticilere yer yer BEP sürecine başkanlık etmeleri gerektiğini hatırlatmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Okuldaki psikolojik danışmanlar, eğitsel tanımlama sürecinde olduğu gibi BEP'lerin hazırlanmasında ve uygulanmasında da önemli bir role sahiptir. Müdür ve müdür yardımcılar hariç, katılımcıların hepsi, sınıflarında tanı almış öğrenci olduğu halde BEP hazırlama sürecine dahil edilmediklerini, dahil edilseler bile BEP hazırlamayı bilmedikleri için katkı sağlayamadıklarını belirtmişlerdir. Velilerle yapılan görüşmelerde ve odak gruplarda, BEP hazırlığında velinin hiç görüşünün alınmadığı belirtilmiştir. Bazı ÖREM'ler, okullara BEP konusunda da destek sağlamak zorunda olduklarını belirtmişlerdir. Görüşülen ÖREM çalışanlarının hemen hemen hepsi okullarda BEP'lerin eksik olduğunu ve çoğunlukla okul tarafından değil merkez tarafından hazırlandığını söylemişlerdir.

Temel eğitim için ders planlarının hazırlanmasında internetten alıntılama veya indirilme yapıldığı gibi, BEP’lerin de çoğu zaman internetten indirildiği görülmektedir. Engeli olan çocuk için bireysel olarak hazırlanması gereken BEP’lerin genel hatlarla hazırlandığı, aynı engel grubunda olan öğrenciler için çok benzerlik taşıdığı belirtilmiştir.

Okul ortamlarında ve ÖEREM’lerde BEP’lerin tutarlılık göstermesi gerektiği de dile getirilmiştir. Rehabilitasyon merkezinde çalışan bir uzman konuyu şu şekilde dile getirmiştir: *“Biz merkezde problem çözerken, öğrenci okulda hala dört işlemi basit düzeyde öğreniyor.”*

BEP, BÖP hatta üstün yetenekli çocuklar için okul içi zenginleştirilmiş destek programları hazırlanmış olsa bile sınıfıçı uygulamalarda ve sınavlarda sıkıntı çekilmektedir. Şube toplantılarının ve BEP toplantılarının daha iyi yapılandırılması, sınıfıçı uygulamalarda yaşanan sorunları azaltacaktır.

Sınıfıçı uygulamaların zorluklarından bahsedilirken sınıf mevcutları da dile getirilmiştir. Öğretmenler, kalabalık sınıflarda BEP uygulamasının zorlaştığını, hatta bazen aynı gereksinim grubundan birden fazla öğrenci olduğu için uygulamayı nasıl yapabilecekleri konusunda sıkıntı çektiklerini, bu tür durumlarla karşılaştıklarında okuldaki psikolojik danışmandan destek almaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Bu sorunların temel nedenlerinden biri, BEP’in nasıl uygulanması gerektiğini öğretmenler ve okulların yeterince bilmemeleridir. Bu konuda görüşmelerde paylaşılan birkaç örnek verilebilir. Bir öğretmen, engeli olan öğrencilerini sınav uygulamasında nasıl destekleyeceğini bilmediğini şöyle ifade etmiştir: *“TEOG sınavında engelli öğrenciler için sadece ek süre verilirken neden kendi sınavlarımda ek süreden başka bir şey yapayım?”* Bir psikolojik danışman, BEP’ler ve notlandırma arasındaki uyumsuzluğu şöyle anlatmıştır: *“BEP’lerde konuya göre belirlenen kazanımları yerine getirdiği halde, sınavdan notlandırma yapılırken diğer öğrencilere uygulanan değerlendirme ölçütleri kullanıldığı için, 100 alması gerekirken engelli öğrencinin 70 almasını bir türlü anlamıyorum.”* Görme engeli olan bir lise öğrencisi, BEP’ten bağımsız olarak bazı öğretmenlerin *“70 vereyim anlaşalım”* gibi ifadeleri kullandığını söylemiştir. Branş öğretmenleri, BEP’in nasıl uygulanacağına dair üniversite eğitimi esnasında hiçbir eğitim almadıklarını dile getirmişlerdir. Bir öğretmen, sınavda engeli olan öğrencinin önüne iki farklı sınav koyduğunu, birisinin diğer öğrencilere verilen sınavın aynısı olduğunu diğerinin de alması gereken sınav olduğunu anlatmıştır. Bu uygulamayı yapmasının nedeni, öğretmenin, diğer öğrenciler arkadaşlarının neden farklı bir sınav aldığını sorduklarında nasıl yanıt vermesi gerektiğini bilmemesi ve engeli olan çocuğu korumaya çalışmasıdır.

Öğrencinin BEP’te belirtilen kazanımları yerine getirmediğinde bir üst seviyeye geçmemesi gerekirken; öğretmenler, beklentileri düşük olduğundan öğrenciye yüksek not verebilmektedir. Bunun bir sonucu olarak öğrenciler ortaokula hatta liseye geldiklerinde, hala okuma-yazma gibi temel becerileri edinememiş olabilmektedir. Sınıf geçme konusunda daha farklı uygulamalar da görülebilmektedir; örneğin, zihinsel engeli olan çocuğu düzenli olarak okula giden bir anne şu ifadeyi kullanmıştır: *“Çocuğum yıllardır okula gidiyor. Ama hep 1. sınıfta gösterilmiş.”*

BEP’lerde üzerinde durulan bir başka konu da makul uyarılama yerine muafiyet yaklaşımının hakim olmasıdır. Örneğin, bazı öğretmenler, işitsel becerilere dayandığı için işitme engeli olan öğrencilerin İngilizce dersinden muaf tutulması gerektiğini düşünmektedir. Aynı şekilde, engeli olan öğrencilere yönelik bazı derslerin müfredatta yer almaması da sorundur. Bu bağlamda, görme engelliler okullarından verilen iki örnek ders beden eğitimi ve baston eğitimi/bağımsız hareket eğitimi derslerinin müfredatta istendik düzeyde veya hiç işlenmemiş olmasıdır.

Temel eğitimde yaşanan sorunların özel eğitimde de olduğu, hazırlanan BEP'lerde müfredatın kalabalıklığı sorunu bu programlara da yansıdığı için sınıfcı etkinliklere zaman kalmadığı da belirtilmiştir. Müfredat kalabalığına değinirken engeli olan çocuğun başarısının sadece akademik olarak algılandığı ve BEP'lere paralel olarak hazırlanan BÖP'lerde daha çok akademik etkinliklere yer verildiği de dile getirilmiştir.

PERSONEL DURUMU VE YETERLİKLERİ

Her yerleştirme kararından sonra engeli olan öğrenci için gerekli düzenlemelerin yapılması (BEP hazırlanması, sınıfcı uygulamaların düzenlenmesi, BÖP'lerin işlevselleştirilmesi vb.) gerekmektedir. Bu süreçte, personel kapasitesi kilit noktadır.

Okullarda ve RAM'larda çalışanlar, okullarda destek eğitim odalarının gerekliliğini vurgulamışlardır. Özel eğitim alanında öğretmen eksikliği, hem özel eğitim sınıflarında hem de destek odalarında problem olabilmektedir. Özel eğitim sınıfındaki öğrenciler derse devam etmediğinde ücretli olarak gelen öğretmenin ücret alamadığı paylaşılmıştır. Özel eğitim sınıflarında çalışan öğretmenler kadrolu olmadıkları için sık sık yer değişikliği talebinde de bulunmaktadır.

Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarında, özellikle kalabalık sınıf mevcutlarından dolayı öğretmene sınıf ortamı içinde destek olacak bir personelin gerekliliğinin de altı çizilmiştir. Bir anne, sınıf öğretmenin durumunu şu şekilde ifade etmiştir: *"Yardımcı yok, öğretmen tek, direkt girer girmez bana dediği şey, 'Ben 30 kişinin içerisinde sizin çocuğunuzla ilgilenemem.' Öyle diyor zaten sınıfa giriyorum bir bakıyorum zaten bizim çocuk uyuyor."* Özellikle mevzuatta karşılığı olmasa bile "gölge öğretmen" kavramının bazı okullarda müdür ve öğretmenin onayı ile uygulandığı dile gelmiştir. Gezici öğretmen uygulaması⁴² yönetmelikte yer aldığı halde tam olarak uygulanamamaktadır. Özellikle kronik hastalıklarda (çocuğun evden çıkamayacağı durumlarda) gezici öğretmen atamalarının yapılamadığı ya da çok geç yapıldığı, gezici öğretmen olarak atananların tam ne yapacaklarını bilemedikleri belirtilmiştir.

Bazı durumlarda velilerin destek olmak için sınıfta bulunduğu, bunun olumlu ve olumsuz tarafları olduğu da gündeme gelmiştir. Veliler sınıf içinde destek olabilse de, bazen sınıf düzenine müdahale edebilmektedirler. Bir öğretmen, sınıfındaki engeli olan çocuğun velisine izin verdiğini, bazı sınıf etkinliklerinde sınıfını veli ile bıraktığını, kendisi bu esnada engeli olan öğrenci ile ilgilendiğini paylaşmıştır. Öğretmen bu durumda da diğer öğrencileri ihmal ettiği için rahatsız olduğunu dile getirmiştir.

Devlet okullarında çalışan psikolojik danışmanlar, kalabalık mevcutlu okullarda ve sınıflarda öğrencilere ulaşma konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. "4+4+4"e geçiş esnasında yenilenen ders çizelgelerinde ortaokulda rehberliğe ayrılan ders saatlerinin kaldırılması, psikolojik danışmanların kaynaştırma yoluyla eğitimdeki öğrencilere sınıf ortamında ulaşmada zorluk çekmelerine neden olmaktadır.

Öğretmenlerin yeterlikleri gündeme getirildiğinde, işaret dilini bilmeyen ama işitme engelliler okullarına atanan öğretmenlere, *Braille* bilmeyip *Braille* öğretmesi gereken ve görme engelliler okullarına atanmış öğretmenlere sıklıkla rastlanıldığı belirtilmiştir. Dile getirilen diğer bir konu da öğretmenlerdeki tükenmişlik duygusu olmuştur. Değişen sistem ve yeni düzenlemelere uyum sağlamaya çalışan okuldaki tüm paydaşlar zaman zaman tükenmiş hissettiklerini belirtmişlerdir.

42 Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine göre, özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için evde, hastanede, okullarda ve kurumlarda eğitim ve destek eğitim hizmetlerini yürütmekle görevlendirilen görme, işitme ve zihinsel engelliler sınıf öğretmenine gezici öğretmen adı verilir.

EĞİTİM-ÖĞRETİM MATERYALLERİ VE DESTEK EĞİTİM PROGRAMLARI

Engeli olan çocukların eğitiminde materyaller oldukça önemlidir. MEB'in ücretsiz ders kitabı uygulaması engeli olan çocuklar için de geçerlidir. Ancak, görme engeli olanlar özelinde, kabartma olarak gönderilen (*Braille* basılı) kitaplarda kısaltmalı *Braille* uygulaması yapıldığı için görme engeli olan öğrencilerin ciddi problemler yaşadığı belirtilmiştir. Ayrıca gönderilen öğrenci çalışma/alıştırma kitapları kabartmalı olarak gelmemekte, sadece ders kitapları kabartma baskı ile gelmektedir. Bir anne, sınıfta etkinlikler yapılırken görme engeli olan çocuğunun alıştırma kitabını takip edemediğini, bu yüzden derse katılmadığını dile getirmiştir.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın onayladığı, 2009 yılından bu yana uygulanan toplam yedi destek eğitim programı bulunmaktadır. Bu programlar bedensel engel, dil ve konuşma güçlüğü, görme engeli, işitme engeli, özel öğrenme güçlüğü, yaygın gelişimsel bozukluklar ve zihinsel engel alanlarını kapsar. Programlar tüm engel gruplarını kapsamadığı gibi kazanımların yetersizliği de dile getirilmiştir. ÖEREM'lerde yapılan odak grup çalışmalarında bu programların temel düzeyde kaldığı, özellikle görme engeli olan ve liseye giden öğrencilerde aynı kazanımların sürekli tekrarlandığı paylaşılmıştır.

İşitme engeli olan öğrenciler için hazırlanmış destek programının sekizinci sayfasında yer alan aşağıdaki ifade odak gruplarda paylaşılmıştır:

"İşitme engelli bireyin bu programdan yararlanması için işitme kaybının tipi ve derecesine uygun cihaz kullanması gerekmektedir. Cihaz kullanmayan işitme engelli birey bu programdan yararlanamaz."

Dolayısıyla destek eğitim programı, işitme cihazı kullanmayan veya Koklear implantı⁴³ olmayan bireyleri kapsamamaktadır. RAM'larda çalışan uzmanlar, işaret dili destekli programların oluşması gerekliliğini vurgulamışlardır. Bu konu ayrıca işitme engelliler öğretmenliği programı mezunu öğretmenler ve işitme engelliler okulunda çalışan branş öğretmenleri tarafından da dile getirilmiştir.

RAM'da çalışan uzmanlar, e-okul MEBBİS RAM modülünde destek eğitiminin belirlendiği modüle de benzer bir durumla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Destek eğitimi belirlenirken, tanımlanmış öğrencinin "destek eğitimine ihtiyaç duymaması gerekçeleri" arasında şu iki madde yer almaktadır:

"İşitme Engelliler Destek Eğitim programının düzeyinde belirtildiği üzere bu program işitme cihazı kullanan bireyler içindir. Cihazı olmayan bireyler için bu gerekçe seçilecektir."

"Bireyin, özür tür ve derecesi kapsamında, yaş ve gelişim düzeyine uygun, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'na onaylanmış bir eğitim programı bulunmadığından, destek eğitimi önerilmemiştir. Programı olmayan veya yaş seviyesi uygun olmayan bireyler için bu madde seçilmelidir."

Bunlardan ilki, doğuştan işitme kaybı olan ve cihaz kullansa bile hiçbir şekilde işitemeyen çocukların uygun program olmadığı için destek eğitiminden mahrum kaldığına işaret etmektedir. Diğer ise, tanımlanmış gruplar dışındaki çocukların uygun program bulunmadığı için ÖEREM'de veya okulunda destek eğitim alamadığını gösterir. Örneğin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı almış olan çocukların destek eğitimi almaları uygun olsa da bu alanda program bulunmadığı için çocuklar destek eğitiminden yararlanamamaktadır.

43 Koklear implant, ileri ve çok ileri derecede işitme kaybı olan bireylerin işitme duyarlılığı kazanması veya işitme duyarlıklarının artırılması amacıyla cerrahi müdahale ile uygulanan tıbbi bir cihazdır.

KAMU DESTEKLERİ

Tıbbi ve eğitsel tanımlama süreçleri sonrasında, engeli olan çocuklar için mevzuat doğrultusunda sınıfçı destek uygulamaları ve özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetleri gibi bazı tedbir kararları alınır. Bu hizmetler için önemli düzeyde kamu kaynağı ayrılmaktadır. Çocuklara aylık maksimum 12 saat eğitim desteği verilmektedir (seanslar, beş dakika aileyi bilgilendirme ve 40 dakika çocuğa ayrılan süre olmak üzere 45 dakika olarak belirlenmiştir). Çocuğun yaşına ve gereksinim durumuna bakılmaksızın, sekiz saat bireysel eğitim (seans ücreti 55 TL) ve dört saat grup seansı (seans ücreti 31 TL) olmak üzere toplam 12 saat eğitim desteği verilmektedir. Çocuğun birden fazla engeli olduğunda dahi bu düzenlemelerde farklılaşmaya gidilememesi ve devlet tarafından verilen destek hizmetlerinin ayda 12 saat (8 saat bireysel, 4 saat grup) ile sınırlandırılması ciddi bir problemdir.

Eğitim desteğine ek olarak, 18 yaş altı engeli olan çocukların ailelerine evde bakım desteği sağlanmaktadır (2015 yılı için ayda 291,62 TL). Bu kaynakların çocuğun gereksinimine ve yaşına göre değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bir annenin bu konudaki paylaşımı şu şekildedir: *“Çocuğum daha küçük, tek başına seyahat edemez. Özürlü kimlik kartı var, ama bana refakatçi kartı vermediler. O yüzden otobüse binerken benden ücret alınıyor. Sonra da diyorlar ki; ‘çocuğun sosyalleşsin.’ İmkanlar kısıtlı olunca bu mümkün olmuyor işte.”*

MEB, engeli olan öğrencilere ev ve okul arasında ücretsiz taşıma imkanı sağlamaktadır. Bazı durumlarda servis/taşıma ihalelerindeki gecikmelerden dolayı engeli olan çocuklar okula geç başlamaktadır. Ayrıca, görüşmelerde engel tanısı almış tüm öğrencilere bu hakkın tanınmadığı ifade edilmiştir. Özel eğitim okulları ve sınıflarındaki öğrencilere tanınan servis imkanı, kaynaştırma yoluyla eğitimdeki öğrencilere tanınmamaktadır. Bir örnekte, kaynaştırma yoluyla eğitim kararı alınan bir öğrenci daha kaliteli eğitim alabileceği başka bir okula kayıt yaptırdığında servis hakkından yararlanamamıştır. Bir anne ise deneyimini şu şekilde aktarmıştır: *“Okuldan arandık, ‘özel alt sınıflar için geçerli, sizin çocuk kaynaştırmada olduğu için geçerli değil, siz bu şeye girmiyorsunuz’ dendi.”* Üstün yetenekli çocuklar Türkiye’de özel eğitim kapsamına dahil edilmektedir; buna rağmen üstün yetenekli çocuklar servis hakkından faydalanamamaktadır. Son olarak, uzun süreli yolculuklar özellikle bazı engel grupları için (ör. otizm) ciddi sorunlara yol açabilmektedir.

EĞİTİM ESNASINDA VELİLERİN DURUMU

Tüm odak gruplarda, velilerin engeli olan çocuklarını hem okul hem de rehabilitasyon saatlerinde bekledikleri belirtilmiştir. Veliler kimi zaman dört saate kadar varan süre boyunca merkezde çocuklarını bekleyebilmektedir. Bazı merkezlerde bu bekleme sürelerinde velilere yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Rehabilitasyon merkezlerine gelirken, veliler özellikle servisle uzun süren yolculuklarda çocuklarının yanında bulunmaktadır. Bekleme nedenleri acil durumlar, tuvalet, yemek ihtiyaçlarının karşılanması gibi durumlardır. Veliler zaman zaman derslerde öğretmene destek için de bekleyebilmektedir. Bazı durumlarda ise, veliler çocukları için kaygılandıklarından gönüllü olarak beklemektedir. Bir anne çocuğunu beklemeyip eve gittiği zamanı ise şu şekilde ifade etmiştir: *“Çok şeyim böyle, acaba şu an ne yapıyor, ay keşke bir kuş olup da pencerenin ucuna uçsam da onu gözetlesem, acaba ilgileniyorlar mı böyle hep bir kaygı, hep bir korku.”*

Bu tür korkular sadece çocuğun okulda veya merkezde günlük yaşamını nasıl geçirdiğine dair değil, gelecek ile ilgili konularda da ifade edilmiştir. Anneler çocukların okumasını, kendilerine bakabilmesini ve kendilerini koruyabilmesini istediklerini; kendilerinden sonra kimlerin çocuklarına bakacağı konusunda da endişe duyduklarını ifade etmişlerdir. Görüşmeler esnasında anne babalara yönelik toplum temelli destek programlarının artırılması gerekliliğinin altı da çizilmiştir.

DENETİMLER VE AVUÇ İÇİ UYGULAMASI

Destek ve rehabilitasyon özel eğitim hizmetlerinin yeterince denetlenmediği, denetlenmeden sorumlu kişilerin bu konuda yetkinliğe sahip olmadıkları tartışılan konulardan biridir. Denetim sonrası kapatılan bazı kurumların başka isimlerle tekrar açılabilirdiği belirtilmiştir. Denetimler genelde idari düzeyde yapılmakta, verilen hizmetin niteliğine yönelik bir denetleme yapılmamaktadır. Ayrıca, denetim çoğu zaman evrak düzeyinde kalabilmekte; BEP'lerin içerik olarak düzgün hazırlanması ve çocuğun gereksinimine uygun olarak yapılandırılması gibi konular dikkate alınmamaktadır. Bir özel eğitim sınıf öğretmeni şu paylaşımda bulunmuştur: *"Sorulan sorular 'BEP var mı? BÖP var mı? Neden zihinsel engelliler sınıfında projeksiyon aleti var?' Ben daha farklı sorular bekliyordum."*

RAM'a başvuran ve takibinde tam alan çocukların destek eğitimlerinin takibi için avuç içi uygulaması olarak bilinen yeni bir uygulama başlamıştır. Yapılan tüm görüşmelerde avuç içi uygulamaya dair sorular sorulmuştur. Tüm katılımcılar uygulamadan haberdardır. Özellikle ÖEREM'lerde çalışan uzmanlardan biri şu ifadeyi kullanmıştır: *"Uygulama sayesinde potansiyel suçlu olmaktan çıkıyoruz."* Uygulama için tüm çocukların avuç izleri alınmıştır; ancak uygulama henüz her yerde başlamamıştır. Uygulamanın takip açısından olumlu olabileceği, özel eğitimi hakıyla yapabilen kurumların diğerlerinden ayrılacağından dolayı kısmen faydasının görülebileceği paylaşılan görüşler arasındadır.

Bunun yanında uygulamada karşılaşılabilecek zorluklar da şu başlıklar altında sıralanmıştır: Öğrencinin 15 dakika gecikmesi durumunda bile telafi dersi olamayacak; bir hafta içinde yapılması gereken telafi dersi, yaz aylarında tatil nedeniyle bir hafta içinde yapılamayacak; avuç içi okutma işlemi uzun sürebilecek; servis ile gelen gruplar olduğu için okutma işleminde sıralar oluşabilecek; merkez dışında yapılan uygulamalarda (özellikle rehabilitasyon merkezinde görev yapan bir uzmanın engeli olan öğrencinin okulundaki sınıfında gölge öğretmen olması) okutma işlemi mümkün olamayacak ve bu yüzden gölge öğretmen uygulaması kalkabilecek. Uygulamaların izlenmesini hedefleyen avuç içi yöntemi konusunda bir velinin aktarımı şu şekilde olmuştur: *"Tüm uygulamalara, avuç içi dahil, rehabilitasyonlara verilecek para okuldaki öğretmene eğitim için verilmiş olsaydı, çocuğum için daha yararlı olurdu."*

V. SONUÇ VE ÖNERİLER

Z. HANDE SART

Türkiye'de 0-18 yaş arasında en az bir engeli olan yaklaşık 600 bin çocuk olduğu tahmin edilebilir.⁴⁴ Bu çocukların yarısından fazlası, eğitim sisteminin dışındadır. Özellikle erken tanılama ve müdahale⁴⁵ için kritik önem taşıyan erken çocukluk döneminde, eğitime erişim oranı son derece düşüktür. Bu çağdaki çocukların yalnızca % 3,4'ü eğitime erişebilmektedir. Araştırma bulgularında paylaşıldığı gibi, bunun en büyük nedenlerinden biri tanılama sürecinde yaşanan zorluklardır. Bir başka neden, ihtiyacı karşılayacak sayıda okul veya sınıf bulunmamasıdır. Erişimde bir diğer sorun alanı da, yasal çerçevede öngörülenin aksine, çocukların uygulayıcılar tarafından okullara kabul edilmemesidir.

Mevcut çağ nüfusları ve 2011 tarihli Nüfus ve Konut Araştırması üzerinden yapılan tahminler, eğitime erişimde yaşanan sorunlara ilişkin genel bir fikir verse de yeterli değildir. Türkiye'de engellilik üzerine ayrıntınlmış, nitelikli ve güncel veri üretilmesi gerekmektedir.

Bu konuda atılması gereken önemli adımlardan biri, engelliliğin tanımlanmasında ve tanılama süreçlerinde biyo-psiko-sosyal modele geçilmesidir. Mevcut sistemde tıbbi tanıya dayalı sistem yaygın olarak kullanılmakta, engeller yüzdeler üzerinden tanımlanmaktadır. Tüm yaş grupları için aynı sağlık kurulu raporu yönetmeliği kullanılmaktadır. Bu konuda olumlu bir adım, UNICEF ve ASPB öncülüğünde yürütülen çocuklara yönelik özel gereksinim raporuna geçiş çalışmasıdır.⁴⁶ İşlevsellik ve gereksinim temelli ICF modelinin esas alınacağı yeni rapor çerçevesine ilişkin mevzuat çalışmaları sürmektedir.⁴⁷

Eğitim sistemi özelinde, e-okul sisteminden yararlanılarak engeli olan çocukların eğitime erişimlerine, okula devam durumlarına ve eğitim yaşamlarındaki gereksinimlere yönelik veri toplanabilir. e-Okul üzerinden toplanacak veriler, engeli olan nüfusa ilişkin veri eksikliğinin giderilmesine de katkı sunacaktır.

Eğitime erişime ek olarak, engeli olan çocukların erişebildikleri eğitimin niteliği de ikinci önemli sorun alanıdır. Türkiye'deki mevcut durum incelendiğinde, mevzuat ve uygulama arasında önemli farklılıklar olduğu görülmektedir. Politikaların uygulanması için istekli olan kurumlarda dahi kaynak ve özel eğitim alanındaki bilgi ve becerilerin eksikliği uygulamayı zorlaştırmaktadır.

Türkiye'de öncelikli olarak benimsenen yaklaşım, kaynaştırma/bütünleştirme yöntemidir. Uygulamaların niteliğinde ciddi sorunlar yaşandığı araştırmaya katılan tüm paydaşlar tarafından dile getirilmiştir. Türkiye'de yapılan araştırmalarda da kaynaştırma yoluyla eğitimde öğretmenlerin bilgi ve beceri eksikliğinin, uygulama hakkındaki tavır ve düşüncelerin ve fiziksel şartların yetersizliğine vurgu yapıldığı görülmüştür.⁴⁸ Özel eğitim alanındaki sorunlar, elbette ki eğitim sisteminin genelinde yaşanan sorunlardan bağımsız değildir. Öğretmen niteliği, fiziksel koşulların

44 31 Aralık 2014 tarihli Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi sonuçlarından alınmış çağ nüfusu verileri ve TÜİK (2013) kullanılarak tahmin edilmiştir.

45 Leeber, 1998; Shonkoff vd., 2009.

46 Ertem vd., 2012.

47 Bu araştırmanın ön bulgularının paylaşıldığı 19 Aralık 2014 tarihli çalışmada ASPB temsilcileri tarafından aktarılan bilgiler.

48 Baykoc-Dönmez vd., 1997; Mağden ve Avcı, 1999; Polat, 2011; Sart vd., 2004; Sucuoğlu ve Akahn, 2010.

yetersizliği vb. sorunlar eğitim sisteminin genelini ilgilendirir ve bu sorunların özel eğitim uygulamalarına da olumsuz yansımaları olmaktadır.

Araştırma bulgularında anneler özellikle kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları ve özel eğitim sınıfları ve okulları arasında ikilemde olduklarını belirtmişlerdir. Özellikle az mevcutlu sınıf ortamlarının mümkün olduğu özel eğitim sınıfları ve özel eğitim okullarının tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Aynı görüşülen çocuklar tarafından da dile getirilmiştir. Uygulamadaki aksaklıklar ve uygulayıcıların önyargıları sonucunda, en az kısıtlayıcı ortamlar değil, ayrıntılandırılmış ortamlar tercih edilmektedir. En kısıtlayıcı eğitim ortamlarında özellikle işitme engelliler, görme engelliler gibi özel eğitim okullarında toplumdan izole edilmiş bir şekilde eğitim görmesinin sonucunda "biz ve diğerleri" gibi algının oluşması kaçınılmazdır. Bu bağlamda görme engeli olan bir öğrencinin sekiz yıl en kısıtlayıcı ortamlardan biri olan görme engelliler okuluna gidip, lisede kaynaştırma yoluyla eğitime devam ederken iki günün sonunda açık liseye gitmek istemesi ve "keşke bizim gibiler için ayrı lise olsa" demesi kaynaştırma yoluyla eğitim hakkı olduğu halde bu hakkın bu çocuğa verilmediğine dair bir örnek oluşturmaktadır.

Araştırma bulguları temelinde geliştirilmiş tanılama öncesi, tanılama ve tanılama sonrası süreçlere ilişkin öneriler aşağıda sunulmaktadır.

TANILAMA ÖNCESİ SÜREÇLERE İLİŞKİN ÖNERİLER

1. 0-3 yaş, çocuk gelişiminde en önemli yıllar arasındadır. Olası bir engel durumunda, bu dönemde yapılacak erken müdahale olumlu sonuçlar getirmektedir. Engel durumunu erken yaşta yakalayabilmek için var olan aile hekimi sistemi gözden geçirilmelidir.
2. Aileler çocuklarının engelini fark etmediğinde veya kabul etmediğinde, okulların tanılamaya yönlendirmeye yönelik hiçbir yaptırım bulunmamaktadır. Ailelere, engellilikle ayrıntıları ve erken müdahalenin önemini içeren bilgilendirme eğitimleri verilmelidir.
3. Sosyo-ekonomik düzey ile engel durumu ilişkilidir. Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki aileler için hastane, RAM ve rehabilitasyon süreçleri oldukça karmaşık ve yıldıncı olabilmektedir. Bu süreçlerde ailelere destek ve bilgi verebilecek bir yapı kurulmalıdır. Kurulan bu yapı içinde ailelere her adımda ne yapmaları gerektiği, problem olduğunda kimlere başvurup destek alabilecekleri gösterilmelidir.
4. Okullardaki psikolojik danışmanlık sistemi sadece tanılama sürecini başlatmak için kurgulanmamalıdır. Sınıf ortamlarında yapılan erken müdahalelerle engel durumunda önleyici yaklaşımlar mümkündür. Özellikle ilkokullarda sınıf öğretmenleriyle ruh sağlığı alanında konsültasyon modeli kurularak davranış problemlerine yönelik çalışmalar başlatılabilir. Aynı şekilde tanılama öncesinde sınıf ortamlarında problem alanlarına yönelik önleyici müdahaleler de başlatılabilir.⁴⁹
5. Psikolojik danışmanların yeterliklerinin hizmetiçi eğitimlerle artırılması (okul ortamlarında uygulanan değerlendirme araçlarının uygulanması, özel gereksinimi olan bireyler için raporlarının düzenlenmesi gibi konularda) gerekmektedir.

49 Shapiro ve Clemens, 2009.

TANILAMA SÜRECİNE İLİŞKİN ÖNERİLER

1. Engel durumu, "özür oranı"na bağlı olarak değil, özel gereksinim, işlevsellik, etkinlik ve yaşama katılımı temele alan ICF'e göre tanımlanmalı ve buna uyumlu olarak yapılandırılmış bir sisteme geçilmelidir.⁵⁰ Bu sisteme geçilirken, çocukluk yaş grubu mevzuatı ve erişkin yaş grubu mevzuatı birbirinden farklı olmalıdır. RAM'ların erişilebilir olması, fiziksel şartlarının eğitsel değerlendirme yapabilecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.
2. Değerlendirme araçlarının uygulanmasına ilişkin personel eğitimleri yaygınlaştırılmalıdır. RAM'lar eğitsel tanılama ve değerlendirme dışındaki, bireysel müdahale, grup müdahaleleri, aile eğitimleri vb. görevlerini yerine getirememektedir. Engel tanısı alan çocuğun ailesine hem çocuğun engeli, hem de hakları konusunda destek verilmelidir. Bu bağlamda RAM'ların tekrar yapılması gerekebilir. Bu konu ile ilgili daha önce yapılmış çalışmaların bulgularından da yararlanılabilir.⁵¹
3. Ailelere engelliliğe ilişkin konularda bilgilendirme yapmak gerektiğinde, bu alanda yayımlanmış kaynakların paylaşıldığı, ailelere destek verecek toplum temelli merkezleri kurulabilir. Bu merkezleri açmak için araştırma hastaneleri, RAM, okul ve üniversitelerle ortak çalışılmalıdır.
4. Tanılama süreci sonucunda hiç tanı almayan ve sınır seviyede işlev gösteren çocuklar için psikolojik danışmanlık alanında ikincil önleyici yaklaşım modeli esas alınarak, sınıf ve okul ortamlarında okul psikolojik danışmanın konsültasyonunda öğretmenlerle çalışmalar yapılmalıdır. Konsültasyon sistemi, üniversitelerde çalışan alan uzmanı öğretim üyelerini de içine alacak şekilde kurgulanabilir.

TANILAMA SONRASINDAKİ SÜREÇLERE İLİŞKİN ÖNERİLER

1. Öğretmenler, özel eğitim uygulamaları konusunda desteğe gereksinim duymaktadır. Hizmetöncesi ve hizmetiçi eğitimler kapsamında, özel eğitim ve kapsayıcı eğitim uygulamalarına dair bilgi ve becerileri artıracak eğitim programları oluşturulmalıdır. Sınıf ve branş öğretmenlerine sınıf içindeki uygulamalara destek amaçlı özel eğitim konularında hizmetiçi eğitim verilmelidir. Bu konuda üniversitelerdeki alan uzmanı öğretim üyelerinden destek alınmalıdır.
2. Alandaki öğretmen açığı, özel eğitim alanının dışından öğretmenlere kısa süreli eğitimler verilerek giderilmeye çalışılmaktadır. Bu tür uygulamalar, özel eğitim alanında nitelikli ve donanımlı öğretmenler yetiştirilmesi için yetersiz kalmaktadır. Alternatif olarak eğitim fakültelerinde özellikle sınıf öğretmenliği programlarının beş yıla çıkarılması, tezsiz yüksek lisans programına dönüştürülmesi, kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarını da içine alacak sınıf öğretmenliği alanında yeni bir modelin oluşturulması önerilebilir.

50 Ertem vd., 2012.

51 Tiryakioğlu ve Avcıoğlu, 2013.

3. Özel eğitim okullarında yıllardır edinilen değerli bilgi, birikim ve deneyimler aktarılmalı; bu okullarda çalışan personelin kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları yapan okullardaki öğretmenlere destek olabilmeleri için mekanizmalar oluşturulmalıdır.
4. Kaynaştırma yoluyla eğitim konusunda bir danışmanlık alanı tanımlanmalıdır.⁵² Bu alan, rehabilitasyon danışmanlığından farklı olarak biyo-psiko-sosyal model üzerine kurgulanmalıdır.
5. İşitme, görme ve zihinsel engelliler öğretmenliği yerine tek bir çatı altında özel eğitim öğretmenliği tanımlanmıştır. Bu dönüşüm tekrar değerlendirilmeli, belirli engel alanlarına uzmanlaşan öğretmenler yetiştirilmelidir.
6. Üniversitelerde özel eğitim bölümlerinin açılmasına destek olunmalı, bu alanda doktora yapmak isteyen eğitimciler desteklenmelidir.
7. Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarında, öğretmenler kalabalık sınıflarda sıkıntı çekmektedir. Bu sıkıntının giderilmesi için yardımcı personelle öğretmenlerin desteklenmesi gerekmektedir. Gölge öğretmen veya destek personelinin mevzuata girmesi bu anlamda önem taşımaktadır.
8. Okullarda çalışan tüm personele, engeli olmayan çocuklara ve tüm velilere engelliliğe ilişkin farkındalık eğitimleri verilmelidir.
9. RAM, okul ve rehabilitasyon merkezi gibi farklı kurumlar arasında işbirliği ve eşgüdüm sağlanmalıdır.
10. Birden fazla engeli olan olan çocuklar, tek bir engele yönelik özel eğitim hizmetlerinden faydalanmaktadır. Bu konuda eğitim programları düzenlenmeli ve çok engellilik durumunu içine alacak özel eğitim uygulamaları geliştirilmelidir.
11. Destek eğitim programları ve bunlara paralel olarak e-okul MEBBİS RAM Modülü'ndeki ölçütler tüm engel gruplarını içerecek şekilde güncellenmelidir. Mevzuatta tanımlanan tüm engel gruplarına uygun destek eğitim programları hazırlanmalıdır.
12. Özel eğitim anaokullarının mevzuatı ve işleyişi düzenlenmelidir. Bu kurumlar arasında deneyim paylaşımını kolaylaştıracak bir platform oluşturulabilir. Özel eğitim anaokullarında işitme engeli olan çocuklar için uygulanan programlar gözden geçirilmeli; işaret dili ile bütünleştirilmiş bir eğitim modeline geçilmelidir.
13. Özel eğitim kurumlarının denetimini yapan kişiler, özel eğitim alanından olmalıdır; alan uzmanlarını denetim görevinde bulunduracak yapının kurulması gerekmektedir.
14. Özel eğitim alanındaki kamu harcamalarının verimliliğini takip etmeye olanak sağlayacak denetim sistemleri kurulmalıdır.
15. Okul devamsızlığının nedenlerinden biri de öğrencilerin engel durumudur. Okul devamsızlığı olan çocukların devamsızlık nedenleri araştırılmalı, ev ziyareti mekanizmaları gözden geçirilmelidir.
16. Engeli olan bireylere yönelik uygulamalar ve hizmetler konusunda, bireylerin ve ailelerin düzenli olarak görüşleri alınmalı; uygulamalar gerektiğinde bu görüşler doğrultusunda güncellenmelidir.

KAYNAKLAR

- ASPB (t.y.). *Otizm spektrum bozukluğu ulusal eylem planı taslağı*. Şubat 2015'te şuradan erişildi: <http://eyh.aile.gov.tr/yayin-ve-kaynaklar/engelli-hizmetleri/otizm-eylem-planı>
- ASPB EYHGM (2013). *Türkiye'de engellilik ve kalkınma: Son 10 yılın raporu (2002-2013)*. Şubat 2015'te şuradan erişildi: <http://eyh.aile.gov.tr/yayin-ve-kaynaklar/son-10-yilda-turkiyede-engellilik-ve-kalkinma-raporu-20022013>
- ASPB EYHGM (2014, Eylül 22). 2014 yılında Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Eylem Planı Taslağı kapsamında 11 ilde farkındalık ve bilgilendirme seminerleri gerçekleştirildi. Şubat 2015'te şuradan erişildi: <http://www.eyh.gov.tr/haberler/2014-yilinda-otizm-spektrum-bozuklugu-ulusal-eylem-planı-taslagi-kapsaminda-11-ilde-farkindalik-ve-bilgilendirme-seminerleri-gercekleştirildi>
- ASPB SGB (2012). *ASPB 2013-2017 stratejik planı*. Ankara: ASPB.
- Barnes, M. (2002). *Social exclusion and the life course*. M. Barnes, C. Heady, S. Middleton, J. Millar, F. Papadopoulos, G. Room ve P. Tsakoglou (der.), *Poverty and social exclusion in Europe* içinde. Cheltenham: Edward Elgar.
- Baykoç-Dönmez, N., Aslan, N. ve Avcı, N. (1997). *İlk ve ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin engellilere ve kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve görüşleri*. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Eskişehir.
- Coleridge P., Simonnot, C. ve Steverlync, D. (2010). *Study of disability in EC Development Cooperation*. Brüksel: European Commission.
- Engelli Haklarına İlişkin Sözleşme (2006). Şubat 2015'te şuradan erişildi: http://www.uhdigm.adalet.gov.tr/sozlesmeler/coktarafli-soz/bm/bm_48.pdf
- ERG (2009). *Eğitim hakkı ve eğitimde haklar: Uluslararası insan hakları belgeleri ışığında ulusal mevzuatın değerlendirilmesi*. İstanbul: ERG.
- ERG (2011). *Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim: Politika ve uygulama önerileri*. İstanbul: ERG.
- Ertem, I., Çakmak, N., Ünal, C., ve Gök, C. (2012). *Çocuklar için özel gereksinim raporuna geçiş: Özürlülük Ölçütü, Sınıflandırılması ve Özürlülere Verilecek Sağlık Kurulu Raporları Hakkında Yönetmeliğin bilimsel incelenmesi*. Ankara: UNICEF.
- Eurostat (2014). Early leavers from education and training (age group 18-24) by type of disability, sex and labour status. Şubat 2015'te şuradan erişildi: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=h1th_de010&lang=en
- Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2005). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.
- Leeber, J. (1998). How much brain does a mind need? Scientific, Clinical and Educational Implications of Ecological Plasticity, *Developmental Medicine and Child Neurology* 40, 352-357.
- Mağden, D., Avcı, N. (1999). *Öğretmen adaylarının özürlü öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri*. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Eskişehir.
- MEB (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. *Resmî Gazete*, 26184, 31.05.2006.
- MEB (2013). *Proje tanıtımı*. Öğretmen İstihdam Projeksiyonları Stratejileri ve Sistemlerinin Geliştirilmesi Projesi Çalıştayı, 30-31 Ocak 2013, Ankara.
- MEB EARGED (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. Ankara: MEB EARGED.
- MEB ÖERHGM (2013). *Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı 2013-2017*. Şubat 2015'te şuradan erişildi: <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/005.pdf>

- MEB SGB (2009). *Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 stratejik planı*. Ankara: MEB.
- MEB SGB (2015). *Milli Eğitim Bakanlığı faaliyet raporu 2014*. Şubat 2015'te şuradan erişildi: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_03/05123201_2014darefaalyetraporu.pdf
- Oliver, M. (2009). *Understanding disability: From theory to practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- ÖZİDA (2010). *Ulaşılabilirlik stratejisi ve ulusal eylem planı (2010-2011)*. Ankara: ÖZİDA.
- Pivik, J., McComas, J. ve Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education as reported by students with physical disabilities and their parents. *Exceptional Children*, 69(1), 97-107.
- Rogers, J. (1993). *The inclusion revolution (Research Bulletin No. 11)*. Bloomington: Center for Evaluation, Development, and Research of Phi Delta Kappa.
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31, 51-58.
- Sakız, H., Woods, C., Sart, H., Erşahin, Z., Aftab, R., Koç, N., ve Sarçam, H. (2014). The route to 'inclusive counselling': Counsellors' perceptions of disability inclusion in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 250-269.
- Sart, Z. H., Ala, H., Yılmaz, F., Bozkurt, H. ve Yazlık, Ö. (2004). *Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede? Eğitimciye öneriler*. 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.
- Shapiro, J. (1993). *No pity*. New York: Random House
- Shapiro, E. S. ve Clemens, N. H. (2009). A conceptual model for evaluating system effects of response to intervention. *Assessment for Effective Intervention*, 35(1), 3-16.
- Shonkoff, J. P., Boyce, W. T., ve McEwen, B. S. (2009). Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities: building a new framework for health promotion and disease prevention. *Jama*, 301(21), 2252-2259.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar (1980-2005). *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.
- Sucuoğlu, B. ve Akalın, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: Çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 19-37.
- Tiryakioğlu, Ö. ve Avcıoğlu, H. (2013). Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin özel eğitim bölümü sorunlarını algılamaları. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, 2(1), 13-29.
- Toplumsal Haklar ve Araştırmalar Derneği (2015). *Mevzuattan uygulamaya engelli hakları izleme raporu 2014*. İstanbul: 2015
- Tufan, İ ve Arun, Ö. (2006). *Türkiye özürsüzlüler araştırması 2002: İkincil analizi*. Ankara: TÜBİTAK.
- TÜİK (2013). *Nüfus ve konut araştırması 2011*. Ankara: TÜİK.
- TÜİK ve ASPB (2010). *Özürsüzlülerin sorun ve beklentileri araştırması*. Ankara: TÜİK ve ASPB.
- UNICEF (2012). *The right of children with disabilities to education: A rights-based approach to inclusive education, position paper*. Cenevre: UNICEF.
- UNICEF (2013). *The state of the world's children 2013: Children with disabilities*. New York: UNICEF.
- UNICEF (2014). *Definition and classification of disability: Webinar 2 companion technical booklet*. New York: UNICEF.
- WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability, and Health (ICIDH-2)*, Cenevre: WHO.
- WHO ve World Bank (2011). *World report on disability*. Malta: WHO ve World Bank.
- Vaidya, S. R. ve Zaslavsky, H. N. (2000). Teacher education reform effort for inclusion classrooms: Knowledge versus pedagogy, *Chula Vista*, 121, 145-152.

EKLER

EK 1: GÖRÜŞME FORMLARI

ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMLARI

Odak grup katılımcıları için toplam 13 form hazırlanmıştır; formdaki sorular kurum ve görev türlerine göre farklılaştırılmıştır. Formların dağılımı şu şekildedir: Psikolojik danışman için (2 form: 1) kaynaştırma öğrencisi ve özel eğitim sınıfı olan okullar, 2) özel eğitim okulları); öğretmen için (3 form: 1) kaynaştırma yoluyla öğrencisi olan sınıf, 2) özel eğitim sınıfı, 2) özel eğitim okulu); okul müdür/müdür yardımcısı için (1 form); RAM'da çalışan uzmanlar için (1 form); rehabilitasyon ve özel eğitim merkezlerinde çalışan uzmanlar için (1 form). Odak grup görüşmesi öncesinde, katılımcıların her birinden kendi alanlarındaki formu doldurmaları istenmiştir.

BİRİNCİ KISIM: ANKET FORMU ÖRNEĞİ

TÜM FORMLARDA YER ALAN SORULAR	
Görüşme tarihi	
İsim	
Çalıştığınız kurumun adı	
İletişim bilgileri	
İl / İlçe	
Cinsiyet	
Doğum tarihiniz? (ay/yıl/19..)	
Herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye misiniz?	1> Evet ise belirtiniz. 2> Hayır
Eğitim durumunuz? (Lütfen aldığınız en yüksek diploma derecesini belirtiniz).	
(Eğitim Fakültesi/Enstitüsü mezunu değilseniz) Öğretmenlik Pedagojik Formasyon Sertifikanız var mı?	1> Evet 2> Hayır 3> Gerekmiyor
Meslekte kaçınıcı yılınız?	
Engelli öğrencilere dair üniversite yıllarınızda ders aldınız mı?	1> Hayır 2> Evet (Lütfen dersleri belirtiniz; alanınız özel eğitim ise belirtmeyiniz) _____
Engelli öğrencilere yönelik herhangi bir hizmetiçi eğitim aldınız mı?	1> Hayır 2> Evet ise lütfen aşağıda belirtiniz
Eğitimin Adı/Konusu	Süresi (saat olarak)

Aşağıda belirtilen gruplara dair deneyiminiz oldu mu? Lütfen belirtiniz.		
Gruplar	Evet	Hayır
Ortopedik engelli		
Özel öğrenme güçlüğü		
Dikkat eksikliği ve hiperaktif bozukluğu		
Zihinsel engelli		
İşitme engelli		
Otizm spektrum bozukluğu		
Özel yetenekli		
Konuşma bozuklukları		
Görme engelli		
Nörolojik temelli (epilepsi vb. gibi)		
Kronik hastalıklar (şeker hastalığı, kanser vb. gibi)		
Çoklu engel (lütfen hangi engel grupları olduğunuz belirtiniz) 1. Grup: 2. Grup:		
Diğer (belirtiniz) _____		
Öğretmen/ıdareci olarak görev aldığınız okullarda yukarıda belirtilen engel gruplarından en sık karşılaştığınız 5 grubu lütfen yazınız (1 en sık olacak şekilde sıralayınız).		
1. _____ (en sık)		
2. _____		
3. _____		
4. _____		
5. _____ (en nadir)		
Kurumunuzda anadil sorunu yaşadığı için engelli tanısı alan öğrenciniz var mı?	1> Evet 2> Hayır 3> Bilmiyorum	
Kurumunuzda BEP (bireyselleşmiş eğitim programı) hazırlanıyor mu? Evet ise bu sürece kimler dahil oluyor? Lütfen belirtiniz.		
BEP (bireyselleşmiş eğitim programı) hazırlama sürecine dahil oldunuz mu?	1>Evet 2>Hayır	
Su anda hangi kademedeki sorumlusunuz? Birden fazla işaretleyebilirsiniz.	1> Anasınıfı 2> İlkokul 3> Ortaokul 4> Lise 5> Özel eğitim sınıfı	
OKUL VE RAM FORMLARINA EKLENEN SORULAR		
Kurumunuzda engelli öğrenciler için destek hizmetleri için ayrı bir oda var mı?	1> Evet 2> Hayır	
Kurumdaki statünüz nedir?	1> Kurumun kadrosundayım 2> Başka kurumun kadrosundayım 3> Sözleşmeliyim 4> Diğer (belirtiniz): _____	

OKUL FORMLARINA EKLENEN SORULAR

Kurumunuzda sınıf mevcutları ortalama kaç kişidir?	
Daha önce okulunuza kayıtlı engelli öğrenci sayılarını belirtmişsiniz. Lütfen o sayılar çerçevesinde destek alan öğrencilerin engel durumu, derecesi (az, orta seviye gibi), yerleştirme durumu (tam kaynaştırma/ özel yarı kaynaştırma), sınıfı/kademesi şeklinde düşünerek genel durumu belirtiniz.	
Okulunuzun mevcudu?	_____ öğrenci İlkokul: Ortaokul:
Okulunuzda tam gün eğitim mi, ikili (sabah/öğlen) eğitim mi uygulanıyor?	1> Tam gün 2> İkili 3> Bilmiyorum
Okulunuzda (siz dâhil) kaç rehber öğretmen/öğretmen bulunmaktadır?	
Okulunuzda özel eğitim öğretmeni var mı?	1> Evet ise sayısı: 2> Hayır 3> Bilmiyorum
Okulunuzda BEP Geliştirme Birimi var mı?	1>Evet 2>Hayır

OKUL TÜRÜNE / GÖREVE GÖRE FARKLI LAŞAN SORULAR

Göreviniz	
Öğretmenlik alanınız nedir?	1> Sınıf öğretmeni 2> Branş öğretmeni
Branşınız nedir (Branş öğretmeni veya idareci ise)?	
Okulunuzda engelli statüsünde tanılama almış kaç öğrenciniz var?	Toplam: Kaynaştırma yoluyla eğitimde olan: Özel eğitim sınıfında olan:
Sınıfınızda engelli statüsünde tanılama almış öğrenciniz var mı?	1> Evet ise sayısı 2> Hayır
Okulunuzda özel eğitim sınıfı var mı?	1> Evet 2> Hayır
Kurumunuz yatılı mı / yatılı kalan öğrenciniz var mı?	1> Evet, ise sayıyı belirtiniz _____ 2> Hayır
Okulunuzda bulunan engelli grubu (lütfen belirtiniz)	
Özel eğitim öğretmeni misiniz?	1> Evet 2> Hayır ise branşınız _____
Özel eğitim alanından gelmiyorsanız, özel eğitim sınıfına öğretmen olmak için sertifika programına katıldınız mı?	1> Evet, ise; lütfen belirtiniz _____ 2> Hayır
Sadece engelli öğrencilerin bulunduğu okulda öğretmen olabilmek için herhangi bir sertifika programına katıldınız mı?	1> Evet, ise; lütfen belirtiniz _____ 2> Hayır
Okulunuzda çoklu engel durumundan dolayı özel bir sınıf var mı?	1> Evet, ise kaç tane? _____ Kaç öğrenci? _____ 2> Hayır 3> Bilmiyorum
Okulunuzda engelli öğrenciler için destek hizmetleri var mı?	1> Evet (ne tür destekler belirtiniz?) 2> Hayır 3> Bilmiyorum
Kurumunuzda engelli öğrencilere yönelik sunulan hizmetler nelerdir? (Braille, bağımsız hareket, teknoloji destekli eğitim vb.)	
Okulunuzda belirtmiş olduğunuz engel türünden yoğunluklu olarak hangi alt grup var? Lütfen belirtiniz.	
Sınıfınızda kaç öğrenciniz var? (Bire bir çalışıyorsanız lütfen sayı yerine bire bir yazınız)	
Okulunuzda aynı engel grubundan olan (özel eğitim sınıfı hariç) öğrenciler aynı sınıflara yerleştiriliyor mu?	1>Evet 2>Hayır 3> Bilmiyorum
Sınıfınızda aynı engel grubundan olan öğrenci var mı?	1>Evet ise hangi engel grupları lütfen belirtiniz. 2>Hayır

RAM FORMLARINDAKİ EK SORULAR

Personel sayısı	Psikolojik danışman: Psikolog: Ölçme değerlendirme uzmanı: Özel eğitim öğretmeni: Diğer: _____ (Lütfen belirtiniz)
Engelli statüsünde tanılama almış ve takip edilen kaç öğrenciniz var?	Toplam:
Kurumunuzda avuç içi izleme sistemi uygulanıyor mu?	1> Evet 2> Hayır
Tanılama süreci tamamlandıktan sonra ailelere eğitim veriyor musunuz?	1> Evet 2> Hayır ise lütfen nedenini açıklayınız: _____
Kurumunuzda eğitsel tanılama dışında hangi hizmetler verilebilmektedir? Lütfen belirtiniz.	
Kurumunuzda sıklıkla uygulanan testler hangileridir? Kimler tarafından verilmektedir? Lütfen belirtiniz.	

RM FORMLARINDAKİ EK SORULAR

Kurumunuzdaki 18 yaş altı öğrenci sayısı	_____ öğrenci
Kaç yıldır alanınızda çalışıyorsunuz?	
Kaç yıldır rehabilitasyon merkezlerinde çalışıyorsunuz?	
Kurumunuz yatılı mı?	
Kurumunuzun uzman kadrosu kimlerden oluşuyor? Lütfen sayıları ile belirtiniz.	
Kurumunuzdan (yukarıda belirtilen engel gruplarından) en sık hizmet alan 5 grubu lütfen yazınız (1 en sık olacak şekilde sıralayınız).	
1. _____ (en sık)	
2. _____	
3. _____	
4. _____	
5. _____ (en nadir)	
Kurumuza gelen öğrencilerin kendi okullarında BEP hazırlanıyor mu?	1> Evet 2> Hayır 3> Öğrenci okula gitmiyor 4> Bilmiyorum
Okulda hazırlanmış BEP'ler hakkında sizden görüş alınıyor mu?	1> Evet 2> Hayır 3> Öğrenci okula gitmiyor 4> Bazen
Kurumda takip ettiğiniz 18 yaş altı engelli öğrenci sayısı	
Daha önce okulunuza kayıtlı engelli öğrenci sayılarını belirtmişsiniz. Lütfen o sayılar çerçevesinde destek alan öğrencilerin engel durumu, derecesi (az, orta seviye gibi), kurumunuzdan aldığı hizmetler, sizden aldığı hizmetler şeklinde düşünerek genel durumu belirtiniz.	

Desteyiniz için teşekkür ederiz.

Proje ekibi adına

Dr. Z. Hande Sart

Boğaziçi Üniversitesi Öğretim Üyesi

İKİNCİ KISIM: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

Kaynaştırma ve özel eğitim sınıfları olan okullardaki psikolojik danışmanlar

Okul psikolojik danışmanı olarak özel gereksinimi olan öğrenciler için oldukça anahtar bir konumdasınız. Süreci **tanılama öncesi**, **tanılama** ve **tanılama sonrası** diye ayıralım.

1. Tanılama öncesi nasıl bir süreçtir? Burada sıklıkla yaşadığımız sorunlar nelerdir? Kim tarafından öğrenci size gönderiliyor? Aile ve öğretmen ilişkileri nasıl? Okul ortamında uygulanan değerlendirme araçları yeterli mi?
2. Tanılama esnasında öğrencileriniz ne tür problemler yaşıyor? Tıbbi tanılama esnasında? Eğitsel tanılama esnasında? Tanılama için randevu alırken bir problem yaşıyor mu?
3. Eğitsel ve tıbbi tanılama süreci tamamlandı ve öğrenciniz bir tanı aldı. Bu tanı çerçevesinde ne tür sıkıntılar yaşıyorsunuz? Yerleştirme sorunları? Kaynaştırma öğrencileri/özel eğitim sınıfları? BEP hazırlama? Aileler? Öğretmenler? Diğer veliler? Yönetim? Araç ve gereç temini? Akran ilişkileri? Uyarlanabilir ders planları, fiziksel erişim? Asistan öğretmen, kademe geçişleri vb. gibi
Tüm bunları düşündüğünüzde engelli öğrencilerin akranlarıyla aynı imkanlardan yararlanması, kaliteli eğitime tam anlamıyla erişebilmesi ve eğitime tam katılımının sağlanması için olmazsa olmaz nedir? Neler yapılmalıdır? Sizin çözümlerinizi?

RAM çalışanları

RAM'larda istihdam edilmiş uzman olarak özel gereksinimi olan öğrenciler için oldukça anahtar bir konumdasınız. Süreci **tanılama öncesi**, **tanılama** ve **tanılama sonrası** diye ayıralım.

1. Tanılama öncesi nasıl bir süreçtir? Burada sıklıkla yaşadığımız/yaşanan sorunlar nelerdir? Öğrenci kim tarafından size yönlendiriliyor? Bu süreç nasıl başlıyor?
2. Tanılama sürecinde neler yaşıyor? RAM'lardaki donanımlar hakkında görüşleriniz nelerdir? Özel eğitimi güçlendirme projesi kapsamında yeni uygulamalar kurumunuzda kullanılmaya başlandı mı? Tıbbi süreci hakkında düşünceleriniz? Eğitsel tanılama hakkındaki düşünceleriniz?
3. Eğitsel ve tıbbi tanılama süreci tamamlandı ve öğrenci bir tanı aldı. Bundan süreçlerde problemler oluyor mu? Yerleştirme? Geçişler? Aile, öğretmen ilişkileri? Devamsızlık? BEP uygulamaları?
4. Öğrenci tanı almazsa nasıl bir süreç yaşıyor? Bu konuda destek hizmetleri veriliyor mu?
5. Tüm bunları düşündüğünüzde engelli öğrencilerin akranlarıyla aynı imkânlardan yararlanması, kaliteli eğitime tam anlamıyla erişebilmesi ve eğitime tam katılımının sağlanması için olmazsa olmaz nedir? Neler yapılmalıdır? Sizin çözümlerinizi?

ÖEREM çalışanları

Rehabilitasyon hizmetleri düşünüldüğünde özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitim hakkının garanti altına alınmasında oldukça önemli bir konumdasınız. Süreci **tanılama öncesi**, **tanılama** ve **tanılama sonrası** diye ayıralım.

1. Tanılama öncesi sizce nasıl bir süreçtir? Burada sıklıkla yaşanan sorunlar nelerdir? Öğrencinin tanılama yöneldirilmesi nasıl işliyor?
2. Tanılama esnasında sizce ne tür problemler oluyor? Tanılamalar sizce doğru mu?

3. RAM ve Hastane süreci tamamlandı ve öğrenci bir tanı aldı. Bu tanı çerçevesinde sizden rehabilitasyon hizmetleri alınmasına karar verildi. Özellikle rehabilitasyon hizmetlerinin yeterliliği ve kalitesi açısından düşürsek... Ne tür problemler yaşıyor? BEP hazırlama? Aileler? Rehber öğretmenler? Yönetim? Araç ve gereç temini? Akran ilişkileri? Geçişler? Uyarlanabilir ders planları, fiziksel erişim? Asistan öğretmen? Öğrencinin öğretmeni/okulu ile ne sıklıkta iletişim kuruyorsunuz? Koordineli okulla çalışabiliyor musunuz?
4. Tüm bunları düşündüğünüzde engelli öğrencilerin eğitime tam katılımı öğrencinin akranlarıyla aynı imkânlardan yararlanması, kaliteli eğitime tam anlamıyla erişebilmesi için olmazsa olmaz nedir? Neler yapılmalıdır? Sizin çözümlerinizi nelerdir? Tek bir cümle ile.
5. Kurumunuzda avuç içi uygulaması yapılıyor mu? Bu uygulamayı nasıl buluyorsunuz? Sizler için yararları /zorlukları?

BİREYSEL GÖRÜŞME FORMLARI

VELİ FORMU⁵³

Birinci Kısım

Görüşme tarihi	
İsim /Soyisim	
İletişim bilgileri (telefon)	
Hangi il /İlçe	
Doğum tarihiniz (gün/ay/yıl)	
Engelli çocuğunuz dâhil kaç çocuğunuz var?	
Çocuğa yakınlık derecesi	
Çocuğunuzun engel durumu nedir? Eğer birden fazla engelli çocuğunuz varsa lütfen belirtiniz.	
Çocuğunuzun cinsiyeti?	
En son mezun olduğunuz eğitim kademesi	
Çocuğunuz normal (tam gün) eğitim mi, ikili (yarım gün) eğitim mi alıyor?	1> Tam gün 2> İkili 3> Bilmiyorum
Çocuğunuzun yerleştirmesi nedir?	1> Özel eğitim sınıfı 2> Özel kurum 3> Kaynaştırma 4> Okula gitmiyor 5> Diğer (belirtiniz)
Engelli çocuğunuz kardeşleriyle aynı okula mı gidiyor?	1> Evet 2> Hayır
Çocuğunuzun engeli hakkında hastanede tanılama sürecinde bir bilgilendirme aldınız mı?	1> Hayır 2> Evet ise nasıl bir bilgilendirme yapıldı? Yeterli miydi?
Çocuğunuzun engeline dair okulunda ihtiyaç duyduğu malzemeler (Braille, asansör, rampa gibi) nelerdir?	
Çocuğunuzun için hazırlanmış özel bir program var mı? Bireyselleşmiş Eğitim Programı?	1> Evet 2> Hayır
Bireyselleşmiş Eğitim Programının hazırlanmasında fikriniz alındı mı?	1> Evet 2> Hayır

53 Görüşme yapılan kişi anne veya baba değilse "çocuğunuz" ifadesi çocuğun ismiyle değiştirilir, "kaç çocuğunuz var" sorusu da "x'in kaç kardeşi var" gibi değiştirilir.

Çocuğunuz için yardımcı teknolojilerden faydalanıyor musunuz? (sesli programlar, okuma programları gibi)	1> Evet 2> Hayır
Çocuğunuzun engeli hakkında herhangi bir dernek, sivil toplum kuruluşu gibi kuruma üye olup, destek aldınız mı?	1> Evet ise belirtiniz 2> Hayır
Çocuğunuzun okulunda özel eğitim öğretmeni var mı?	1> Evet 2> Hayır 3> Bilmiyorum
Çocuğunuzun sınıfında başka engelli öğrenci var mı?	1> Evet 2> Hayır 3> Bilmiyorum
Çocuğunuzun okulunda destek hizmetleri için ayrı bir oda var mı?	1> Evet 2> Hayır 3> Bilmiyorum
Çocuğunuzun okulunda rehber öğretmen var mı?	1> Evet 2> Hayır 3> Bilmiyorum
Çocuğunuzun tanısı ile ilgili herhangi bir seminer, aile eğitimine katıldınız mı?	1> Evet ise belirtiniz 2> Hayır
Çocuğunuzun hakları ile ilgili bir bilgiye sahip misiniz? 1> Hayır 2> Evet Haklar ile ilgili bilgiye nereden ve nasıl ulaştınız? Eğer eğitim aldıysanız ayrıntılarıyla belirtiniz.	
Çocuğunuzun ihtiyaçları için devletten herhangi bir destek alıyor musunuz? 1>Evet ise belirtiniz. 2>Hayır ise nedenini belirtiniz.	
Çocuğunuzun eğitim almasında en çok yaşadığınız/zorlandığınız noktalar nelerdir? (Öğretmen, ulaşım, materyal açısından)	
1. _____ (en sık)	
2. _____	
3. _____	
4. _____	
5. _____ (en nadir)	
Çocuğunuz okul değişikliği yaptı mı?	1> Evet ise kaç kez?..... Niye? 2> Hayır
Çocuğunuz okula/eğitim desteği aldığı kuruma nasıl gidiyor?	
Çocuğunuzun eğitim aldığı sınıfın mevcudu kaçtır?	
Çocuğunuzun eğitim dili ile anadili farklı mı?	1> Evet 2> Hayır
Çocuğunuz rehabilitasyon merkezine gidiyor mu?	1> Evet ise kaç saat? Bireysel _____ Grup _____ 2> Hayır
Çocuğunuzun sürekli alması gereken tıbbi bir ilaç vb. var mı?	1> Evet 2> Hayır

İkinci Kısım

Engeli olan çocuğunuzu düşünelim. Eğitimi için elinizden geleni yapıyorsunuz. Sürecimizi **tanılama öncesi, tanılama ve tanılama sonrası** diye ayırırsak;

1. Tanılama öncesi sizce nasıl bir süreçti? Burada sıklıkla yaşadığımız sorunlar nelerdi? Çocuğunuzu tanılamaya kim yönlendirdi, siz mi fark ettiniz, ne yaptınız?
2. Tanılama sürecinde problem yaşadınız mı? Ne tür problemler yaşadınız? Sizden bilgi alındı mı? Çocuğunuzun bu süreçte doğru bir şekilde tanılandığını düşünüyor musunuz? Özürlü Sağlık Raporu alınırken ne gibi zorluklar yaşadınız? Tanılama sürecinde neler olsaydı siz bu süreci daha rahat atlattırardınız?
3. RAM ve Hastane süreci tamamlandı ve çocuğunuz bir tanı aldı. Bu tanı çerçevesinde ne tür problemler yaşıyorsunuz? Veli bunları belirtirse aşağıdaki çerçevede sorulabilir.

- Çocuğunuzun bir okula yerleşmesi konusunda sorun yaşadınız mı? Okula kayıt sırasında ne gibi sorunlar yaşadınız? Yerleştirme sorunları-kaynaştırma-özel eğitim sınıfı? BEP hazırlama? Okul idaresi? Öğretmenler? Geçiş dönemleri?
- Okula erişim/ulaşım konusunda ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz? Size ne gibi destekler sunuluyor? Bu desteklerden kolaylıkla yararlanabiliyor musunuz? Eğitim günleri çocuğunuzu okulda beklemeniz gerekiyor mu?
- Okul içinde çocuğunuzun özel ihtiyacına yönelik materyaller (*Braille*, asansör, uyarlanabilir ders planları vb.) var mı?
- Okuldaki rehber öğretmen ile ne sıklıkla görüşüyorsunuz?
- Çocuğunuzun tanıması ile ilgili rehber öğretmeninden bir destek aldınız mı?
- Okuldaki diğer öğretmenlerle ne sıklıkla görüşüyorsunuz?
- Çocuğunuzdan ayrı kaldığınız zamanlar neler hissediyorsunuz?
- Sınıftaki diğer veliler tarafından herhangi bir dışlanma, istenmeme durumu yaşadınız mı?
- Çocuğunuzun arkadaşları tarafından dışlandığını düşünüyor musunuz?
- Öğretmenleri tarafından ayrımcılığa uğradığınızı düşünüyor musunuz?
4. Tüm bunları düşündüğünüzde en büyük sorun nerede? Neler yapılmalıdır? Sizin önerileriniz.
 5. Çocuğunuzun okula devamlılığı ve geleceği ile ilgili beklentileriniz nelerdir?
 6. Çocukları rehabilitasyon merkezine gidiyorsa, 3. bölümde şunlar da sorulabilir: Bildiğiniz kadıyla çocuğunuzun gittiği rehabilitasyon merkezinde avuç içi uygulaması yapılıyor mu? Bu uygulamayı nasıl buluyorsunuz? Sizler için yararları / zorlukları?

ÇOCUK/ERGEN FORMU

(işitme engeli/görme engeli/bedensel engel/dikkat eksikliği/öğrenme güçlüğü/otizm)

Birinci Kısım

Görüşme tarihi	
İsim /Soyisim	
İletişim bilgileri (telefon)	
Hangi il /İlçe	
Kaç yılında doğdun?	
Hangi okula gidiyorsun?	
Cinsiyetin?	
Hangi okula gidiyorsun?	
Kardeşin var mı? Varsa sen dâhil kaç kardeşisiniz?	
Kardeşleriyle aynı okula mı gidiyorsun?	1> Evet 2> Hayır
Okula nasıl gidiyorsun? (Ailen mi bırakıyor, Servis mi, yürüyerek mi vb.)	
Okuma yazma biliyor musun?	1> Evet 2> Hayır
Sınıfınızda kaç öğrenci var?	
Sınıfında özel gereksiniminden dolayı zorlandığında ek materyaller kullanılıyor mu? (Braille, asansör, ses yükselticisi vb.)	1> Evet ise isimlerini belirtiniz. 2> Hayır

Okulunda özel gereksinimlerin için bir düzenleme var mı?	1> Evet ise isimlerini belirtiniz. 2> Hayır
Teneffüslerde neler yapıyorsunuz?	
Okulda ders dışında ne tür etkinliklere katılıyorsunuz? (Kulüpler, öğrenci meclisi vb.)	
Okulda öğretmeninden en sık duyduğunuz kelime/cümle nedir?	
Okulda bir sorunun olduğunda ilk kimin yanına gidiyorsunuz?	
Sınıfta yakın arkadaşın var mı?	1> Evet 2> Hayır
Yakın arkadaşlarıyla okul dışında zaman geçiyor musun? (Sinemaya gitmek vb.)	1> Evet ise neler yapıyorsunuz? 2> Hayır
Çevrende seninle aynı özel gereksinimlere sahip olan bir arkadaşın /tanıdığın var mı?	1> Evet 2> Hayır
İnternette bir foruma veya gruba üye misin?	1> Evet ise belirtiniz. 2> Hayır
Önündeki eğitim sürecini düşündüğünde seni en korkutan şeyler nelerdir?	
Anaokulundan ilkokula, ilkokuldan ortaokula kademeler arası geçişte seni en korkutan şeyler nelerdir? Biraz anlatır mısın?	

İkinci Kısım

1. Farklı öğrenen/özel gereksinimi olan bir çocuksun/ergensin. Bu farklılığının ne olduğunu biliyor musun?
2. Bu farklılıktan dolayı zorlandığın alanlar var mı?
Okulda?
Sınıfta?
Arkadaşlarıyla?
Rehabilitasyon merkezinde?
Çocuk rehabilitasyon merkezine gidiyorsa ve yaşı uygunsa sorulabilir:
3. Rehabilitasyon merkezinde avuç içi uygulaması yapılıyor mu?
Bu uygulamayı nasıl buluyorsun? Senin için yararları / zorlukları?
4. Bu farklılıktan dolayı işlerin daha kolay gittiği anlar var mı?
5. Hayatında üç şey değiştirecek olsaydın neyi değiştirmek isterdin?
6. Büyüyünce ne olmak istiyorsun? (Olumlu bitirmek için)

DİĞER BİREYSEL GÖRÜŞME FORMLARI

Milli Eğitim Müdürlüğü/İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Müdürlük olarak 18 yaş altı özel gereksinimi olan öğrenciler için oldukça anahtar bir konumdasınız.

- Sürecimizi **tanılama öncesi**, **tanılama** ve **tanılama sonrası** diye ayırırsak; bu süreçlerde yaşanan sorunlar nedir? RAM boyutunda? Anadil? Yerleştirme? Müfettişler?
- Müdürlüğünüz tarafından engelli çocukların eğitimlerine destek olan / eğitime erişimlerini sağlayan ne gibi hizmetler sunuyor?
- Bu hizmetlerden kaç kişi yararlanıyor, geçen yıl/bu yıl kaç kişi yararlandı?
- Hizmetlere erişim noktasında, ailelerin hangi alanlarda zorluk yaşadığını gözlemliyorsunuz? Bu hizmetlerden ailelerin ve çocukların daha kolay yararlanması için ne gibi adımlar atılması gerekir?

- Diğer müdürlükler ile kurumunuz arasında nasıl bir işbirliği/koordinasyon var? Bu ilişki nasıl geliştirilebilir?
- Okul devamsızlığının nedenlerinden biri de öğrencinin engellilik durumu olabilmektedir. Müdürlük bünyesinde okula gelemeyen çocuklar için bir çalışma yapılıyor mu?
- Kurumunuzun tüm sorumlulukları arasında, engelli çocuklara sunulan hizmetler nasıl bir öncelik sırasındadır? Ayrılan bütçeye, geçen yıl yapılan faaliyet ve ödeneklere ilişkin bilgi, faaliyet raporu vb. belge paylaşımında bulunabilir misiniz?
- Problemleri olduğu belirlenen ama bir şekilde tanı almayan çocuklar için neler yapılmalıdır?
- Yakın dönemde bir politika değişikliği düşünülüyor mu? Bakanlık bünyesinde?

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı / Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü

ASP İl Müdürlüğü olarak 18 yaş altı özel gereksinimi olan bireyler için oldukça anahtar bir konumdasınız. Özellikle Bakanlık bünyesinde Engelliler ve Yaşlılar Genel Müdürlüğü bulunmaktadır.

- Sürecimizi **tanılama öncesi**, **tanılama** ve **tanılama sonrası** diye ayırırsak; bu süreçlerde yaşanan sorunlar nedir?
- Müdürlüğünüz tarafından engelli çocukların eğitimlerine destek olan / eğitime erişimlerini sağlayan ne gibi hizmetler sunuyor?
- Bu hizmetlerden kaç kişi yararlanıyor, geçen yıl/bu yıl kaç kişi yararlandı?
- Hizmetlere erişim noktasında, ailelerin hangi alanlarda zorluk yaşadığını gözlemliyorsunuz? Bu hizmetlerden ailelerin ve çocukların daha kolay yararlanması için ne gibi adımlar atılması gerekir?
- İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile kurumunuz arasında nasıl bir işbirliği/koordinasyon var? Bu ilişki nasıl geliştirilebilir?
- Kurumunuzun tüm sorumlulukları arasında, engelli bireylere sunulan hizmetler nasıl bir öncelik sırasındadır? Ayrılan bütçeye, geçen yıl yapılan faaliyet ve ödeneklere ilişkin bilgi, faaliyet raporu vb. belge paylaşımında bulunabilir misiniz?
- Problemleri olduğu belirlenen ama bir şekilde tanı almayan çocuklar için neler yapılmalıdır?
- Yakın dönemde bir politika değişikliği düşünülüyor mu? Bakanlık bünyesinde?

Sivil Toplum Kuruluşları

Engelli bireylerin haklarının garanti altına alınmasında, yapılan düzenlemelerin uygunluğunda STK'lara oldukça iş düşmektedir. Belirlemiş olduğunuz misyon çerçevesinde özellikle 18 yaş altı engelli çocuklar için neler yapıyorsunuz?

- Sürecimizi **tanılama öncesi**, **tanılama** ve **tanılama sonrası** diye ayırırsak; bu süreçlerde yaşanan sorunlar nedir?
- Derneğiniz tarafından engelli çocukların eğitimlerine destek olan / eğitime erişimlerini sağlayan ne gibi hizmetler sunuyor?
- Hizmetlere erişim noktasında, ailelerin hangi alanlarda zorluk yaşadığını gözlemliyorsunuz? Bu hizmetlerden ailelerin ve çocukların daha kolay yararlanması için ne gibi adımlar atılması gerekir?
- Bakanlıklar ile kuruluşunuz arasında nasıl bir işbirliği/koordinasyon var? Bu ilişki nasıl geliştirilebilir?
- Hangi alanlarda daha fazla savunuculuk yapmak gerekiyor? Özellikle eğitim bağlamında düşünürseniz?

EK 2: ONAM FORMU

Sayın Katılımcı,

Türkiye’de Özel Gereksinimli Çocukların Eğitim Haklarının ve Eğitimde Haklarının Gerçekleşme Düzeyine yönelik Eğitim Reformu Girişimi ve UNICEF işbirliği ile bir çalışma yürütmekteyiz. Çalışmamız kapsamında engellilik ve eğitim başlıklı bazı sorular soracağız. Çalışma kapsamı içinde isminiz kesinlikle geçmeyecektir. Çalışmanın sonucu tüm katılımcılardan alınan cevaplar doğrultusunda genel olarak paylaşılacaktır. Çalışmayı istediğiniz zaman sonlandırabilirsiniz. Çalışma ile ilgili daha sonra sorularınız olursa bizlere ulaşabilirsiniz. Katkılarınızdan dolayı ve konuya karşı olan hassasiyetinize şimdiden teşekkür ederiz.

Proje Ekibi Adına

Dr. Z. Hande Sart

Boğaziçi Üniversitesi Öğretim Üyesi

Sevde Barış

Boğaziçi Üniversitesi Araştırma Görevlisi

Katılımcı İsim/Soyisim:

İmza:

Tarih:

Kurum:

EK 3: AKIŞ ŞEMASI

Odak grup görüşmeleri başlamadan önce mevzuatta ilgili süreci aktarmak için aşağıdaki şema asılarak hatırlatma yapılmıştır.



